

**BİR KAMU POLİTİKASI ÇÖZÜMLEMESİ: TÜRKİYE’NİN YURTDIŞI  
LİSANSÜSTÜ BURS POLİTİKASI**

**Pamukkale Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Doktora Tezi  
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı  
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Programı**

**Onur KULAÇ**

**Danışman: Prof. Dr. Hüseyin ÖZGÜR**

**Aralık 2016  
DENİZLİ**

## DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Onur KULAÇ tarafından hazırlanan “**Bir Kamu Politikası Çözümlemesi: Türkiye’nin Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası**” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 23.12.2016 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

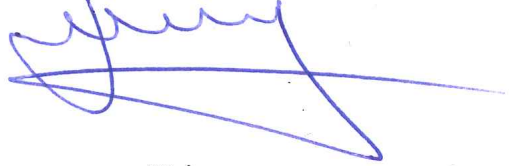
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Ahmet BARDAKCI



Jüri Danışman

Prof. Dr. Hüseyin ÖZGÜR



Jüri

Yrd. Doç. Dr. Barış ALPASLAN



Jüri

Yrd. Doç. Dr. Mısra CİĞEROĞLU ÖZTEPE



Jüri

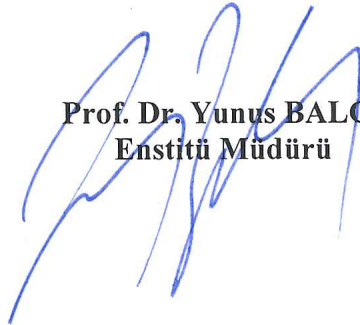
Yrd. Doç. Dr. Zuhâl ÇETİN ÖNEZ



Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun

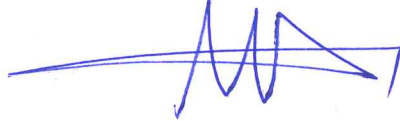
02/02/2017 tarih ve 05/15 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Yunus BALCI  
Enstitü Müdürü



Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atıfta bulunulduğunu beyan ederim.

Onur KULAÇ



## ÖNSÖZ

Çalışmanın fikir, taslak ve yazım aşamasında değerli birikimlerini ve önerilerini benimle paylaşan ve çalışmanın bilimsel temeller ışığında şekillendirilmesinde büyük emek harcayan saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Hüseyin ÖZGÜR'e, çalışmanın özellikle alan araştırması bölümü için her zaman özverili yardımlarını ve desteklerini gördüğüm kıymetli hocam Prof. Dr. Ahmet BARDAKCI'ya, Tez İzleme Komitesi Toplantılarında sunduğu katkılarla çalışmanın daha iyi seviyelere gelmesinde çok önemli rol oynayan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Mısra CİĞEROĞLU ÖZTEPE'ye, Tez Savunma Sınavı öncesi ve sonrası işlevsel düşüncelerini benimle paylaşan ve her zaman desteğini gördüğüm ve başarılarını örnek aldığım değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Barış ALPASLAN'a, Tez Savunma Sınavında sunduğu katkılar ve birlikte çalıştığımız yıllarda her zaman yanımda olan saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Zuhâl ÖNEZ ÇETİN'e, çalışmanın fikir aşamasında ve sonrasında işlevsel destekleriyle yanımda olan saygıdeğer meslektaşım Arş. Gör. H. Serhan ÇALHAN'a ve çalışma boyunca özverili katkılarını gördüğüm Sercan DEMİROGLARI'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bana verdiği destek ve duymuş olduğu güven ile akademik kariyere başlamamda büyük rol oynayan saygıdeğer hocam Prof. Dr. İnan ÖZER'e, akademik çalışmalar yapma konusunda değerli birikimlerini benimle paylaşan ve rahat bir akademik çalışma ortamının oluşmasının baş mimarlarından olan bölüm başkanımız Prof. Dr. S. Evinç TORLAK'a, doktora yeterlilik sınav sürecinde değerli bilgilerini benimle paylaşan ve aynı zamanda doktora yeterlilik sınavımda jüri başkanı olarak görev yapan saygıdeğer hocam Doç. Dr. H. Aliyar DEMİRCİ'ye ve Pamukkale Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümünde görev yapan tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Kullanmış olduğu her kelimenin hayatıma kattığı önemini asla unutmayacağım ve akademik çizgisini her zaman kendime örnek aldığım değerli hocam Doç. Dr. S. Yaman KOÇAK'ı rahmet ve özlemle anıyorum.

Adını taşımaktan her zaman gurur duyduğum KULAÇ ailesinin saygıdeğer bireylerine ve maddî, manevî her zaman yanımda olan ve bana daima güvenen babam Muhsin KULAÇ'a ve annem Gülsüm KULAÇ'a saygı ve sevgilerimi sunarım.

Hayatıma kattığı güzelliklerden ve doktora öğrenimim boyunca göstermiş olduğu sabır ve özveriden dolayı sevgili eşim Birgül KULAÇ'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

## ÖZET

### BİR KAMU POLİTİKASI ÇÖZÜMLEMESİ: TÜRKİYE’NİN YURTDIŞI LİSANSÜSTÜ BURS POLİTİKASI

Onur KULAÇ

Doktora Tezi

Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi ABD

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin ÖZGÜR

Aralık, 2016, 302 Sayfa

Kamu politikası çözümlemesi, hükümetin ne yaptığı, neden yaptığı, ilgili politika sonucunda ne çeşit çıktıkların elde edildiğine dair soruların irdelendiği bir süreçtir. Alan yazınında kamu politikası çözümleme modellerine ilişkin çeşitli modeller yer alsa da, süreç modeli akademik çalışmalarda en yaygın kullanılan modellerden birisidir. Resmi, sivil ve uluslararası aktörlerin rol oynadığı ve karmaşık bir yapıya sahip olan kamu politikası süreci, süreç modeli çerçevesinde aşamalara bölünerek çözümlenebilir. Süreç modeline dayalı son dönem çözümlemelerde; gündeme geliş, formüle ediliş, kanunlaştırma, uygulama ve değerlendirme gibi aşamaları içeren bir döngü kullanılmaktadır.

1929 yılında yürürlüğe giren Cumhuriyet tarihinin en köklü kanunlarından biri olan 1416 sayılı “Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun” ile binlerce öğrenci yurtdışında burslu öğrenim görmüştür. Öğrenimlerini başarıyla tamamlayan bursiyerler, çeşitli alanlarda ve disiplinlerde Türkiye’nin ilkleri arasında yer almayı başarmıştır. Buna ilaveten, Türkiye’deki üniversitelerin öğretim üyesi ihtiyacının karşılanabilmesi için araştırma görevlileri, 1981’de kanunlaşan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu çerçevesinde, 1986’da yapılan değişiklikle, lisansüstü öğrenim görmeleri amacıyla yurtdışına gönderilmiştir. 2000’li yıllarla birlikte özellikle uluslararası aktörlerinde etkisiyle başlayan reform süreci Türkiye’nin yükseköğretim eğitim alanında etkisini göstermiştir. Bu bağlamda, onyıllar içersinde etkinliğini ve verimliliğini kaybeden Türkiye’nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının yeniden ivme kazanabilmesi için 2006 yılında “5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi” uygulamaya konulmuş ve yıllar içerisinde işlevsel düzenlemeler hayata geçirilmiştir.

Bu çalışmada, Türkiye’nin yurtdışı lisansüstü burs politikası süreç modeli başta olmak üzere çeşitli kamu politikası çözümleme model ve çerçeveleri kullanılarak çözümlenmektedir. Buna ek olarak, “5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi” kapsamında yurtdışına gönderilen 558 eski ve mevcut bursiyere anket uygulanmıştır. Bu araştırma için oluşturulan hipotezler Bağımsız Örneklemeler için t-Test ve Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Eski ve mevcut bursiyerlerin yurtdışı lisansüstü burs politikası uygulamalarına ilişkin tutumları ölçülmüş ve karşılaştırmalı değerlendirmeler yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kamu Politikası Çözümlemesi, Süreç/Aşamalar Modeli, 1416 Sayılı Kanun, 5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi

## **ABSTRACT**

### **A PUBLIC POLICY ANALYSIS: ABROAD GRADUATE SCHOLARSHIP POLICY OF TURKEY**

Onur KULAÇ

Ph.D. Dissertation

Department of Political Science and Public Administration

Dissertation Advisor: Prof. Dr. Hüseyin ÖZGÜR

December 2016, 302 Pages

Public policy analysis is a process in which questions such as what the government has done, why it has done it, and what kind of outputs have gathered as a result of the relevant policy are scrutinized. Although there are various models in the literature on public policy analysis, the stages (heuristics) model is one of the most commonly used models in academic studies. Public policy process in which official, unofficial and international actors play role and has a complex structure can be analysed by dividing into stages within the framework of stages model. In the analyses conducted based on stages model, a cycle is used which comprises of the stages such as agenda setting, formulation, legitimation, implementation, and evaluation.

Thousands of students studied in abroad through government scholarships with the Law No. 1416 referred to as “Students to be Sent to Foreign Countries” enacted in 1929, considered one of the most rooted laws of the history of Republic. The students who successfully completed their education have managed to be pioneers in variety of fields and disciplines in Turkey. In addition to this, research assistants were sent to abroad in order to meet the needs of the teaching staff in Turkish universities within the scope of the Higher Education Law No. 2547 enacted in 1981 re-arranged in 1986 for this specific purpose. The reform process that started especially with the effect of international actors in 2000’s has been influential in the field of Turkish higher education. In this regard, in order to ensure that abroad graduate scholarship policy of Turkey which has lost its efficiency along the decades, gained its former pace once again, “5 Thousand Students in 5 Years” project was introduced in 2006 and functional regulations were put in practice.

In this study, abroad graduate scholarship policy of Turkey is analysed by applying public policy analysis models and frameworks and especially by the stages model. Furthermore, a survey study was conducted on totally 558 former and present students sent abroad within the context of “5 Thousand Students in 5 Years” project. The hypotheses generated for this study were analysed by Independent Sample t-Test and Analysis of Variance (ANOVA). Attitudes of former and present scholarship students towards abroad graduate scholarship policy were measured and comparative evaluations were made.

**Keywords:** Public Policy Analysis, Stages (Heuristics/Process) Model, Law No. 1416, 5 Thousand Students in 5 Years Project

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT .....	iii
İÇİNDEKİLER .....	iv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
TABLolar DİZİNİ .....	viii
KISALTMALAR DİZİNİ .....	ix
GİRİŞ .....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM KAMU POLİTİKASINDA KAVRAMSAL VE KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

1.1. Kamu Politikası Tanımı ve Özellikleri.....	9
1.2. Kamu Politikasının Çalışılma Amaçları .....	13
1.3. Kamu Politikasında Rol Oynayan Aktörler .....	14
1.3.1. Resmi Aktörler .....	14
1.3.2. Sivil Aktörler .....	18
1.3.3. Uluslararası Aktörler.....	25
1.4. Kamu Politikası Çalışmalarının Ortaya Çıkışı.....	26
1.5. Kamu Politikası Süreci .....	30
1.6. Kamu Politikası Sürecinde Karar Verme Modelleri .....	32
1.6.1. Rasyonel Karar Verme Modeli.....	33
1.6.2. Artırmacı (İlaveci) Karar Verme Modeli.....	35
1.6.3. Karma Karar Verme Modeli.....	36
1.6.4. Çöp Kutusu (Atık - Parçalar Konteynır) Modeli .....	37
1.6.5. Grup Modeli .....	38
1.6.6. Kurumsal Rasyonel Tercih Teorisi .....	39
1.7. Kamu Politikası Çözümlemesi ve Çözümleme Modelleri .....	40
1.7.1. Elit (Seçkinci) Model .....	42
1.7.2. Kesintili Denge Modeli .....	43
1.7.3. Çoklu Akış Modeli.....	44
1.7.4. Kurumsal Model .....	46
1.7.5. İşbirlikçi Tarafgirlik Çerçevesi.....	46
1.7.6. Sistem Modeli.....	48
1.8. Süreç/Aşamalar Modeli (Stages Heuristics).....	49
1.8.1. Gündeme Geliş .....	50
1.8.2. Formüle Ediliş .....	51
1.8.3. Kanunlaştırma.....	52
1.8.4. Uygulama .....	54
1.8.5. Değerlendirme .....	56
1.9. Kurumsal Yaklaşımların Çalışmadaki Yeri .....	57

## **İKİNCİ BÖLÜM**

### **DÜNYADA VE TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ VE ÇEŞİTLİ ÜLKELERDE YURTDIŞI LİSANSÜSTÜ BURS UYGULAMALARI**

2.1. Dünyada Yükseköğretim Sistemleri.....	59
2.1.1. Amerika Birleşik Devletleri’nde Yükseköğretim Sistemi .....	60
2.1.2. İngiltere’de Yükseköğretim Sistemi .....	63
2.1.3. Almanya’da Yükseköğretim Sistemi .....	66
2.1.4. Fransa’da Yükseköğretim Sistemi .....	68
2.1.5. Japonya’da Yükseköğretim Sistemi.....	71
2.1.6. Çin Halk Cumhuriyeti’nde Yükseköğretim Sistemi.....	73
2.2. Dünyada Lisansüstü Burs Politikasına Dair Örnekler.....	76
2.2.1. Suudi Arabistan’da Yurtdışı Lisans ve Lisansüstü Burs Politikası .....	76
2.2.2. Kuveyt’te Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası .....	79
2.2.3. Libya’da Lisansüstü Burs Politikası .....	81
2.2.4. Pakistan’da Lisansüstü Burs Politikası .....	82
2.2.5. Katar’da Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası .....	85
2.2.6. Güney Kore’de Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası.....	87
2.3. Türkiye’de Yükseköğretim: Sistem, Sorunlar ve Beyin Göçü. ....	88
2.3.1. Türkiye’de Yükseköğretim Sisteminin Gelişimi .....	89
2.3.2. Türkiye’de Yükseköğretimin Sorunları .....	96
2.3.3. Türkiye’de Beyin Göçü Sorunsalı ve Yükseköğretimin Nitelikli Akademik Personel İhtiyacı Sorunu.....	103

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **SÜREÇ MODELİ ÇÖZÜMLEMESİ İŞİĞİNDE TÜRKİYE’NİN YURTDIŞI LİSANSÜSTÜ BURS POLİTİKASI**

3.1. Gündeme Geliş Aşaması .....	113
3.1.1. Osmanlı Devleti Döneminde Yurtdışı Burs Politikasının 1416 Sayılı Kanunun Gündeme Geliş Aşamasına Etkileri.....	114
3.1.2. 1416 Sayılı Kanunun Gündeme Geliş Aşaması .....	118
3.1.3. YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun Gündeme Geliş Aşaması.....	128
3.1.4. 5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi’nin Gündeme Geliş Aşaması .....	131
3.2. Formüle Ediliş Aşaması.....	138
3.2.1. 1416 Sayılı Kanun Öncesindeki Düzenlemelerin Formüle Ediliş Aşaması.....	139
3.2.2. 1416 Sayılı Kanunun Formüle Ediliş Aşaması .....	142
3.2.3. YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun Formüle Ediliş Aşaması .....	146
3.2.4. 5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi’nin Formüle Ediliş Aşaması .....	149
3.3. Kanunlaştırma Aşaması.....	160
3.3.1. 1416 Sayılı Kanun Öncesinde Yurtdışı Burs Politikasının Kanunlaştırma Aşaması.....	161
3.3.2. 1416 Sayılı Kanun ve Kanunlaştırma Aşaması .....	163
3.3.3. YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun Kanunlaştırma Aşaması .....	170
3.3.4. 5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi’nin Kanunlaştırma Aşaması .....	172



3.4. Uygulama Aşaması .....	178
3.4.1. Osmanlı Devleti Dönemindeki Burs Politikasının Uygulama Aşaması .....	179
3.4.2. 1923-1928 Yılları Arasındaki Dönemin ve 1416 sayılı Kanunun Değerlendirme Aşaması.....	182
3.4.3. YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun Uygulama Aşaması.....	186
3.4.4. 5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin Uygulama Aşaması.....	189
3.5. Değerlendirme Aşaması .....	202
3.5.1. Osmanlı Devleti Dönemi Burs Politikasının Değerlendirme Aşaması.....	203
3.5.2. 1923-1928 Yılları Arasındaki Dönemin ve 1416 sayılı Kanunun Değerlendirme Aşaması.....	206
3.5.3. YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun Değerlendirme Aşaması.....	212
3.5.4. 5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin Değerlendirme Aşaması .....	214

**DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**  
**5 YILDA 5 BİN ÖĞRENCİ PROJESİ KAPSAMINDA YURTDIŞINA**  
**GÖNDERİLEN ÖĞRENCİLERE (2006-2014) YÖNELİK**  
**ALAN ARAŞTIRMASI**

4.1. Literatür Taraması .....	222
4.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	227
4.3. Araştırmanın Yöntemi .....	228
4.3.1. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	228
4.3.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Veri Analiz Yöntemi .....	229
4.3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	230
4.3.4. Araştırmanın Hipotezleri.....	232
4.4. Güvenilirlik Analizi.....	233
4.5. Normallik Analizi.....	236
4.6. Araştırmanın Demografik Bulguları .....	237
4.7. Araştırmanın Frekans Analizi Sonuçları .....	239
4.8. Araştırmanın Bulguları .....	243
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	251
KAYNAKÇA .....	266
EKLER .....	298
ÖZGEÇMİŞ.....	301

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kamu Politikasının Kaynakları.....	11
Şekil 2. Kamu Politikası Süreci .....	31
Şekil 3. Resmi Burslu Öğrenci Sistemi (REBUS).....	199



## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Türkiye'nin Yükseköğretim Sistemi .....	94
Tablo 2. Bursiyer Öğrencilere Ödenen Aylık Yurtdışı Burs Miktarları .....	195
Tablo 3. Bursiyer Öğrencilere Ödenen Aylık Yurtiçi Burs Miktarları .....	196
Tablo 4. Araştırmanın Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	235
Tablo 5. Araştırmanın Normallik Analizi Sonuçları.....	236
Tablo 6. Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	237
Tablo 7. MEB'in Uygulamaları Boyutunun Frekans Analizi Bulguları .....	239
Tablo 8. Bursiyerlere Sağlanan Refah Düzeyi Boyutunun Frekans Analizi Bulguları ..	240
Tablo 9. Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları Boyutunun Frekans Analizi Bulguları ...	241
Tablo 10. MEB'in Uygulamaları Boyutu t-Testi Sonuçları.....	243
Tablo 11. Bursiyerlere Sağlanan Refah Düzeyi Boyutu t-Testi Sonuçları .....	245
Tablo 12. Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları Boyutu ANOVA Testi Sonuçları-I .	246
Tablo 13. Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları Boyutu ANOVA Testi Sonuçları-II	247
Tablo 14. Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları Puanlarının Yıl Değişkenine Göre Hangi Yıllar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonrası Bonferroni Test Sonuçları .....	248

## KISALTMALAR DİZİNİ

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AL	Arap Birliği
ALES	Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı
ANOVA	Varyans Analizi
AR-GE	Araştırma ve Geliştirme
AÜ	Atatürk Üniversitesi
BOREN	Ulusal Bor Araştırma Enstitüsü
BOTAŞ	Boru Hatları ile Petrol Taşıma A.Ş Genel Müdürlüğü
BT	Bilgi Teknolojisi
CCT	Cambridge Commonwealth Trust
CNED	Uzaktan Eğitim Merkezi
ÇEM	Çölleşme ve Erozyonla Mücadele Genel Müdürlüğü
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
DSİ	Devlet Su İşleri
EAU	Avrupa Üniversiteler Birliği
HEC	Yükseköğretim Komisyonu
HEFCE	İngiltere Yükseköğretim Finansman Konseyi
ILO	Uluslararası Çalışma Örgütü
IMF	Uluslararası Para Fonu
İSO	İstanbul Sanayi Odası
İTÜ	İstanbul Teknik Üniversitesi
KASP	Kral Abdullah Burs Programı
KGM	Karayolları Genel Müdürlüğü
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
KİT	Kamu İktisadi Teşebbüsleri
KTÜ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
LES	Lisansüstü Eğitim Sınavı
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavları
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEXT	Japonya Eğitim, Spor ve Kültür Bakanlığı
MGK	Milli Güvenlik Kurulu
MGM	Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü
MTA	Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü
MYO	Meslek Yüksek Okulu
ODTÜ	Ortadoğu Teknik Üniversitesi
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
ÖSS	Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
ÖYP	Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı
ÖYS	Öğrenci Yerleştirme Sınavı
REBUS	Resmi Burslu Öğrenci Sistemi
SETA	Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
SYGM	Su Yönetimi Genel Müdürlüğü
STK	Sivil Toplum Kuruluşları
TAGEM	Tarımsal Araştırmalar ve Politikalar Genel Müdürlüğü
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TCDD	Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demir Yolları

TODAİE	Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü
TESEV	İstanbul Sanayi Odası
TİSK	Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu
TPAO	Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı (TPAO)
TRT	Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu
TSK	Türk Silahlı Kuvvetleri
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UAK	Üniversitelerarası Kurul
UN	Birleşmiş Milletler
ÜSYM	Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
WB	Dünya Bankası
WTO	Dünya Ticaret Örgütü
YGS	Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YLSY	Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Adayları Seçme ve Yerleştirme
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu



## GİRİŞ

“Bir Kamu Politikası Çözümlemesi: Türkiye’nin Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası” başlıklı bu tez çalışmasında, köklü bir uygulama geçmişine sahip olan Türkiye’nin yurtdışı lisansüstü burs politikası, kamu politikası alan yazınında yer alan çözümleme modelleri ve çerçevelerinden de faydalanılarak, bunlardan süreç modeli (stages model) merkeze alınmak suretiyle aşamalar temelinde çözümlenmektedir. Kamu politikası çözümlemesi ifadesinden her ne kadar meso ya da Türkiye’de genellikle makro ölçekte bir kapsam anlaşılabilir olsa da, çalışmanın araştırma alanını Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim politikasının meso düzey başlıklarından birisi olan yükseköğretim politikası başlığı altında geliştirilmeye çalışılan ve daha mikro düzeyde bir politika olan yurtdışı lisansüstü burs politikası oluşturmaktadır. Yurtdışı lisansüstü burs politikası yükseköğretim sisteminin bütün boyutlarını doğrudan ele almayıp prensipte üniversiteler ve diğer yükseköğretim kurumlarının insan kaynağı yetiştirme boyutuna yöneliktir; ancak Osmanlı son dönemi ve Cumhuriyet döneminin tamamında yürütülen yurtdışı burs politikası Türkiye açısından sadece akademisyen yetiştirilmesi ile sınırlı kalmamış, çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarının uzman ve teknik personelinin de nitelikli öğretim alması için kullanılmıştır. Bu nedenle Türkiye’nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının eğitim politikası dışına taşan kısımları da bulunsa da nitelikli uzman personel yetiştirilmesi için yurtdışı bursu vermek de geniş anlamda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bir parçasıdır.

Kamu politikası kavramı, her ne kadar birçok teorisyen tarafından farklı şekillerde tanımlansa da, Dye’in (2008: 1) “hükümetin yapmayı seçtiği veya seçmediği her şey” tanımı, en geniş ve kapsayıcı tanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Kamu politikası süreci Sabatier (2007: 3) tarafından “problemlerin kavramsallaştırıldığı ve hükümet gündemine getirildiği; kamu kurumlarının alternatifleri formüle ettiği ve çözümleri seçtiği; çözümlerin uygulandığı, değerlendirildiği ve revize edildiği bir süreç” olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, karmaşık bir yapıya sahip olan kamu politikası sürecinin aşamalara bölünerek kolay şekilde anlaşılabilmesi ve politika aktörleri arasındaki ilişkilerin sistematik olarak ele alınabilmesi, kamu politikası çözümlemesiyle mümkündür (DiGiammirano ve Trudeau, 2008).

Kamu politikası çözümlene çalışmaları, dünya ekonomik buhranı sonrasında gündeme gelmiş ve II. Dünya Savaşı döneminde başta ABD olmak üzere İngiltere ve Kıta Avrupası ülkelerinde gelişim göstermiştir. İlk kamu politikası çalışmaları teorik temelli “akademik çözümlene” araştırmaları olmaktan ziyade yeni alanlarda kamu politikaları geliştirmek veya mevcut politikaları revize etmek için politika yapıcılara öneriler hazırlayan uzmanlar tarafından yapılan “analiz” çalışmalarıdır. 1960’larda başlayan derinlikli ve teorik temelli akademik kamu politikası çalışmaları ancak 1970’lerde hız kazanmış ve sayıca ciddi ölçüde çoğalmıştır. Laswell’in 1956’da ortaya koyduğu yedi aşamalı süreç yaklaşımı Dye’in 1972’deki ve Anderson’un 1975 yılındaki kitaplarına ve onları hemen ilerleyen yıllarda 1978’den itibaren takip eden diğere kitaplara ve editörlü kitap bölümlerine (örneğin, Nelson, 1978; Jenkins, 1978; May ve Wildavsky, 1978; Brewer ve DeLeon, 1983) kadar yedi aşamalı olarak devam etmiştir. 1956’dan 1980’ler sonunda Sabatier’in (1991) kamu politikası sürecinde daha iyi teoriler konusundaki çağırısı ve arayışlarına kadar önemli alternatiflerden birisi Kingdon’un 1984 yılındaki gündeme geliş ve çoklu akış kökenli modelini tanıtan ve kullanan kitabıdır.

Sabatier’in 1999 yılındaki editörlü kitabı kamu politikası süreç teorileri analizlerden kapsamlı ve teorik temelli çözümlene modellerine geçişin dönüm noktası olarak görülebilir. Alternatif kamu politikası çözümlene teori, model ve yaklaşımların üretilmesine rağmen süreç yaklaşımı popülaritesini ve kullanışlılığını yitirmemiş; özellikle de bir kamu politikasındaki öncü ve kapsamlı ilk çalışmalar için kullanışlı ve anlaşılır eserlerin ortaya konmasında halen temel çerçevelerden birisini, hatta en temel çerçeveyi sunmaktadır. Sabatier’in (1991, 1999) süreç yaklaşımına karşı çıkışına rağmen kendi kamu politikası kavramsal çerçevesinde (Sabatier, 2007: 3) süreç yaklaşımını andıran bir ifadeyi kullanması da bunun işaretlerinden birisidir. Elbette süreç yaklaşımı da, aşağıda çok özlü biçimde verildiği üzere, kendi içinde hem kullanım, hem de aşama sayıları ve bu aşamaların isimlendirmeleri açısından gelişim ve farklılıklar göstermektedir.

Kamu politikası çözümlenelerinin halen geçerliğini ve yaygınlığını sürdüren iki modelden birisi (diğere Sistem modeli) Laswell (1956) tarafından yedi aşamalı olarak tanımlan ve kamu politikası çalışmalarının önemli referans noktalarından olan, 1970 ve 1980’lerde kamu politikası çalışmalarının yaygınlaşmasıyla farklı aşamaların formüle edilerek ele alındığı süreç modelidir. Çoğu kitap boyutunda inceleme veya ders kitabı

olan süreç modeline dair önemli ve öncü eserleri bunların baskılarının yayımlanma tarihine göre belirtmek gerekirse, Dye (1972; 2008), Anderson (1975; 1979; 2014), Jenkins (1978), May ve Wildavsky (1978), Nelson (1978; 1986), Brewer ve DeLeon (1983), Peters (1996), Sabatier (1999; 2007), İngilizce dilinde öne çıkan ve sıklıkla atıf alanlar olarak tarihteki yerini almışlardır.

Türkiye’de kamu politikası alanına olan ilginin son yıllarda artmasına rağmen, kamu politikası çalışmaları uluslararası literatürün etkisinde kalmakta ve genellikle dar bir çerçevede bir politikanın tanıtılması veya politika çözümlemesi düzeyinde çalışmalar devam etmektedir; ancak alanın terimlerini ve teorilerini kullanan çözümlemeler genellikle yapılmamaktadır. Kamu politikası alanında Türk dilinde makale ve kitapların azlığı, kamu politikası çözümlemesini ilk defa çalışmak isteyen akademisyenler ile lisansüstü öğrenciler için bir çekince ve zorluk oluşturmaktadır. Türkiye’de her ne kadar geçmiş dönemlerdeki çalışmalarda çeşitli alanlarda politika çözümlemeleri yapılsa da, adında “politikası, siyasası, yöneltişi, policy” ve benzeri kelimeler geçen bu çalışmaların çok önemli bir kısmında kamu politikası çözümlemesi uluslararası literatürünün kuramsal çerçevesinden faydalanılmadığı görülmektedir. Fakat Ergüder (1981) tarafından ortaya konulan “Türkiye’de Tarım Fiyat Destek Siyasası ve Siyaset” başlıklı çalışmada; kamu politikası, politika yapım süreci, politika içeriği ve kamu politikası araştırmalarının değerlendirilmesi gibi konular ele alınmış ve öncü bir politika çözümlemesi yapılmıştır. Türkiye’de son yıllarda ortaya konulan akademik eserlerde çeşitli politika alanlarına dair çözümlemeler ortaya konmuştur.

Yükseköğretim kurumları, ülkelerin ihtiyaç duyduğu beşeri sermayenin çeşitlenmesi ve zenginleşmesi noktasında temel bir görev üstlenmektedir. Bu nedenle, yükseköğretim politikası ülkelerin gündemlerinde geniş yer tutmakta ve çeşitli politika aktörleri rol oynamaktadır. Ülkelerin gelecek inşası ve toplumsal ihtiyaçları karşılanabilmesi için yükseköğretim sistemlerinde yapılan işlevsel güncellemeler büyük önem taşımaktadır. Gelişmekte olan ülkelerin birçoğu, başarılı öğrencileri arasında istekli olanlardan seçilenleri imkânlar dâhilinde gelişmiş ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarına göndermektedir. Bu sayede, gelişmiş ülkelerde lisansüstü öğrenim gören bursiyer öğrenciler, ülkelerinin kalkınma sürecinde büyük görev üstlenmektedirler.

Osmanlı Devletinde III. Selim dönemiyle birlikte başlayan yurtdışına burslu öğrenci gönderme uygulaması, sonraki padişahlar döneminde de devam etmiştir. II. Abdülhamit döneminde yoğunluğu artan yurtdışına burslu öğrenci gönderimi



uygulamasını ile yüzlerce öğrenci çeşitli alanlarda öğrenim görmek üzere Avrupa'ya gönderilmiştir. Öyle ki, ilk yıllarda sadece askeri eğitim amaçlı yurtdışında gönderilen öğrenciler, sonraki yıllarda Siyaset Bilimi, Mimarlık, Hukuk, Mühendislik, İktisat, Resim, Müzik, Havacılık ve Eczacılık gibi alanlarda da öğrenim görmek üzere yurtdışına gönderilmiştir. 1929 yılında yürürlüğe giren 1416 sayılı Kanunla Türkiye'nin yurtdışı lisans ve lisansüstü burs politikasında işlevsel bir dönüşüm yaşanmış ve yurtdışına burslu öğrenci gönderimi daha sistematik hale getirilmiştir. Bu çerçevede; Eğitim Bakanlığı, Ticaret Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Savunma Bakanlığı, Ziraat Bakanlığı ve Bayındırlık Bakanlığı gibi bakanlıklar ile diğer kamu kurum ve kuruluşları ihtiyaçlar doğrultusunda yurtdışına burslu öğrenciler göndermiştir.

Türkiye'de üniversite sayısının artış gösterdiği 1990'lı yıllarda ortaya çıkan öğretim üyesi eksikliğinin giderilebilmesi ve yükseköğretimdeki kalitenin arttırılabilmesi amacıyla YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu yürürlüğe girmiştir. YÖK yurtdışı bursuyla binlerce araştırma görevlisi dünyanın çeşitli ülkelerinde lisansüstü öğrenimlerini tamamlamış ve bağlı buldukları üniversitelerde öğretim üyesi olarak istihdam edilmişlerdir. Böylece, özellikle 1992 yılında kurulan devlet üniversitelerinin öğretim üyesi ihtiyacı önemli ölçüde karşılanmış ve Türk üniversitelerinin uluslararasılaşma süreci ivme kazanmıştır. Öte yandan, 2006 yılında uygulamaya konulan *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* 1416 sayılı Kanun kapsamında yürütülen MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunda önemli bir dönüşüm yaşanmıştır. Bu bağlamda, yurtdışı lisansüstü burs politikası yeniden ele alınmış ve yapılan düzenlemelerle bursiyer öğrencilerin daha iyi imkânlarda öğrenim görmeleri hedeflenmiştir.

Türkiye'de kamu politikası alanına ilişkin akademik çalışmalar son yıllarda artmış ve çeşitli politika alanlarına dair önemli çözümler yapılmıştır. Söz konusu akademik çalışmalarda, genelde süreç modeli kullanılarak politika çözümleri yapılmıştır. Fakat Weible (2014: 13); Cairney (2013); Schlager ve Weible (2013: 395); Shanahan vd. (2013: 455) karmaşık yapıdaki kamu politikası sürecinin daha iyi kavranabilmesi ve ele alınabilmesi için çeşitli politika çözümlerinden aynı anda yararlanılması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu nedenle, daha etkin ve kapsamlı politika çözümlerinin yapılması noktasında süreç modeli dışındaki modellerden de faydalanılması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikası çözümlenirken, süreç modeli genel bir çerçeve olarak kullanılmakta ve diğer uygun çözümler modellerinden de yararlanılmaktadır. Buna ek

olarak çeşitli kamu politikası karar verme modellerine de, süreç modeli çözümlemesinin ilgili aşamalarında yer verilmektedir. Böylelikle, tek bir politika çözümleme ve karar verme modeli yerine çalışmanın kuramsal altyapısının ele alındığı ya da politika çözümlemesinin yapıldığı bölümlerinde diğer çözümleme ve karar verme modelleri de, ikincil, yardımcı ve destekleyici konumda da olsa, kullanılmaktadır.

Çalışmanın yol haritasının ve kapsamının belirlenmesinde önceki yıllarda ortaya konulan akademik çalışmalar önemli katkılar sunmaktadır. Örneğin Erden (2013) yaptığı çalışmanın araştırma kapsamını İngiltere’de öğrenim gören bursiyer öğrencilerle sınırlandırmıştır. Fakat Erden, gelecek çalışmalar için vermiş olduğu tavsiyelerde İngiltere dışındaki bursiyerlerin de araştırmalara dâhil edilmesinin önemine değinmektedir. Bu bağlamda, dünyanın çeşitli ülkelerinde öğrenim gören bursiyerlerin de yapılacak araştırmalara dâhil edilmesi vasıtasıyla, Türkiye’nin yurtdışı lisansüstü burs programının daha doğru şekilde anlaşılabilceği Erden (2013) tarafından ifade edilmektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, “Bir Kamu Politikası Çözümlemesi: Türkiye’nin Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası” başlıklı bu tez çalışmasının alan araştırmasına, başta ABD ve İngiltere olmak üzere çeşitli ülkelerde öğrenim gören bursiyerler dâhil edilmiştir. Böylelikle, hem Türkiye’nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının daha geniş bir perspektiften ele alınması amaçlanmakta hem de özellikle çeşitli ülkelerdeki eğitim müşavirliklerinin olası uygulama farklılıklarının ortaya konulması planlanmaktadır.

Türkiye’nin yurtdışına burslu öğrenci gönderimine ilişkin çeşitli disiplinlerde yapılan araştırmalar, çalışma için önemli bir zemin hazırlamaktadır. Her ne kadar yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin kamu politikası çözümlemesi örnekleri çok az sayıda bulunsa da; sosyoloji, eğitim bilimleri ve tarih alanlarında yapılan lisansüstü tez çalışmaları, çalışma için işlevsel kazanımlar sunmaktadır. Diğer akademik alanlarda yapılan benzer çalışmalar genelde belirli dönemlere odaklanmaktadır ve yurtdışına burslu öğrenci gönderimi uygulamalarını farklı bakış açılarıyla veya farklı disiplinlerin pencerelerinden irdelemektedirler. Örneğin Yıldırım (2005) 1940-1970 yılları arasında yurtdışına gönderilen öğrencileri ve dönemin uygulamalarını ele alırken; Aslan (2014) 1923-1940 yılları arasında yurtdışına burslu öğrenci gönderimi olgusunu incelemektedir. Buna ek olarak, yurtdışına burslu öğrenci gönderimine ilişkin sosyolojik çözümlemelerin yapıldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Erdoğan (2009) lisansüstü tez çalışmasında, Türkiye’de yurtdışına öğrenci gönderimi olgusunun

sosyolojik açıdan çözümlenmiştir. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde, Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının çözümlenmesinde diğer akademik alanlardaki benzer çalışmaların da göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır.

Kamu politikası yapım sürecinin en önemli aşamalarından biri de kanunlaştırma aşamasıdır. Söz konusu aşamada, Meclis Genel Kurulunda yapılan görüşmelerin irdelenmesi işlevsel çıktılar sunmaktadır. Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının çözümlenmesinde özellikle 1416 sayılı Kanunun yürürlüğe girdiği yıllardaki Meclis tutanaklarının incelenmesi önemlidir. Bu nedenle, 1908 yılından günümüze Meclis tutanaklarının çevrimiçi erişime açılması, çalışmanın kanunlaştırma aşaması için büyük bir avantaj sağlamaktadır. Böylelikle, 1416 sayılı Kanunun tasarı görüşmelerinden ve diğer ilgili mevzuata ilişkin Meclis Genel Kurulu görüşmelerinden yararlanılmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde, tezin diğer bölümlerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması beklenecek şekilde kamu politikasına ilişkin kavramsal ve kuramsal bir altyapı oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda birinci bölümde kamu politikası alan yazınında yer alan ulusal ve özellikle uluslararası akademik eserler çerçevesinde; kamu politikasının çeşitli tanımlarına, özelliklerine, kaynaklarına, gelişimine ve aktörlerine yer verilmektedir. Birinci bölümde, ayrıca, kamu politikası süreci döngüsü, kamu politikası çalışma amaçları ve kamu politikası çözümlenme çalışmalarının ortaya çıkış ve gelişim süreci özetle ve bu tezin içeriği dikkate alınarak irdelenmektedir. Çalışmanın birinci bölümünde, “Süreç Modeli Çözümlemesi Işığında Türkiye'nin Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası” başlığıyla yer alan çalışmanın üçüncü bölümü için kuramsal bir zemin oluşturulması amacıyla, kamu politikası karar verme ve çözümlenme modelleri ele alınmaktadır. Böylece, karar verme ve çözümlenme yaklaşımları özetle tanıtılarak gelecek akademik çalışmalar için önemli bir referans noktası oluşturulmakta ve çalışmanın üçüncü bölümü başta olmak üzere diğer bölümler için önemli bir kuramsal ve kavramsal çerçeve oluşturulmakta, Türkçe yayınlarda bu tezin diğer bölümlerinin yazımına yardımcı olma noktasında literatürdeki eksiklikler seçici olarak doldurulmaya çalışılmaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümünde, dünyada yükseköğretim alanında gelişmiş ve en çok bursiyer öğrencinin gönderildiği ülkelerin yükseköğretim sistemlerine yer verilmektedir. Bu bağlamda, bursiyer öğrencilerin lisansüstü öğrenim gördükleri ülkelerdeki yükseköğretim kalitesinin hangi koşullara bağlı olarak geliştiği

irdelenmektedir. Buna ek olarak, yurtdışına burslu öğrenci gönderiminde hem nicelik hem de nitelik bakımından öne çıkmış ülkelerin yurtdışı lisansüstü burs politikaları incelenmektedir. Böylelikle, çalışmanın üçüncü bölümünde yer alan politika çözümlemesi için gerekli görülen zemin oluşturulmaktadır. Başka bir deyişle, çalışmanın üçüncü bölümünde ele alınan değerlendirme aşamasında, yurtdışı lisansüstü burs politikalarının karşılaştırılabilmesi için işlevsel bir çerçeve çizilmektedir. Öte yandan, Türkiye'nin yükseköğretim tarihi ve sistemi kamu politikasına dair ipuçları ve özellikleri ön plana çıkartılarak ele alınmaktadır. Ayrıca, Türkiye'de yükseköğretimin çeşitli sorunları ve beyin göçü detaylı olarak incelenerek, yurtdışı lisansüstü burs politikasının çözümlenmesi için önemli bir zemin oluşturulmaktadır.

Çalışmanın üçüncü bölümde, 1416 sayılı Kanun öncesi dönem, 1416 sayılı Kanun dönemi, YÖK Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası ve *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* ele alınarak süreç modeli çerçevesinde çözümleme yapılmaktadır. Bu bağlamda, süreç modelinin her aşamasında Osmanlı Devleti dönemindeki yurtdışı burs politikası irdelenmekte ve Cumhuriyet dönemine yansımaları ortaya konulmaktadır. Daha sonra, Cumhuriyet dönemindeki yurtdışı lisansüstü burs politikası aşamalara bölünerek çözümlenmektedir. YÖK Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası da süreç modeli çerçevesinde çözümlenerek, söz konusu politikanın Türkiye'nin yükseköğretimine olan katkıları incelenmektedir. Son olarak, 2006 yılından itibaren uygulanan *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* ayrıntılı şekilde çözümlenmektedir. Öyle ki, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* öncesi ve sonrası dönemler karşılaştırılmakta ve yurtdışı lisansüstü burs politikasında yürürlüğe giren düzenlemeler irdelenmektedir. Buna ek olarak, farklı ülkelerdeki lisansüstü burs politikalarıyla karşılaştırılan *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* geliştirilmesi gereken yönleri ortaya konulmaktadır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında 2006-2014 yılları arasında yurtdışı bursunu kazanmış eski ve mevcut bursiyerler ile yapılan anket çalışması ve çalışmanın istatistikî analizleri yer almaktadır. “5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi Kapsamında Yurtdışına Gönderilen Öğrencilere (2006-2014) Yönelik Alan Araştırması” başlıklı dördüncü bölümde; *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* ilk öğrencilerinden, lisansüstü öğrenimlerine başlayan son öğrencilere (2014 yılı bursiyerleri) kadar olan bir evrende uygulanan ve üç farklı boyutun ölçüldüğü anketin sonuçları ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda da, araştırma kapsamında oluşturulan hipotezlerin sınanması için SPSS programı kullanılmaktadır. Araştırma kapsamında 558

eski ve mevcut bursiyerden toplanan veriler, Bağımsız Örneklem için t-Test ve Varyans Analizi (ANOVA) gibi parametrik testlerle analiz edilmekte ve sonuçlar yorumlanmaktadır.



## BİRİNCİ BÖLÜM

### KAMU POLİTİKASINDA KAVRAMSAL VE KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

Kamu politikası süreci çeşitli aktörlerin ve faktörlerin etkilerine açık olan bir döngüdür. Söz konusu sürecin detaylı şekilde irdelenebilmesi ve çözümlenebilmesi için kamu politikasının özellikleri, kaynakları, aktörleri ile kamu politikası karar verme ve çözümleme modellerinin bir arada sentez edilmesi önemlidir. Bu nedenle tezin bu bölümünde; kamu politikasına ilişkin tanımlar, kamu politikasının özellikleri, çalışılma amaçları ve aktörleri ele alınmaktadır. Buna ek olarak, kamu politikası karar verme ve çözümleme modelleri incelenerek tezin gelecek bölümleri için kavramsal ve kuramsal bir altyapı oluşturulması amaçlanmaktadır.

#### 1.1. Kamu Politikası Tanımı ve Özellikleri

Politika<sup>1</sup> kelimesi Türkçede iki farklı anlamda kullanılmakta olup bunlardan birincisi İngilizce “politics” sözcüğünün karşılığı olan devlet işlerini yürütme, ülkeyi yönetme, siyaset yapma, siyasetle uğraşma gibi anlamlara gelmektedir. Öte yandan, İngilizcedeki “policy” sözcüğünün de karşılığı olan politika sözcüğü; Türkçede bir konuda izlenen yöntem, takip edilen yol, hükümetin bir faaliyet alanına müdahalesi gibi anlamlara gelmekte ve alan yazınında daha çok “siyasa” ya da “yönelti” kavramının eş anlamlısı (Ergüder, 1991; Göymen, 1997; Geray, 1999; Yenal, 1999; Kartal, 2007; Akyüz, 2009) olarak da kullanılmaktadır.

Kamu politikası kavramı, kamu yönetimi disiplininde bakir bir çalışma alanı olmasına rağmen, alanla ilgili birçok akademisyen tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Dye (2008: 1) kamu politikasını “hükümetin yapmayı seçtiği veya seçmediği her şey” şeklinde tanımlarken; Eyestone’a (1971: 18) göre kamu politikası “bir devlet biriminin çevresiyle olan ilişkisidir”. Dunn (1981: 61) ise kamu politikasını “kamu görevlileri ya da kurumları tarafından yapılan ve hiçbir şey yapmama kararları da dâhil, az ya da çok birbirleriyle ilişkili seçimler dizisidir” olarak ifade etmektedir.

Kamu politikası, bir sorunu çözmek ya da ihtiyaca cevap verebilmek için birtakım kuruluş veya kişiler tarafından yürütülen amaçlı hareket tarzıdır (Anderson,

<sup>1</sup> İngilizce “policy” kelimesinin karşılığı olarak alan yazınında “politika” ve “siyasa” gibi kullanımlar bulunmaktadır. Bu çalışmada, eğitim, sağlık, turizm, enerji politikası gibi günlük kullanıma yerleştiği haliyle politika kelimesi tercih edilmektedir.

2014: 7). Başka bir deyişle, kamu politikası farklı ya da benzer problemlere yönelik kamu yönetiminin hareket tarzı, yol haritası ve kırmızı çizgilerdir (Çalı, 2012: 4). Belirli bir probleme çözüm sunma amaçlı bir eylem planı olan kamu politikası (Osman, 2002: 37), toplumsal gereksinimler doğrultusunda gündeme gelmektedir (Knoepfel vd., 2007; Akdoğan, 2011: 78).

Dye'in (2008) alan yazınında yaygın atf alan kamu politikası tanımı oldukça geniş ve kapsayıcıdır. Bu doğrultuda, hükümetin toplumsal sorunlar karşısında eylemsiz kalması da bir kamu politikası olarak değerlendirilmektedir (Anderson, 1979: 4, Tamzok, 2007: 13). Ancak, Anderson (2014: 9) bir konunun hükümet gündemine gelmemesi ve tartışılmaması durumunda hükümetin eylemsiz kalmasının bir kamu politikası olarak nitelendirilemeyeceğini ifade etmektedir. Bu çerçevede, hükümetin sessiz kalmasının bir kamu politikası olarak görülebilmesi için, konunun hükümet düzeyinde gündeme gelmesi ve tartışılması gerekmektedir. Kamu politikası; karar verme, alternatif politikaların şekillendirilmesi, meşruiyet kazanması ve uygulanması gibi faaliyetleri kapsayan bir süreçtir. Dolayısıyla, kamu politikası tek bir karar değil, kararlar ve eylemler bütünüdür (Hill, 1997: 7).

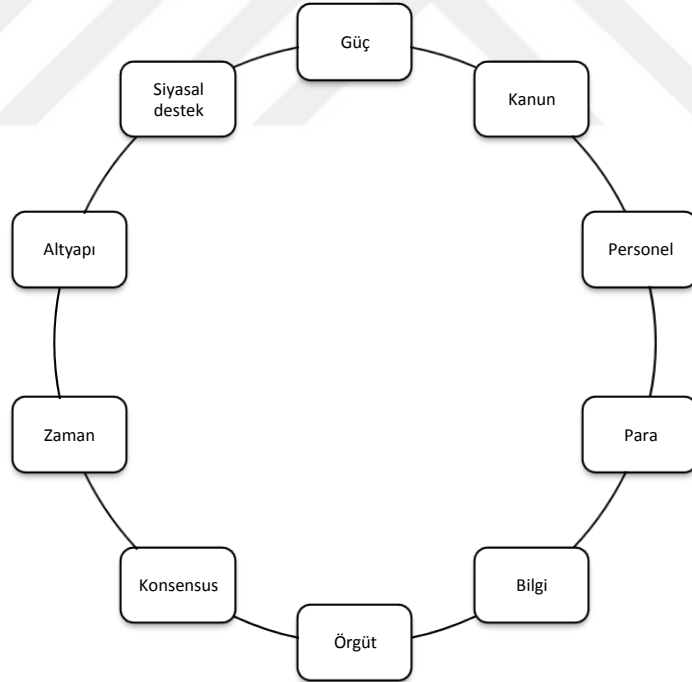
Toplumsal ihtiyaçların çeşitli kamu politikası alanlarıyla ilgili olmasından dolayı kamu politikası çalışma sahası oldukça geniş olup (Hogwood ve Gunn, 1984: 13; Yıldız ve Sobacı, 2013: 17); makro düzeyde eğitim, sağlık, turizm, güvenlik, afet yönetimi, enerji gibi birçok alanda kamu politikası oluşturulmaktadır. Kamu yönetimi ve/veya yasama herhangi bir alanda toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilmek için politika kararları almaktadır. Alınan bu kararlar toplumun çoğu kesimini doğrudan ya da dolaylı şekilde etkilemektedir (Birkland, 2005: 20; Anderson, 2014: 1). Bu minvalde, kamu politikaları özel sektör politikalarından farklı olarak (Akdoğan, 2011: 77), tüm vatandaşları etkilemekte ve kapsamaktadır (Peters, 1996: 4; Kulaç ve Çalhan, 2013: 207).

Kamu politikasının özellikleri kamu yönetimi literatüründe farklı şekillerde sıralanmaktadır. Anderson'a (2014: 7-9) göre kamu politikası tesadüfî oluşumlardan ziyade hedefe yönelik eylemlerdir. Bunun yanı sıra, kamu politikaları yasalarla sınırlı olmayıp, politikaların uygulanması için alt kararları da içermekte ve toplumsal problemlere ilişkin vatandaşların ve diğer çıkar gruplarının talepleri karşısında ortaya çıkmaktadır. Kamu politikası hukuki düzenlemelere dayanmakta ve kaynağını bu düzenlemelerden almaktadır (Akdoğan, 2011: 77; Anderson, 2014: 9). Birkland (2005:

11) kamu politikası çalışmalarının metodolojiye dayanmasından ve bilgiye olan katkısından dolayı bilimsel özellik taşıdığını ifade etmekte; Yıldız (2011: 7) ise kamu politikası alanının bireysel sorunlara yönelik olmadığını, aksine toplumsal sorunlara dair çözümlene yapılan bir alan olduğunu belirtmektedir.

Kamu politikası bütün kurumlarıyla devletin plan, program ve stratejileridir (Çalı, 2012: 4). Hükümet dışındaki diğer kamu kurumları da kamu politikası sürecinde yer almaktadır. Öte yandan, Peters (1996: 5) tarımdan sağlığa birçok politikanın hem devlet kurumlarınca hem de onlar adına özel sektör kuruluşları tarafından uygulandığını belirtmektedir. Bununla birlikte, kamu politikasının etkin yürütülmesi ve vatandaşların hayatlarına etki edebilmesi için birtakım kaynaklar bulunmaktadır. Bu kaynakların başında kanunlar, maddi imkânlar, hizmetler ve vergiler yer almaktadır. Hangi durumda, hangi politika aracının kullanılacağı örgüt geleneği, tecrübeler ve araçların etkinliğine bağlıdır (Peters, 1996: 4-9). Daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalar ve incelemelerde kamu politikası kaynaklarına eklemeler getirilmiştir.

**Şekil 1.** Kamu Politikasının Kaynakları



**Kaynak:** Knoepfel vd., 2007: 65

Kamu politikasının kaynakları, Şekil 1’de de görüldüğü üzere, siyasal destekten zamana, altyapıdan personele kadar birtakım faktörler içermektedir. Söz konusu faktörler kamu politikalarının daha etkin ve verimli uygulanabilmesi açısından önem arz etmektedir. Kanun kaynağı ya da yasal kaynak, politika aktörlerine yasal ve düzenleyici



bir zemin hazırlanmasından dolayı önemlidir. Bu bakımdan, söz konusu kaynağın olmaması durumunda idari tedbirler davalık olabilir ve hatta idari mahkemelerin kararlarıyla geçersiz sayılabilir. Kanun kaynağının, kamu politikasını destekleyici bir kaynak olma özelliğini koruması için suiistimal edilmemesi ve politika aktörleri tarafından gereksiz yoğunlukta kullanılması gerekmektedir (Knoepfel vd., 2007: 65-66).

Personel kaynağı, istihdam ve personel eğitimi kaynakları işlevi olup nitel ya da nicel olarak bulunmaktadır. Kamu politikalarının daha etkin tasarımı ve uygulanması açısından personel daha donanımlı olmalı ve iyi bir eğitim almalıdır. Örneğin Birleşik Krallık'ta yerel yönetim ve sağlık hizmetindeki memurların işletme yönetimi yüksek lisans eğitimi almaları teşvik edilmektedir. Öte yandan diğer bir kamu politikası kaynağı olan mali kaynak politikaların yürütülmesi hususunda önem arz etmektedir (Peters, 1996: 8). Maaşların, konaklamanın, ofis ve bilgi teknolojisi (BT) teçhizatlarının ödenmesi ve gerekli çözümlerinin yapılabilmesinde parasal kaynak büyük rol oynamaktadır. Bilgi kaynağı ise, karar verme sürecinde temel kaynak olma özelliği taşımaktadır. Bilginin üretilmesi ve devamının sağlanabilmesi maliyetlidir. Ancak günümüzde, devletler yüksek kalite araçların kullanıldığı servisler kurarak bilgiyi üretmekte ve bu sayede politikalar uygulanabilmektedir (Knoepfel vd., 2007: 66-72).

Bir kamu politikası kaynağı olarak örgüt, politikanın başarısına çeşitli şekillerde katkı sunarak hizmetlerin daha kaliteli ve erişilebilir olmasına imkân sunmaktadır. Öyle ki, kaynakların örgütlenmesinin kötü olduğu durumlarda sağlanan hizmetler oldukça vasat ve pahalı olmaktadır. Konsensüs kaynağı, her politika aktörünün tasarrufunda olmamasına rağmen, özellikle altyapı ve çevre politikalarının gelişimi ve yürütülmesinde yükselen bir öneme sahiptir. Siyasi ve idari aktörler arasında konsensüs olmadığında çatışma ve engeller artmaktadır. Bu nedenle, politikaların mantıklı ve verimli uygulanması için en asgari düzeyde de olsa konsensüs gereklidir. Politikaların oluşturulması zaman almakta ve dolayısıyla tüm politika yapıcılarının zaman kaynağına ihtiyaçları bulunmaktadır. Kamu aktörlerinin, gönüllülük esasıyla çalışan toplumsal grupların temsilcilerine göre daha fazla zamanları ve zaman kaynakları bulunmaktadır. Bu noktada, zaman kaynağı bakımından kamu aktörlerinin diğer aktörlere göre daha avantajlı olduğu ifade edilmektedir. Altyapı kaynağı, kamu aktörlerini de içeren farklı aktörlerin tasarrufundaki tüm maddi mal ve eşyalardır. Geniş bir çeşitlilikteki söz konusu mala ve mülke hükümet ve politika çözümleri için ihtiyaç duyulmaktadır. Siyasal destek de kamu politikasının kaynakları arasında yer almaktadır. Her kamu

politikası parlamenterlerin çoğunluğuyla sağlanan yasal bir zemine gereksinim duymaktadır. Öte yandan, güç kaynağı ise güvenlik ve savunma politikalarında öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, sözü edilen politikalar fiziksel güce dayanmaktadır. Ancak, fiziksel güç nadiren kullanılmakta ve daha çok konsensüs'ün sağlanması amaçlanmaktadır (Knoepfel vd., 2007: 74-84).

## **1.2. Kamu Politikasının Çalışılma Amaçları**

Tarihsel süreç içerisinde toplumsal problemlerin çözümüne devletin daha çok müdahil olması, kamu politikasının çalışma alanını genişletmiştir (Dye, 2008: 1). Nitekim II. Dünya Savaşı ve sonrasında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Batı kaynaklı alan yazınında kamu politikası çalışmaları yaygınlaşmıştır (Jann ve Wegrich, 2007). Bu bağlamda, gelişmiş ülkelerde özellikle II. Dünya Savaşı ve sonrasında gelişim gösteren kamu politikası çalışmaları siyasi, mesleki ve bilimsel amaçlarla çalışılmaktadır (Dye, 2008; Yılmaz, 2010; Anderson, 2014).

Siyasi amaçlı yapılan kamu politikası çalışmaları sıklıkla siyasi aktörlerin hazırladığı veya hazırlattığı bazı raporlardan meydana gelmekte, bu raporlar hükümet ve siyasi partilerin yaptıkları başarılı faaliyetlerin sergilenmesini amaçlamaktadır. Öte yandan siyasal aktörler, politika çalışmalarındaki bilgilerden faydalanarak, kendi siyasal amaçları doğrultusunda daha iyi politika üretme çabasıdadır (Anderson, 2014: 2). Bu çerçevede, siyasi amaçlı yapılan kamu politikası çalışmaları sonucunda politik bilinç yükselmekte, kamu politikalarının niteliği değişmektedir (Dye, 2008: 4).

Kamu politikası çalışmaları mesleki amaçla da yapılmaktadır. Bu tür çalışmalar genel anlamda, istenilen hedeflerin nasıl başarılabileceği hususunda profesyonel tavsiyeler sunmakta ve problemlerin çözüm sürecine katkı sunmaktadır (Dye, 2008: 4). Bu doğrultuda, politika analistleri son yıllarda artış gösteren ve gelişen çözümleme tekniklerinin de yardımıyla problemlere en iyi alternatif çözümü bulmak amacındadırlar (Anderson, 2014: 2). Düşünce kuruluşları ve birçok sivil toplum örgütleri mesleki açıdan kamu politikası çalışmalarında bulunmaktadır (Dye, 2008: 4; Yılmaz, 2010: 54). Diğer yandan, bazı kamu kurum ve kuruluşları sundukları hizmetlerin ve kurum çalışanlarının başarısını ortaya koymak amacıyla araştırmalar yapmakta ve yaptırmaktadırlar. Söz konusu araştırmalar da mesleki amaçlı yapılan kamu politikası çalışmalarını oluşturmaktadır.

Akademik dünya açısından, bilimsel amaçlarla çalışılan kamu politikası diğerlerine nazaran daha önemlidir. Zira siyasi ve mesleki amaçlarla üretilen çalışmalar, kamu politikasının resmi aktörleri tarafından çeşitli neden ve kaygılarla yanlış yönlendirilebilmektedir. Bilimsel amaçlı kamu politikası çalışmaları ise bu tür etkilerden uzak ve kuramsal çerçevede yapılmaktadır. Dye (2008: 4) bilimsel amaçlarla yapılan kamu politikası çalışmalarının “toplumdaki ekonomik ve toplumsal koşullar arasındaki bağlantıları, politik sistemin bu koşullara verdiği tepkiyi, eğer varsa bu koşullar üzerindeki yönetim faaliyetlerinin etkilerinin öğrenilmesine yardımcı olacağını” dile getirmektedir.

Kamu politikası çalışmaları genel olarak bireylere kamu politikası ve devlet işleyişi hakkında bilgi sunmakta (Anderson, 2014); politikaların neden ve sonuçlarının toplum tarafından daha iyi çözümlenebilmesine imkân tanımaktadır (Yılmaz, 2010: 53). Kamu politikası, politika sürecini daha kolay şekilde anlamak amacıyla bu alanda eğitim gören öğrenciler tarafından da çalışılmaktadır. Ayrıca, politika sürecinde rol oynayan atanmış ve seçilmişlerde kamu politikası çalışmaları yapmaktadır (Birkland, 2005: 21-22). Bunun sonucunda, hükümetin eğitim, savunma, sağlık, vergi gibi alanlarda neler yaptığı ve yapmadığı anlaşılabilir (Dye, 2008: 5).

### **1.3. Kamu Politikasında Rol Oynayan Aktörler**

Karmaşık bir yapıya sahip kamu politikası sürecinde, politika kararlarının alınması ve uygulanması aşamalarında çeşitli aktörler rol oynamaktadır. Resmi ve sivil aktörler kamu politika sürecinde rol oynayan aktörler olarak alan yazınında yer almaktadır (Birkland, 2005; Knoepfel vd., 2007; Yıldız ve Sobacı, 2013). Ayrıca, uluslararası aktörler de küreselleşmeyle birlikte özellikle az gelişmiş ülkelerde ulusal politikaların şekillenmesinde rol oynamaktadır. Günümüzde birçok kamu politikası devletlerin üye oldukları ya da üyelik sürecinde oldukları örgütlerin etkisi altında kalmaktadır (Eroğlu, 2013).

#### **1.3.1. Resmi Aktörler**

Kamu politikası sürecinin birçok aşamasında, kamu kurum ve kuruluşlarının çalışanlarını ifade etmek amacıyla kullanılan resmi aktörler yer almaktadır (Anderson, 1979: 34-35; Knoepfel vd., 2007: 48). Kanunlardan ya da anayasadan aldıkları yetkilerle, resmi aktörler kamu politikası oluşturma sürecini etkileme gücüne sahiptir (Birkland, 2005: 53). Politika sürecinde yer alan resmi aktörler; kamu bürokrasisi,

parlamento ve yargı organlarından oluşmaktadır. Diğer bir deyişle, yasama, yürütme ve yargı erkleri kamu politikasının resmi aktörleri olarak ifade edilmektedir (Birkland, 2005: 39; Dye, 2008; Yıldız, 2011).

Politika sürecinde rol oynayan resmi aktörlerin başında kamu bürokrasisi yer almaktadır (Egeberg, 1995; Howlett ve Ramesh, 1995; Sakal, 1998: 223). Bu nedenle, kamu politikasının gündeme geliş aşamasından uygulama aşamasına kadar kamu bürokrasisi önemli etkiye sahiptir. Bürokratlar politikaların uygulanma sürecinde rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra, üst düzey bürokratlar dışında alan yazınında “sokak düzeyindeki bürokratlar<sup>2</sup>” olarak ifade edilen memur statüsündeki kamu çalışanları da bu süreçte yer almaktadır (Lipsky, 1980; Meyers ve Vorsanger, 2007). Kamu politikası sürecinde idari bürokrasinin haricinde askeri bürokrasi de bulunmaktadır. Nitekim Türkiye özelinde Milli Güvenlik Kurulu’nun (MGK), birçok politikanın karar verme aşamasında etkili olduğu görülmektedir (Eryılmaz, 2011: 125-126).

Kamu politika sürecinde rol oynayan diğer bir resmi aktör olan parlamento, toplumsal problemler veya ihtiyaçlar sonucu kamuoyuna ve hükümet gündemine gelen konuların, hükümet ve/veya muhalefet tarafından kanun önerisi (teklifi ya da tasarısı) şeklinde görüşüldüğü ve yasal düzenlemelerin yapıldığı tek kurumdur. Bu bağlamda, parlamentoda söz konusu problemlere ilişkin kanun teklifleri ve tasarıları kabul edilmekte ya da reddedilmektedir (Tataroğlu, 2006: 99; Biçer ve Yılmaz, 2009). Aynı zamanda Cumhurbaşkanı ve Anayasa Mahkemesi de sırasıyla kanunların veto edilmesi ve kısmen ya da tamamen iptal edilmesi yetkileriyle süreçte önemli rol oynayan resmi aktörlerdendir. Parlamento, halkın seçtiği vekillerden oluşmakta ve çeşitli toplumsal kesimler temsil edilmektedir (Yıldız ve Sobacı, 2013: 20). Parlamentoda iktidar partisine ait milletvekili sayısının oldukça fazla olması durumunda, yürütme organı zamanla politikaları belirleme sürecinde güçlü bir yetkiye sahip olmakta ve politikaların kanunlaştırılma süreci bu çerçevede daha hızlı olmaktadır. Öte yandan, Parlamenteonun hükümeti denetleme yetkisi bulunmakta ve bu yetki Türkiye özelinde 1982 Anayasasının 87. Maddesinde<sup>3</sup> ifade edilmektedir. Siyasal bir nitelik taşıyan söz konusu

---

<sup>2</sup> “Sokak düzeyindeki bürokratlar” ifadesi Lipsky’nin (1980) “Street-Level Bureaucracy: The Dilemmas of the Individual in Public Service” adlı eserinde yer alan “street level bureaucrats” sözcüklerinin Türkçe karşılığı olarak kullanılmıştır. Sokak düzeyindeki bürokratlara örnek olarak; öğretmenler, polisler, itfaiye erleri gibi halkla direkt iletişimde olan meslek grupları verilebilir. Sokak düzeyindeki bürokratlar çevirisine “sokak düzeyi bürokratları” alternatif bir ifade olabilir.

<sup>3</sup> Madde 87- (Değişik: 3/10/2001- 4709/28 md.; 7/5/2004-5170/6 md.) Türkiye Büyük Millet Meclisinin görev ve yetkileri, kanun koymak, değiştirmek ve kaldırmak; Bakanlar Kurulunu ve bakanları

denetim, Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından Anayasanın 98.<sup>4</sup>, 99.<sup>5</sup> ve 100<sup>6</sup>. Maddelerinde belirtildiği üzere soru, meclis araştırması, genel görüşme, gensoru ve meclis soruşturması yollarıyla yapılmaktadır.

Yargı erki; kamu politikası sürecinde diğer politika aktörleri tarafından ortaya konulan ve uygulanan politikaları, kanunlara ve Anayasaya uygunluğu açısından denetleme yetkisine sahiptir (Anderson, 1979: 39-40). Bu yüzden yargısal aktörler kamu politikası sürecinde önemli bir yere sahiptir. Türkiye’de Anayasa Mahkemesi, Danıştay, Bölge İdare ve İdare Mahkemeleri politika sürecinde rol oynayan yargısal aktörler olarak (Gülener, 2011) ifade edilmektedir. Parlamentonun kabul ettiği yasalar ve hükümetin çıkardığı kararname üst yargı kuruluşları tarafından iptal edildiği takdirde yürürlüğe girememekte (Dye, 2008: 73) veya yürürlüğü durdurulmaktadır. Dolayısıyla, toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda kamu bürokrasisi tarafından gündeme

---

denetlemek; Bakanlar Kuruluna belli konularda kanun hükmünde kararname çıkarma yetkisi vermek; bütçe ve kesin hesap kanun tasarılarını görüşmek ve kabul etmek; para basılmasına ve savaş ilânına karar vermek; milletlerarası antlaşmaların onaylanmasını uygun bulmak, Türkiye Büyük Millet Meclisi üye tam sayısının beşte üç çoğunluğunun kararı ile genel ve özel af ilânına karar vermek ve Anayasanın diğer Maddelerinde öngörülen yetkileri kullanmak ve görevleri yerine getirmektir.

<sup>4</sup> Madde 98- Türkiye Büyük Millet Meclisi soru, Meclis araştırması, genel görüşme, gensoru ve Meclis Soruşturması yollarıyla denetleme yetkisini kullanır. Soru, Bakanlar Kurulu adına, sözlü veya yazılı olarak cevaplandırılmak üzere Başbakan veya bakanlardan bilgi istemekten ibarettir. Meclis araştırması, belli bir konuda bilgi edinilmek için yapılan incelemeden ibarettir. Genel görüşme, toplumu ve Devlet faaliyetlerini ilgilendiren belli bir konunun, Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulunda görüşülmesidir. Soru, Meclis araştırması ve genel görüşme ile ilgili önergelerin verilme şekli, içeriği ve kapsamı ile cevaplandırılma, görüşme ve araştırma yöntemleri Meclis İçtüzüğü ile düzenlenir.

<sup>5</sup> Madde 99- Gensoru önergesi, bir siyasî parti grubu adına veya en az yirmi milletvekilinin imzasıyla verilir. Gensoru önergesi, verilişinden sonraki üç gün içinde bastırılarak üyelere dağıtılır; dağıtılmasından itibaren on gün içinde gündeme alınıp alınmayacağı görüşülür. Bu görüşmede, ancak önerge sahiplerinden biri, siyasî parti grupları adına birer milletvekili, Bakanlar Kurulu adına Başbakan veya bir bakan konuşabilir. Gündeme alma kararıyla birlikte, gensorunun görüşülme günü de belli edilir; ancak gensorunun görüşülmesi, gündeme alma kararının verildiği tarihten başlayarak iki gün geçmedikçe yapılamaz ve yedi günden sonraya bırakılamaz. Gensoru görüşmeleri sırasında üyelerin veya grupların verecekleri gerekçeli güvensizlik önergeleri veya Bakanlar Kurulunun güven isteği, bir tam gün geçtikten sonra oylanır. Bakanlar Kurulunun veya bir bakanın düşürülebilmesi, üye tamsayısının salt çoğunluğuyla olur; oylamada yalnız güvensizlik oyları sayılır. Meclis çalışmalarının dengeli olarak yürütülmesi amacıyla ve yukarıdaki ilkelere uygun olmak kaydıyla gensoru ile ilgili diğer hususlar İçtüzükte belirlenir.

<sup>6</sup> Madde 100- (Değişik: 3/10/2001- 4709/31 md.) Başbakan veya bakanlar hakkında, Türkiye Büyük Millet Meclisi üye tamsayısının en az onda birinin vereceği önerge ile, soruşturma açılması istenebilir. Meclis, bu istemi en geç bir ay içinde görüşür ve gizli oyla karara bağlar. Soruşturma açılmasına karar verilmesi halinde, Meclisteki siyasî partilerin, güçleri oranında komisyona verebilecekleri üye sayısının üç katı olarak gösterecekleri adaylar arasından her parti için ayrı ayrı ad çekme suretiyle kurulacak onbeş kişilik bir komisyon tarafından soruşturma yapılır. Komisyon, soruşturma sonucunu belirten raporunu iki ay içinde Meclise sunar. Soruşturmanın bu sürede bitirilememesi halinde, komisyona iki aylık yeni ve kesin bir süre *verilir* (Ek cümle: 3.10.2001- 4709/31 md.). Bu süre içinde raporun Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığına teslimi zorunludur (Değişik: 3.10.2001- 4709/31 md.). Rapor Başkanlığa verildiği tarihten itibaren on gün içinde dağıtılır, dağıtımdan itibaren on gün içinde görüşülür ve gerek görüldüğü takdirde ilgilinin Yüce Divana sevkine karar verilir. Yüce Divana sevk kararı ancak üye tamsayısının salt çoğunluğunun gizli oyuyla alınır. Meclisteki siyasî parti gruplarında, Meclis soruşturması ile ilgili görüşme yapılamaz ve karar alınamaz.

getirilen ve formüle edilen politikaların, ülkelerin Anayasalarına aykırılık oluşturmayacak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu çerçevede, resmi aktörlerin politika sürecinin her aşamasında hukuka uygun hareket etmeleri ve bu yönde politika kararları vermeleri, toplumsal problemlerin daha etkin ve verimli çözümlenmesi açısından önemlidir.

Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasında da resmi aktörlerin önemli rol oynadığını ifade etmek mümkündür. Yurtdışı burs politikasının ağırlıklı kısmını oluşturan MEB yurtdışı lisansüstü burslarının birçok aşamasında üst düzey bürokratlardan sokak düzeyindeki bürokratlara kadar resmi aktörler yer almaktadır. Özellikle bursiyer öğrencilerin yurtdışına gönderilme sürecinde öğrencilere gerekli bilgilerin verilmesi ve hazırlıkların eksiksiz yapılması hususunda MEB'deki ilgili memurlar süreçte önemli görevler üstlenmektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin yurtdışında bulunduğu süre zarfında eğitim-öğretim işlemlerinden, oryantasyona kadar sayısız faaliyetleri yerine getiren eğitim müşavirliği çalışanları da burs politikasının yürütülmesine büyük katkı sunmaktadır. Öte yandan parlamento da söz konusu süreçte etkin olup, uzun bir tarihsel geçmişe sahip olan yurtdışı lisansüstü burs politikasının daha verimli olmasını sağlamak amacıyla yapılan hukuki düzenlemeler gerçekleştirmektedir. Örneğin, yıllar içerisinde MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunda 2003 yılından itibaren 3612, 5535, 6528, 6569, 6764 sayılı Kanunlar ve 336 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname (KHK) ile 1416 sayılı Kanunda önemli değişikliklere imza atılarak yurtdışı bursunun daha cazip hale getirilmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak 2013 yılında yayımlanan 28863 sayılı Tebliğle olduğu üzere çeşitli tebliğlerle de burs miktarları yeniden düzenlenmiştir.

Yargı da yurtdışı lisansüstü burs politikasında diğer resmi aktörlere nazaran sınırlı olsa da yer almaktadır. Örneğin, bir idari yargı kuruluğu olan Danıştay, 2006 yılında MEB bursuyla yurtdışına gönderilecek olan öğrencilerin başarı puanının hesaplanmasında mülakat aşamasına da yer verilmesinden dolayı öğrenci gönderilmesi işlemini durdurmuştur. Dolayısıyla, MEB aynı yıl mülakatsız başarı puanlarını hesaplayarak yurtdışına gönderilecek öğrencileri yeniden belirleme durumunda kalmıştır. Öte yandan yargı kurumları, yurtdışında başarısız olan ya da mecburi hizmet yükümlülüğünü yerine getirmek üzere ülkeye dönmeyen bursiyerlerden sözleşme gereği ödenmesi gereken tazminatların temininde önemli rol oynamaktadır. Özet olarak, resmi aktörler kamu politikalarının yapım ve uygulama süreçlerinde yer almaktadır.

Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının da tarihsel gelişimi incelendiğinde resmi aktörlerin burs politikasının her aşamasında önemli roller üstlendiği söylenebilir.

### 1.3.2. Sivil Aktörler

Kamu politikası sürecinde, resmi aktörler kadar sivil aktörler de rol oynamaktadır. Sivil aktörler; siyasi partiler, bireyler (seçmenler, vatandaşlar), baskı grupları-sivil toplum kuruluşları ve medya olarak sınıflandırılmaktadır. Söz konusu aktörlerin politika sürecine katılımları, resmi aktörlerde olduğu gibi özel olarak yasalarla düzenlenmediği için bu aktörlere sivil aktörler denilmektedir (Birkland, 2005: 79). Ortak siyasal tercihlere sahip insanların oluşturduğu ve resmi üye tabanı bulunan siyasi partiler, toplumun bütününe ilgilendiren konularda birtakım politikalara sahiptir. Böylelikle, hükümet ile halk arasında köprü vazifesi gören siyasi partiler, tek başlarına ya da rekabet halinde olduğu diğer partilerle koalisyon yaparak iktidara gelmeye çalışırlar (Sakal, 1998: 214). Modern demokrasilerin temel kurumlarından birisi olan siyasi partilerin iç örgütlenmesi, çalışma tarzı ve güç yapısı gibi özellikleri partilerin kamu politikası yapımı, uygulanması ve denetim süreçlerindeki rollerini etkilemektedir. Siyasi partilerin üst yönetimleri parti örgütü/teşkilatı içinde baskın ve güçlü olduklarında parti programlarına ve partinin politika yapımına da hâkim olmaktadır. Başka bir deyişle, siyasi partilerde aşırı lider egemenliğinin olması halinde parti içi demokrasi zayıflatmakta (Bayhan, 2002: 12) ve kamu politikasına etki eden parti programları elitist bir yaklaşımla oluşturulmaktadır.

Politika sürecine etki eden diğer bir aktör grubu ise bireylerdir (seçmenler-vatandaşlar). Günümüz modern toplumunda doğrudan demokrasinin işletilebilmesi olanak dâhilinde değildir. Bu nedenle, halkın kendini yönetecek temsilcileri seçmesine dayanan ve en yaygın uygulanan bir model olarak temsili demokrasilerde, seçilmişler halka hesap verme durumundadır (Öztekin, 2003: 64); fakat seçimlerin dört-beş yılda bir yapılması siyasal iktidarın denetlemesini zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla, bireylerin kamu politikası sürecine müdahil olmaları sınırlı bir düzeyde gerçekleşmekte ve doğrudan bir katılım söz konusu olmamaktadır (Howlett ve Ramesh, 1995: 59). Öte yandan, İsviçre kantonları, bazı Amerikan şehirleri ve eyaletleri gibi doğrudan demokrasi uygulamalarının halen görüldüğü yerlerde bireyler kamu politikası sürecine daha çok katılmaktadır (Anderson, 1979: 44). Ayrıca, hızlı internet ve akıllı cihazların yaygınlaşmasıyla mobil oylama ve katılım uygulamaları da bireylerin kamu politikasına demokratik ve seçim dönemleri dışında da anlık katılımını mümkün kılmaktadır.

Bazı bireylerin, politika sürecine katılmadığı ve hatta oy bile kullanmadığı zamanlar olmaktadır. Fakat kendilerini ilgilendiren ve rahatsız eden bir durum söz konusu olduğunda, bireylerin politika sürecinde genellikle aktif şekilde yer aldığı, sorunların çözümü için daha istekli oldukları görülmektedir. Örneğin, normal zamanlarda politika sürecine katılımcı olmayan bireyler, yerel düzeyde eğitim ve güvenlikle ilgili ihtiyaçlara devletin kayıtsız kalması durumunda harekete geçmektedirler (Birkland, 2005: 79-80). Her ne kadar bireylerin kamu politikası sürecine etkileri diğer sivil aktörlere kıyasla daha düşük seviyede olsa da, politikaların sonuç ve çıktılarında doğrudan etkilenen bireylerin bu süreçteki katılımı, sunulan hizmetlerin toplumsal ihtiyaçları gidermede daha etkin olmasını sağlamaktadır. Ayrıca kamu politikası yapımı ve uygulanması konusunda düşünce kuruluşu direktörü, dernek/vakıf veya sendika yöneticisi, bakan ve başbakan, müsteşar ve genel müdür gibi önceki veya aktif görevleri nedeniyle ilgili hale gelen bireylerden bazıları kendi kişisel merak, ilgi ve kaygılarını da bu birikimlerine ekleyerek politika yapım sürecine ciddi katkılar sunabilmektedir. Bu bağlamda Turgut Özal'ın Türkiye'nin özel çevre koruma bölgeleri politikasının ortaya çıkışına etkisi (Özgür, 1994: 116-117) ve ABD'de çocuk tacizine karşı mücadelede öne çıkan birkaç bireyin kamu politikası çözümlemesi bağlamında (Nelson, 1978: 23-41; 1986) ele alınışı Türkiye ve yurtdışından örnekler olarak verilebilir.

Kamu politikası sürecinde Sivil Toplum Kuruluşları<sup>7</sup> (STK) önemli görevler üstlenmektedir. Yoksulluk, insan hakları, çevresel tahribat ve toplumsal, ekonomik, siyasal gelişmelere dair birçok konuda STK'ların rolü yüksek düzeydedir (Brown vd., 2000: 8). Dolayısıyla, STK'lar baskı grupları olarak da nitelendirilebilir (Babaoğlu, 2013). Kapani (2012: 212) baskı gruplarını “ortak menfaatler etrafında birleşen ve bunları gerçekleştirmek için siyasal otoriteler üzerinde etki yapmaya çalışan örgütlenmiş gruplar” şeklinde tanımlarken; Meynaud'a (1975: 5) göre, baskı grupları “kamu makamlarının kararlarını herhangi bir toplum kategorisinin çıkarlarına ya da düşüncelerine uygun hale sokmak için girişilen savaşlardır”. Kamu politika yapım ve uygulama sürecinde baskı gruplarının etkisi görülmektedir (Anderson, 1979: 41-42; Heywood, 2002: 272; Öztekin, 2003: 95-96; Birkland, 2005: 81; Dye, 2008: 43; Kapani, 2012). Politika sürecinde bireylerden daha fazla rol oynayan baskı grupları (Birkland,

---

<sup>7</sup> Çalışmada, Sivil Toplum Kuruluşları, çıkar grupları ve baskı grupları aynı kategoride ele alınmıştır. Bu nedenle, çalışmada daha kapsayıcı bir anlam ifade ettiğinden dolayı yaygın olarak “Baskı Grupları” ifadesi tercih edilmiştir.



2005: 81), kendi menfaatleri doğrultusunda siyasal karar mekanizmasına etki etmeyi amaçlamaktadır (Göksu ve Bilgiç, 2003: 57; Peters, 1996: 62). Geri kalmış ya da gelişmekte olan ülkelerde, siyasal katılımın az olması ve toplum bilincinin zayıf olmasından dolayı baskı gruplarının politika sürecine etkisi sınırlı kalırken (Sakal, 1998: 218), liberal Batı demokrasilerinde kamu politikasının şekillendirilmesinde baskı grupları önemli etkiye sahiptir.

Kamu yönetiminde yönetim kavramıyla birlikte, resmi aktörler dışında özel sektör ve STK'ların da yönetime daha çok katılmaları söz konusudur. Bu bağlamda, politika sürecinde baskı gruplarının etkinliği artmaktadır. Ayrıca, küreselleşme ve teknolojik gelişmeler baskı gruplarının politika sürecinde daha çok yer almasını sağlayan faktörler olarak (Babaoğlu, 2013: 167-169) ifade edilmektedir. Baskı grupları arasında farklılıklara yol açan ve politika sürecine katılım derecesini etkileyen birtakım unsurlar bulunmaktadır: Grup üyesi sayısı, baskı grupları arasında fark yaratan önemli unsurlardan biridir (Anderson, 1979: 42; Howlett ve Ramesh, 1995: 57). Bazı grupların sahip olduğu üye sayısı çok az iken, bazılarının milyonlarca aidat ödeyen üyesi bulunmaktadır (Birkland, 2005: 82). Öte yandan, maddi imkânlar ve bilgi kaynağı da gruplar arasında önemli farklılıklara yol açmaktadır. Yeterli maddi güce sahip baskı grupları; daimi uzman personel istihdam etme, siyasi partilere ve adaylara seçim sürecinde destek olma gibi olanaklara sahip olmaktadır (Howlett ve Ramesh, 1995: 57).

Politika sürecinde rol oynayan baskı grupları çeşitli amaçlar doğrultusunda örgütlenmiştir. Bu nedenle, baskı grupları farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Ortak menfaatler altında toplanan baskı grupları; işveren birlikleri (ticaret odaları, sanayi odaları, işveren sendikaları, büyük şirketler, holdingler), işçi/çalışan kuruluşları (sendikalar, sendika federasyonları) ve tarım sektörü (çiftçi birlikleri, tarım kooperatifleri) şeklinde ifade edilmektedir (Çağlar, 1997: 282-283; Kapani, 2012: 217-218). Öte yandan, ortak tutumlar altında toplanan baskı gruplarına örnek olarak "Green Peace" verilmektedir (Çağlar, 1997: 283). Brown vd. (2000: 7) ise yardım kuruluşları, kiliseler, hemşeri örgütlenmeleri, aile ve öğretmen kuruluşları, birlikler, dernek ve vakıflar, sivil oluşumlar gibi geniş bir yelpazedeki diğer kuruluşların da baskı grupları içerisinde yer aldığını vurgulamaktadırlar. Ayrıca, benzer amaçtaki baskı grupları birleşerek toplumsal hareketlenme oluşturmaktadır. Bu tür faaliyetler sonucunda politika süreci etkilenmekte ve birtakım kazanımlar elde edilmektedir. Sadece baskı

gruplarında yer alan bireyler değil, aynı zamanda herhangi bir grup ile bağı olmayan ve sürece katkı sunmayan bireyler<sup>8</sup> de söz konusu kazanımlardan faydalanmaktadır.

Baskı grupları siyasi partilerle kıyaslandığında birtakım farklılıklar öne çıkmaktadır. Örneğin, baskı gruplarının siyasi partiler gibi halka karşı sorumlulukları bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, baskı grupları siyasi partilerin aksine hükümet gücünü ele geçirmeden kamu politikalarını etkilemeyi amaçlamaktadır (Sakal, 1998: 216; Heywood, 2002: 272). Bu doğrultuda, baskı gruplarına mensup üyelerin eğitim durumları, kamu görevlisi olması gibi nitelikler hükümeti ve parlamentoyu etkileme araç ve yöntemleri de farklılaşmaktadır. Lobi faaliyetleri söz konusu yöntemlerden en sık kullanılanlar arasındadır (Birkland, 2005: 85; Dye, 2008: 44). Tehdit, rüşvet, hükümet faaliyetlerini baltalama, grev ve protesto gösterileri, kamuoyunu etkileme gibi girişimler de baskı gruplarının başvurdukları diğer yöntemler olarak ifade edilmektedir (Meynaud, 1975: 65-71; Kuzu, 1985: 89).

Baskı gruplarının faaliyetleri hükümeti ve siyasi partileri önemli ölçüde etki altına almaktadır. Bu minvalde, baskı grupları tarafından seçim dönemlerinde desteklenen siyasi partiler parlamentoya girme başarısı gösterdiklerinde, baskı gruplarının çıkarlarını savunma eğilimine girmektedir (Sakal, 1998: 216). Hatta siyasi partilerin programlarında, baskı gruplarının düşüncelerine de yer vermektedir (Göksü ve Bilgiç, 2003: 58). İktidar partileri ise politika önerilerini parlamentoya sunarken baskı gruplarının da görüşüne başvurarak politikaların daha etkin olmasını sağlamaya çalışmaktadır (Göksü ve Bilgiç, 2003: 58; Öztürk, 2013: 271).

Günümüzde medya kamu politikası sürecinin ve kamuoyunun şekillendirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Medya, toplumda yer alan problemleri tespit ederek politika yapımcıların dikkatini çekmektedir (Dye, 2008: 42). Dolayısıyla, söz konusu problemler kamuoyu gündemine gelerek yoğun şekilde tartışılmaya başlanmaktadır (Birkland, 2005). Medya, kamuoyunun sahip olduğu düşünce ve değerleri değiştirebilmekte; toplumsal problemlerle ilgili herhangi bir görüşü olmayan bireylere de tavsiye niteliğinde yönlendirmelerde bulunmaktadır (Dye, 2008: 42).

Medyanın sahip olduğu gücü tarafsız şekilde kullanması, çoğulcu demokrasi anlayışının tesis edilmesini ve toplumdaki her kesim düşüncenin siyasal iktidara aktarılmasını sağlamaktadır. Medya, toplumu ilgilendiren konularda, kendi

---

<sup>8</sup> Birkland (2005) tarafından bu kategorideki bireyler “free riders” olarak ifade edilmektedir.

düşüncelerini çoğunluğun düşüncesiymiş gibi kamuoyuna lanse edebilmektedir (Dye, 2008: 42). Aynı zamanda, toplum için önemli olmayan konular çok önemliymiş gibi gösterilebilirken, toplum için değeri yüksek konular da önemsizlenerek gündeme getirilmemektedir (Howlett ve Ramesh, 1995: 59). Türkiye’de de medyanın tarafsız olarak politika sürecini şekillendirdiğini ifade etmek kolay değildir. Çoğu medya grubu, siyasi partilerle ve/veya çıkar grupları ve işadamlarıyla işbirliği yapmakta ve yayınlarıyla toplumu yönlendirmektedir. Öte yandan, medyanın kamu politikası sürecine olumlu katkıları da bulunmaktadır. Medya, toplumu olumsuz etkileyen konulara duyarlılık kazandırmak için politika yapıcılara baskı yapmaktadır. Ayrıca, hükümet çalışmaları hakkında toplumu bilgilendirmekte ve zayıf baskı gruplarının da kamuoyunda kendilerine yer bulması için demokratik bir platform oluşturmaktadır (Birkland, 2005: 89-91).

Kamu politikası sürecinde resmi, uluslararası aktörlerin yanı sıra bir sivil aktör olarak düşünce kuruluşları<sup>9</sup> da politika yapıcıları etkilemek suretiyle önem rol oynamaktadır (Howlett ve Ramesh, 1995: 58; Yılmaz ve Kulaç, 2016: 83). Stone (2007: 149) düşünce kuruluşlarını, spesifik ya da geniş bir politika alanında politika yapıcılara önerilerde bulunan araştırma kuruluşları şeklinde tanımlarken; Rich (2004: 11) düşünce kuruluşlarını, uzmanlık ve fikirlere dayanan, politika yapım sürecini etkileyen bağımsız kâr amacı gütmeyen kuruluşlar olarak ifade etmektedir.

Düşünce kuruluşları, politika çözümlemesine paralel olarak aynı yıllarda ortaya çıkmaya başlamıştır (Stone, 2007: 150). Bu bağlamda, ABD’de düşünce kuruluşu kavramı ilk olarak 20. Yüzyıl başlarında gündeme gelmiş, 1907 yılında Russell Sage Foundation, 1910’da Russell Foundation, 1911’de Carnegie Endowment ve 20th Century Fund, 1916 yılında da Hoover Institution gibi düşünce kuruluşları kurulmuştur. 1907-1950 yılları arasında iki düzine düşünce kuruluşunun faaliyetlerde bulunduğu ABD’de, 1950’ler sonrasında büyük artış olmuştur (Keskin, 2005: 49-51).

Düşünce kuruluşlarının gelişim süreci üç dönemde ele alınmaktadır. II. Dünya Savaşı öncesi dönemde düşünce kuruluşları; kentleşme, sanayileşme ve ekonomik gelişimle birlikte meydana gelen problemlere çözüm sunabilmek amacıyla başta ABD olmak üzere İngiltere konuşulan ülkelerde ortaya çıkmıştır (Stone, 2007: 150). İkinci dönem olarak ifade edilen Soğuk Savaş döneminde; refah seviyesinin yükselmemesi,

---

<sup>9</sup> İngilizcede “Think Tanks” olarak adlandırılan kavram, bu çalışmada alan yazınında yaygın halde kullanılan “Düşünce Kuruluşları” şeklinde Türkçeye çevrilerek kullanılmıştır.

ekonomik durgunluk, krizler ve sosyal bunalım teknik analiz ihtiyacının doğmasına sebep olmuştur (Karakurt, 2007: 4). Bu nedenle, yeni istatistikî teknikler, ekonomik modelleme ve fayda maliyet analizine dair uygulamalara bu dönemde kurulan düşünce kuruluşları öncülük etmiştir. Bu dönemde ABD merkezli RAND gibi hükümete bağlı düşünce kuruluşlarının ortaya çıktığı görülmektedir (Stone, 2007: 150). 1980 sonrası dönemde ise neo-liberal akımların da etkisiyle düşünce kuruluşları gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yaygınlaşmıştır. Böylelikle düşünce kuruluşları, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerdeki çeşitli politika alanlarına dair kamu politikası süreçlerine etki etmektedir (Özgür ve Kulaç, 2015: 74). Soğuk Savaş sonrasında, özellikle 2000’li yıllarda iletişim teknolojisinin gelişimi, bilgi ve analize olan ihtiyaç, gelişmiş ülkelerin STK’lara verdiği destek düşünce kuruluşlarının artmasına olanak sağlamıştır (Toktaş ve Aras, 2012: 252).

Düşünce kuruluşlarının örgütlenmesi, STK’ların örgütlenme biçimiyle benzerlikler gösterse de tarihsel süreç içerisinde farklı örgütlenme örnekleri ortaya çıkmıştır. Düşünce kuruluşları hükümet içinde yarı kamusal kuruluşlar olarak, bazı siyasi partilerin kuruluşları ya da vakıfları olarak ve ticari şirketlere bağlı kâr amacı güden kuruluşlar olarak örgütlenmektedir. Örneğin, Almanya Hıristiyan Demokrat Partisine bağlı olarak kurulan “Konrad Adenauer Stiftung” isimli düşünce kuruluşu, siyasi partilerin kuruluşları olarak örgütlenen düşünce kuruluşlarındanır. Kuzey Asya’da 1970 yılında kurulan Mitsubishi “Araştırma Enstitüsü” ise ticari şirketlere bağlı kâr amacı güden düşünce kuruluşlarına örnek gösterilebilir (Stone, 2007: 149).

Politika sürecinde karar alıcılara yakın olan düşünce kuruluşları; bilimsel ve analitik bilgi üreterek, diğer analiz merkezleriyle ortak çalışmalar yürüterek politika yapıcılarını etkilemektedir (Karakurt, 2007). Bununla birlikte, toplumsal ihtiyaçların tespit edilmesi, ülkelerin dış politikasının ve dünya politikasının yönlendirilmesinde de düşünce kuruluşlarının ortaya koyduğu yayınlar ve raporların katkısı önemlidir (Karabulut, 2010: 93-97). Evans ve Davies’in (1999) “yumuşak transfer” olarak dile getirdiği kavram bağlamında, düşünce kuruluşları kamuoyunu etkilemekte ve politika gündeminin oluşturulmasını sağlamaktadır. Ancak, finansal güce ve bilinirliğe sahip olan düşünce kuruluşları politika sürecinde daha aktif ve söz sahibi olurken, zayıf ve yetkisiz olanlar söz konusu sürecin büyük ölçüde dışında kalmaktadır (Karakurt, 2007: 17). Düşünce kuruluşları diğer STK’lar ile karşılaştırıldığında birtakım farklılıklar öne çıkmaktadır: Düşünce kuruluşları bilgi üretme amaçlı ortaya çıkarken STK’lar

bireylerin ortak amaçlarını gerçekleştirmek üzere ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, düşünce kuruluşlarında çalışan kişiler bilgi ürettikleri alanda uzmanken, STK üyeleri faaliyet gösterdikleri alanda çok donanımlı olmak zorunda değildir (Yıldız vd., 2013: 192).

Politika transferi gelişmekte olan ülkeler tarafından politika üretim aracı olarak yaygın şekilde kullanılmaktadır. Düşünce kuruluşları politika transferinde önemli rol oynamaktadır (Karakurt, 2007: 15-18). Politika transferi Wolman (1992: 27) tarafından “bir siyasal sistemdeki stratejilerin, politikaların diğer bir sistemce kullanılmak üzere transfer edilmesi” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu çerçevede, ülkelerin kamu politikaları birbirinden etkilenmekte ve başarılı uygulamalar birçok ülkede yaygınlaşmaktadır. Hatta düşünce kuruluşlarının bu süreçteki rolü vasıtasıyla küresel bir ideoloji oluşmaktadır.

Gelişmiş ülkelerle kıyasla Türkiye’de düşünce kuruluşları daha sonraları ortaya çıkmış ve ancak 1980 ortalarından itibaren çoğalıp gelişme göstermiştir. 1960 yılında kurulan Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etütler Vakfı (TESEV) Türkiye’nin ilk düşünce kuruluşu olma niteliği taşımaktadır (Yıldız vd., 2013: 195). Her ne kadar 1961 ve 1982 Anayasaları sivil toplum örgütlerine yasal zemin hazırlamış ve düşünce kuruluşlarının sayısı artmış (Toktaş ve Aras, 2012: 252) olsa da Türkiye düşünce kuruluşu sayısı bakımından; Nijerya, Bangladeş, Romanya, Ukrayna, Şili, Meksika gibi ülkelerin gerisinde yer almaktadır (Karabulut, 2010: 101). Türkiye’de düşünce kuruluşlarında emekli bürokratlar, yüksek lisans ve doktora öğrencileri çalışmakta ve tam olarak kariyere dönüşmemiş, adı konmayan bir meslek olarak görülmektedir. Ayrıca, Türkiye’de hükümetler düşünce kuruluşlarından faydalanmak ve bu kuruluşları desteklemek için yeterli bütçe ayırmamaktadır (Karabulut, 2010: 101-102). Düşünce kuruluşları gelirlerini Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), bakanlıklar, yerel yönetimler, şirketler ve uluslararası kuruluşlar için hazırladıkları projeler çerçevesinde sağlamaktadır (Yıldız vd., 2013: 199).

Özetle ifade etmek gerekirse, karmaşık ve değişken bir yapıya sahip olan kamu politikası süreci; resmi, sivil ve uluslararası aktörlerin etkisi altındadır. Toplumsal ihtiyaçların giderilmesine ilişkin oluşturulan politikalar, söz konusu aktörlerin doğrudan ya da dolaylı etkileriyle şekillenmektedir. Gelişmiş ülkelerde, resmi aktörler kadar sivil aktörlerinde politika sürecine katıldığı ve güçlü bir demokratik yapının tesis edildiği görülmektedir. Dolayısıyla, seçmenler bireysel olarak etkin katılımı sahip olamadığı politika sürecinde özellikle baskı grupları aracılığıyla daha fazla yer alma şansına sahip

olurlar. Bunun yanı sıra, düşünce kuruluşlarının nitelik ve nicelik olarak daha üstün olduğu gelişmiş ülkelerde, politika süreci gelişmiş teknikler kullanılarak daha sistematik şekilde ele alınmaktadır. Öte yandan, gelişmekte olan ülkelerde ise sivil aktörlerin politika sürecindeki rolü, resmi ve uluslararası aktörlerle karşılaştırıldığında daha azdır. Düşünce kuruluşlarının sayıca az, baskı gruplarının da siyasal otoritenin etkisi altında kaldığı gelişmekte olan ülkelerde, resmi ve uluslararası aktörlerin politika sürecinin şekillendirilmesinde temel bir görev üstlendiği ifade edilebilir.

### **1.3.3. Uluslararası Aktörler**

Kamu politikası sürecinde resmi ve sivil aktörlerin haricinde uluslararası aktörler de rol oynamaktadır. Küreselleşmeyle birlikte zayıflayan ulus-devlet anlayışının bir sonucu olarak, uluslararası kuruluşlar ve örgütler gelişmekte olan ülkelerin iç politikalarında etkili olmaktadır. Dolayısıyla, ulusaltı, ulusal ve ulusüstü düzeylerdeki aktörler kamu politikası sürecini etkilemektedir. Uluslararası aktörler genel olarak gelişmekte olan ülkelerin politika süreçlerinde etkili olduğundan, ABD, İngiltere, Almanya, Kanada ve diğer gelişmiş ülkelerin kamu politikası alan yazınlarında uluslararası aktörlere daha az yer verildiği görülmektedir. Uluslararası aktörler, ekonomi politikaları, dış politika ve güvenlik politikası gibi birçok kamu politikası alanında rol oynamaktadır (Eroğlu, 2013: 149). Dünya Bankası (WB), Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Dünya Ticaret Örgütü (WTO) gibi uluslararası kuruluşlar politikaların yapım sürecinde yer almaktadır (Yıldız, 2011; Eroğlu, 2013). Bunun yanı sıra, Avrupa Birliği (AB), Birleşmiş Milletler (UN) ve Arap Birliği (AL) gibi ulusüstü örgütler de üye ve aday ülkelerin ulusal politikalarını etkilemektedir. AB, IMF ve Dünya Bankası gibi uluslararası aktörlerin çeşitli ülkelerde benzer politikalar izlemesi, iletişim teknolojisinin gelişmesiyle birlikte düşünce ve bilgi paylaşımının kolaylaşması, politika yapıcılarını diğer ülkelerdeki başarılı politikaları transfer etmeye yöneltmektedir (Dolowitz ve Marsh, 2000: 7).

Türkiye 2005 yılından itibaren AB ile tam üyelik müzakerelerine başlamış ve özellikle 1990'lı yılların sonlarından itibaren birçok alanda AB etkisiyle reformlar yapmıştır. Dolayısıyla, Türkiye'deki kamu politikası süreci AB'ye tam üyelik hedefi doğrultusunda AB kriterlerine uyumlu olarak şekillenmekte ve bu doğrultuda düzenlemeler yapılmaktadır (Özer, 2009: 104). Türkiye'de kamu politikası oluşturma ve uygulama sürecinde, diğer gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi ekonomik problemlere

çözüm sunma amacıyla Dünya Bankası, IMF, WTO ve Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) gibi uluslararası kuruluşlar rol oynayabilmektedir.

Aynı zamanda, sözü edilen uluslararası kuruluşlar çoğunlukla projeler vasıtasıyla kamu politikası alanında sürece müdahil olmaktadır. Örneğin Dünya Bankası, Türkiye'deki eğitim politikalarını 1971 yılından itibaren yürüttüğü projeler vasıtasıyla etkilemektedir. 1984'te "Sınai Eğitim Projesi", 1985'te "Endüstriyel Okullar Projesi", 1987'de "Yaygın Mesleki Eğitim Projesi", 1988'de "Sınai Eğitim Projesi -2", 1990'da "Milli Eğitim Geliştirme Projesi", 1998'de "Temel Eğitim Projesi Kredisi" ve 2002'de "Temel Eğitim Projesi-2" bunlardan bazılarıdır. Bu bağlamda, 1998 yılında Dünya Bankası tarafından sunulan "Temel Eğitim Projesi Kredisi" ile Türk eğitim sisteminde kökü bir değişiklik meydana gelmiş; zorunlu temel eğitim beş yıldan sekiz yıla çıkarılmıştır (Özdemir ve Beltekin, 2012: 48-49). Dolayısıyla, Türkiye'deki eğitim politikalarında uluslararası bir aktör olarak Dünya Bankasının önemli rol üstlendiği görülmektedir.

#### **1.4. Kamu Politikası Çalışmalarının Ortaya Çıkışı**

Kamu politikası çalışmalarının ne zaman ortaya çıktığına dair çeşitli görüşler bulunmaktadır. İlk olarak, kamu politikası çalışmalarının örgütlü toplumdaki yer aldığı ve insanlığın örgütlenme tarihine dayandığı (DeLeon, 2006) ifade edilmektedir. Dolayısıyla, politika danışmanlarının yöneticiler için modern çağ öncesi devletlerde yaptığı ve karar verme sürecinde etkili olan danışmanlık faaliyetleri kamu politikası örneği olarak kabul edilmektedir (Yıldız, 2011; Köseoğlu, 2013a: 5; Yıldız ve Sobacı, 2013: 32). Çağdaş yönetimlerden önceki dönemlerde yapılan kamu politikası çalışmalarında, bilimsel araştırma yöntemlerinden faydalanılmadan toplumsal problemlere çözüm önerisi sunulmuştur (Akdoğan, 2011: 79). Ancak, eski devletlerdeki bu çalışmaların bütünsellik ve sistematiklikten yoksun olmaları, başka mekânlar için genellenebilir olma niteliği taşınamamasından dolayı kamu politikası çözümlemesi olarak görülmemektedir (DeLeon, 2006: 40; Yıldız, 2011).

İkinci olarak, kamu politikası çalışmalarının Aydınlanma çağıyla birlikte ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bu bağlamda, doğa kanunlarının da katkısıyla insan aklının toplumsal problemleri anlama ve problemlere çözüm bulma çabası yaygınlaşmıştır (Yıldız, 2011). Böylelikle, politika çalışmaları Rönesans etkisiyle birlikte ortaya çıkmış ve gelişim göstermiştir. Kamu politikasının kurumsallaşma sürecinde eski ABD başkanı

Woodrow Wilson yönetimindeki profesyoneller, I. Dünya Savaşı sonrasında politikayla ilgili sistematik bilgi üreterek etkin rol oynamıştır (Köseoğlu, 2013a: 7). Söz konusu profesyoneller, problemleri tespit etmiş ve politika modelleri oluşturarak çözüm önerileri sunmuştur (Dunn, 1981: 17). Kamu politikası çalışmaları diğer bir görüşe göre ise II. Dünya Savaşı sürecinde ve sonrasında başta ABD olmak üzere İngilizce konuşulan ülkelerde ortaya çıkmış ve diğer ülkelere yayılarak gelişim göstermiştir (DeLeon, 2006; Yıldız, 2011; Köseoğlu, 2013a). ABD ve müttefiklerinin II. Dünya Savaşı sırasında faydalandıkları analitik teknikler, Savaş sonrası dönemde de çeşitli bakanlıklar tarafından eğitim, sağlık, altyapı gibi kamu politikası alanlarında kullanılmıştır (Dunn, 1981: 18; DeLeon, 2006: 43).

1929 yılı ekonomik buhranı, tüm dünyada ekonomi politikalarında köklü değişikliklere neden olmuştur. Keynesçi ekonomi politikalarının etkisiyle daha müdahaleci bir devlet anlayışı ortaya çıkmış, devletin ekonomik ve sosyal hayattaki rolü artmıştır. Bu çerçevede, sosyal ve ekonomik programların oluşturulması, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi gereksinimi kamu politikası çözümleme çalışmalarını artırmıştır (Köseoğlu, 2013a: 7). 1950'ler sonrası ABD'de kamu politikası alanında yapılan çalışmaları diğer bilim dallarından ayıran üç temel özellik öne çıkmaktadır. Bunlar; politika bilimlerinin bir probleme, değerlere dayalı ve çok disiplinli olması şeklinde ifade edilmektedir (DeLeon, 2006: 41). ABD'deki kamu politikasına ilişkin çalışmalar diğer ülkelerdeki gelişmeleri de etkilemiş (Köseoğlu, 2013a: 10); bu alandaki çalışmalar düşünce kuruluşları ve hükümet faaliyetlerine bağlı olarak sayıca artış göstermiştir (Yıldız vd., 2011: 346). Öte yandan Soğuk Savaş dönemindeki sosyal eşitlik talepleri, refah devleti girişimleri, ulusal savunma sorunları, yeni ekonomik ve bütçe süreçleri kamu politikası çalışmaları için zengin bir gündem oluşturmuştur (Geva-May ve Maslove, 2006). Mühendisler ve iktisatçılar tarafından sistem analizi, yöneylem analizi, fayda-maliyet analizi gibi analitik yöntemler planlama ve karar alma süreçlerinde kullanılmış; bu yöntemler yaygınlaşarak kamu politikası çalışmalarının artmasını sağlamıştır. Ayrıca, kamu politikasının meslek ve disiplin olarak gelişmesinde başta düşünce kuruluşları olmak üzere hükümet dışı organizasyonların katkısı olmuş; çevre, güvenlik, dış politika, güvenlik, kentleşme gibi politika alanlarında uzman ve analistler yetişmiştir (Köseoğlu, 2013a: 14). Bu doğrultuda, planlama, program yapma ve bütçe sistemi gibi yöntemlerin kamuda kullanılması için ihtiyaç duyulan analistlerin karşılanması amacıyla 1967 ve 1971 yılları arasında kamu politikası çözümlemesi



programları “Harvard University - Harvard Kennedy School”, “University of California – Berkeley’s Graduate School of Public Policy”, “Carnegie-Mellon University - School of Urban and Public Affairs”, Duke University - Institute of Policy Science and Public Affairs” ve diğ er Amerikan eğitim kurumlarında açılmış tır (Allison, 2006: 64).

ABD, İngiltere ve Kıta Avrupa’sı ülkelerinde ortaya çıkan ve önemli gelişimler gösteren kamu politikası çalışmaları, 20. Yüzyıl sonlarında tüm dünyada artmaya başlamıştır (Yıldız ve Sobacı, 2013: 36). Türkiye’de ise kamu politikası çalışmalarının kök salmadığı; İngilizce, Türkçe ya da herhangi bir Avrupa dilinde sistematik olarak yapılmış bir kamu politikası çalışması bulunmadığı ve söz konusu alanda ortaya konulan yayınların sınırlı sayıda olduğu ifade edilmekteydi (Robins, 2009: 290). Ancak, Türkiye’deki kamu politikası çalışmaları özellikle son yıllarda önemli ivme kazanmış; kamu politikası alanında lisansüstü dersler (Yıldız vd., 2011) ve programlar açılmaya, çalıştaylar, sempozyumlar düzenlenmeye başlanmıştır (Yıldız ve Sobacı, 2013: 39). Buna rağmen, Türkiye’de kamu politikası çalışmaları uluslararası literatürün etkisinde kalmakta ve dar bir çerçevede çalışmalar devam etmektedir. Kamu politikası alanında Türkçe dilinde makale ve kitapların azlığı, kamu politikasını disiplin literatürüne bağlı olarak çalışmak isteyen bazı akademisyenler için bir çekince oluşturmaktadır.

Türkiye’de kamu politikası çalışmalarının gelişmesi ve yaygınlaşması için dört adet politika penceresi<sup>10</sup> açılmış tır. Söz konusu politika fırsat pencerelerinin, kamu politikası çalışmalarının gelişiminde istenilen etkileri gösteremediği görülmektedir. İlk fırsat penceresi olarak, dönemin Milli Eğitim Bakanı İsmail Safa Özler tarafından eğitim politikaları hakkında rapor<sup>11</sup> hazırlaması için pragmatist felsefeci John Dewey davet edilmiştir. Hazırlanan rapor Türkiye’nin eğitim sisteminin kurulmasında önemli rol oynamıştır (Akdoğan, 2011: 82).

İkinci fırsat penceresi, 1961 yılında Devlet Planlama Teşkilatının (DPT) kurulması ve ulusal kalkınmanın planlamaya dayandırılması olarak görülmektedir (Akdoğan, 2011: 85). 1950 yılı sonrası az gelişmiş ülkelere önerilen planlamaya dayalı kalkınma modeli doğrultusunda Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)

---

<sup>10</sup> Toplumsal problemlerin gündeme alınması için problemler, kamu politikaları ve siyaset gibi üç farklı akım etkilidir. Söz konusu akımlar kesişmesiyle politika pencereleri açılır, gündeme alınır ve kamu politikası geliştirilir (Kingdon, 1984).

<sup>11</sup> Sözü edilen Raporda, Maarif Vekilliği Teşkilatı, köy hayatına uygun öğretmenlerin yetiştirilmesi için öğretmen okullarının kurulması, okul sistemi, sağlık ve sağlık koruma, okul disiplini gibi konular ele alınmıştır (Akdoğan, 2011).

tarafından Nobel ödüllü iktisatçı Tinbergen Türkiye'deki planlama hazırlıklarına destek vermesi amacıyla görevlendirilmiştir (Erder vd., 2003: 12). Fakat yapılan göstermelik nitelikteki planlar (Aslan, 1998); Türk kültüründe planlamanın yaygın olmadığını, planlama bilincinin, nesnel bilgi elde etme ve değerlendirmenin zayıf olduğunu ortaya koymuştur (Akbulut, 2002: 51-52).

Kamu politikası çalışmalarının gelişimi için açılan üçüncü fırsat penceresi sosyal bilim araştırmalarıdır. Uygulamaya yönelik bilgi üretme açısından önemli bir yere sahip olan sosyal bilim araştırmaları DPT'nin kurulmasıyla birlikte ivme kazanmıştır (Akdoğan, 2011: 90). Bu dönemde saha çalışmaları ve araştırma yöntemleri önemli ölçüde yaygınlaşmış (Barbaros ve Karatepe, 2009), ABD patentli sosyal bilim yöntem ve teknikleri Türkçeye tercüme edilerek uygulamaya yönelik bilgi toplayan ve çözümleyen sosyal bilim anlayışında önemli adımlar atılmıştır (Akdoğan, 2011: 90). Ayrıca, geleceğe dönük tahmin yapılmasına olanak sağlayan genel kuram, sistem ve yasalara ulaşma hedeflenerek istatistiksel ve matematiksel yöntemlerle mekân modelleri geliştirilmiş, niceleyici coğrafya çalışmaları yaygınlık kazanmıştır (Şenyapılı, 2004: 5).

Son olarak, yöneylem araştırmaları<sup>12</sup> da Türkiye'deki kamu politikası çalışmalarının gelişimi için açılan fırsat pencerelerindedir. Siberetik, sistem mühendisliği, iletişim bilimleri, çevre bilimleri gibi II. Dünya Savaşının ardından ortaya çıkan yöneylem araştırması (Kara, 1979), ilk kez İngilizler tarafından Alman hava hücumlarını engellemek amacıyla başlatılmıştır. İngilizler, Alman hava hücumlarının rotalarını olasılık kurallarıyla tespit ederek ve hesaplayarak güçlü bir hava savunma sistemi kurmuşlardır (Esin, 1988: 1).

ABD ve Batı ülkelerinde yöneylem çözümleme teknikleri kullanılarak çeşitli politika alanlarında uygulama modelleri ortaya konulmuş; Endüstri Mühendisliği, İşletme, Şehir Planlama gibi birçok akademik disiplin bu çalışmalardan etkilenmiştir. Yöneylem araştırmaları, karmaşık problemleri çözümleyerek karar alma sürecinde amaçlar doğrultusunda en uygun araçları sunmaktadır (Akdoğan, 2011: 92). Bu çerçevede, yöneylem araştırmalarının problem çözümünde belirli aşamalar yer almaktadır. Bu aşamalar; problemin belirlenmesi, model geliştirilmesi, modelin

---

<sup>12</sup> Yöneylem araştırması Esin (1988) tarafından "elde olan olanakların en büyük (maksimum) yararlanmayı sağlamak için girişilen bilimsel çalışmalar ve teknikler cümlesidir" şeklinde tanımlanmaktadır.

çözümü, modelin çözüm sonuçlarının değerlendirilmesi, sonuçların yöneticiler tarafından kabulü ve uygulamaya konması şeklinde sıralanmaktadır (Ackoff, 1962).

Yöneylem araştırma çalışmaları Türkiye’de ilk kez Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) tarafından başlatılmıştır (Esin, 1988: 2; Akdoğan, 2011: 92). TSK dışında ise TÜBİTAK tarafından 1 Eylül 1965 tarihinde yöneylem araştırma ekibi oluşturulmuştur. Sonraki yıllarda yöneylem araştırması üniversitelerin farklı bölümlerinde temel ders olarak yer almış ve bu konuda birçok yayın yapılmıştır (Esin, 1988: 2). Kamu politikası çalışmalarının Türkiye’de daha yaygın hale gelmesi için tarihsel süreçte açılan fırsat pencerelerine rağmen bu çalışmalardan yeteri kadar yararlanılamamıştır.

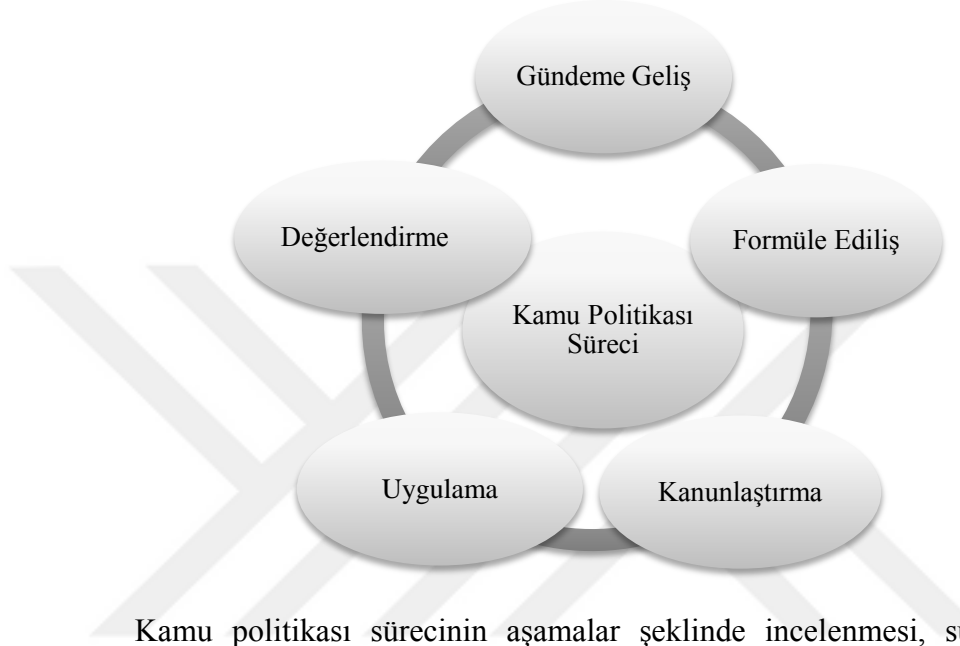
Türkiye’de kamu politikası çalışmalarına olan ilgi hem kamu sektöründe hem de akademik alanda artmaktadır. Söz konusu ilginin artmasında rol oynayan bazı temel etkenler bulunmaktadır. Örneğin ABD ve Avrupa üniversitelerinde yüksek lisans ve doktora öğrenimi gören akademisyenlerin bir kısmı, Türkiye’ye döndüklerinde kamu politikası dersleri açmış ve derslerde kullanmak üzere kamu politikası çözümlemesi konularını Türkiye’ye taşımışlardır. Bununla birlikte, 1970’li ve 1980’li yıllarda doktora öğrenimi gören ve kamu politikası dersleri alan akademisyenler, 1990’larda ve 2000’lerde yurtdışına akademik izin yılı çalışmalarını yapmaya gitmiş ve dönüşlerinde oradaki derslerin benzerlerini Türkiye’de vermeye başlamışlardır. Ayrıca, Sokrates - Erasmus gibi akademik değişim programları kamu politikasının Türkiye’de gelişiminde rol oynamıştır. Diğer yandan, güncel yönetsel reformları çözümlemede kamu politikası çalışmalarının uygulanabilir olması da Türkiye’de kamu politikasının gelişimine katkı sunmuştur (Yıldız vd., 2011: 352-353).

### **1.5. Kamu Politikası Süreci**

Kamu politikası bir süreç sonucunda meydana gelmekte ve toplumsal ihtiyaçlara çözüm sunmaktadır. Birkland’a göre (2005) söz konusu süreci net olarak ifade eden bir tanımlama bulunmamaktadır. Dış faktörlerin etkili olduğu (Hill, 1997: 2), dinamik ve birçok yönü bulunan kamu politikası süreci karmaşık bir işleyişe sahiptir (Dunn, 1981; Hill, 1997; Hill, 2005; Sabatier, 2007; Dye, 2008). Tek bir karardan ziyade kararlar bütünü olan, kararların nasıl alındığı ve şekillendiğinin görüldüğü kamu politikası süreci (Hill, 2005), politikaların içeriğinden çok nasıl yapıldığına odaklanmaktadır (Dye, 2008: 56). Politika sürecinde rol oynayan aktörler, çıkar mücadelelerinden dolayı toplumsal problemlere nesnel çözüm sunma sürecine katkı sunamamaktadır (Tamzok,

2007: 15). Karmaşık bir yapıya sahip olan, siyasi çekişmelerin ve kişisel çıkarların yer aldığı kamu politikası sürecinin anlaşılmasının kolay olduğunu ifade etmek kolay değildir. Bu nedenle, kamu politikası süreci belirli aşamalara bölünerek ele alınmaktadır (Rose, 1976, 1978; Hogwood ve Gunn, 1984; Howlett ve Ramesh, 1995; Mandal ve Rawat, 1997; Sapru, 2000; Jann ve Wegrich, 2007; Dye, 2008).

**Şekil 2. Kamu Politikası Süreci<sup>13</sup>**



Kamu politikası sürecinin aşamalar şeklinde incelenmesi, sürecin daha net anlaşılabilmesinde önemli rol oynamaktadır (Howlett ve Ramesh, 1995: 12). Bu aşamalar; gündeme geliş, formüle ediliş, kanunlaştırma, uygulama ve değerlendirme şeklinde sıralanmaktadır (Sabatier, 2007). Gündeme geliş aşamasında, toplumsal ihtiyaçlar ve problemler sonucunda hükümet ilgili alandaki sorunlardan haberdar olmakta, söz konusu sorunlar hükümet düzeyinde gündeme gelmekte ve hükümet sorunlara yönelik çözüm sunmaya çalışmaktadır (Peters, 1996; Jann ve Wegrich, 2007). Formüle ediliş aşamasında ise, politika hedefleri ortaya konularak bir yol haritası çıkarılmaktadır. Ayrıca, süreç daha detaylı planlanarak etkin ve verimli bir politika üretebilmek için çalışmalar yapılmaktadır. Politika sürecinin kanunlaştırma aşaması, gündeme gelen ve şekillenen kanun tasarıları ya da tekliflerinin meclise sunulmasıdır.

<sup>13</sup> Şekil Sabatier (2007)'den uyarlanmıştır, ancak Sabatier (1999, 2007) her iki editörlü kitabının giriş bölümlerindeki yazılarında Laswell'den günümüze kadar gelen ve yoğun şekilde kullanılan kamu politikası çözümlemesinde ilk model olan süreç yaklaşımı ile ona alternatif olarak geliştirilen çerçeveleri/modellere dair toparlama yaparken süreç modelinin bir savunucusu olarak hareket etmemekte, tam tersine yeni gelişen modelleri de okuyucuya teorik temelleri de kuvvetli şekilde aktarmayı amaçlamaktadır. Sabatier'in 1999, 2007, 2014 yıllarında üç baskı yapan (3. Baskı Weible ile ortak editörlü) Theories of the Policy Process kitaplarında süreç yaklaşımının kapsamlı ve bol atıflı bir metinle toparlayan DeLeon (1999) kendi kamu politikası ders kitabında da süreç yaklaşımını esas almıştır.

haline getirilmesi faaliyetidir. Bu bağlamda, kanunlaştırma aşaması kamu politikası süreci içerisinde en çok önem verilen aşamalardan biridir. Zira bu aşamada iktidar ve muhalefet partileri arasındaki olası anlaşmazlık, toplumsal ihtiyaçlara çözüm sunabilecek politikaların kanunlaşmasına engel olabilmektedir.

Kamu politikası sürecinde kanunlaştırma aşamasından sonra ise uygulama aşaması yer almaktadır. Bu aşamada kabul edilen politikanın nasıl uygulanacağı, hangi yöntemleri kullanılacağı önem arz etmektedir. Ayrıca, kamu personelinin mesleki bilgi ve deneyimi de bu süreçte rol oynamaktadır (Kulaç ve Çalhan, 2013: 213). Politika sürecinin son aşamasını kamu politikasının değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Değerlendirme aşamasında, kamu politikasının sonuçları hakkında bilgi edinilmekte ve sürecin başında istenilen hedeflere ne kadar ulaşıldığı tespit edilmektedir (Hogwood ve Gunn, 1984; Dye, 2008).

Kamu politikası sürecini aşamalar halinde irdelemek ve değerlendirmeler yapmak; resmi, sivil ve uluslararası birçok aktörün rol oynadığı karmaşık sürecin daha basit şekilde anlaşılabilmesini olanaklı kılmaktadır. Bunun yanı sıra, aşamaların detaylı şekilde incelenmesi, aktörler arasındaki ilişkilerin süreci nasıl etkilediğinin görülmesi açısından önemlidir. Ancak, gerçek politika sürecinde sözü edilen aşamalar nadir olarak sırasıyla gerçekleşmektedir. Hatta politika sürecindeki aşamalar birleşebilmekte ve sistematik bir sıralama olmayabilmektedir (Dye, 2008: 31).

## **1.6. Kamu Politikası Sürecinde Karar Verme Modelleri**

Karar verme, bireylerin günlük hayatlarında olduğu gibi kamu politikasında da özellikle toplumsal ihtiyaçlara çözüm sunulabilmesi bağlamında önemlidir. Her kamu politikası bir kararla başlamakta olup bu süreçte çeşitli karar verme modelleri tercih edilmektedir. Bireyler ve örgütler bekalarını sağlamak için birçok unsuru ve disiplin önerilerini dikkate alarak çeşitli kararlar vermektedir. Bireysel olarak çözülemeyen ve örgütsel davranış gerektiren kamusal sorunlara karşı fayda maliyet analizi, sistem analizi, beyin fırtınası gibi karar verme tekniklerinin kullanıldığı (Köseoğlu, 2013b: 245) ifade edilmektedir. Öte yandan, kamu politikası karar verme sürecinin sadece teknik değil aynı zamanda siyasal bir süreç olduğu (Howlett ve Ramesh, 1995) belirtilmektedir.

Yönetim teorisinin karar verme süreciyle ilgili olması gerektiği Simon (1997) tarafından vurgulanırken, bu süreçte karar alıcıların hiçbir eylemde bulunmamalarının

da karar niteliği taşıdığı (Köseoğlu, 2013b: 245) dile getirilmektedir. Bununla birlikte, politikaların belirlenmesinde az sayıdaki alternatiften birinin seçildiği karar verme sürecinde, karar alıcıların hiçbir şey yapmaması sonucunda dahi kazananlar ve kaybedenler olmaktadır (Howlett ve Ramesh, 1995: 138). Dolayısıyla, kamu politikalarının oluşturulmasında karar verme modelleri önemlidir. Bu modellerden öne çıkanlar; rasyonel model, artırıcı model (ilaveci model), karma model, çöp kutusu modeli (atık-parçalar, konteynır), grup modeli ve kurumsal rasyonel model olarak sıralanabilir.

### **1.6.1. Rasyonel Karar Verme Modeli**

Politika sürecinde karar vermeyi açıklayan ve ders kitaplarında en çok yer verilen en işlevsel modellerden birisi rasyonel karar verme modelidir. Temel olarak ekonomik insan yaklaşımına dayanan rasyonel model, kamu politikasına uyarlanmıştır (Gosling, 2004: 93; Köseoğlu, 2013b). Söz konusu yaklaşımda insan sürekli olarak kendi faydasına olanı arttırmak (Simon, 1959), refah düzeyini maksimize etmek istemektedir (Nyborg, 2000: 309). Dye (2008: 15) kamu politikası sürecinde rasyonel karar verme modelinde en üst toplumsal kazanımı başarmanın hedeflenmektedir. Ayrıca, hükümetler kazançların maliyetlerden daha fazla olduğu kamu politikalarını tercih etmeli, maliyetleri karşılayamayan politikaları ise terk etmelidir. Rasyonel karar verme yaklaşımında, kamu politikası en azami sonuca ulaşmayı hedefler. Böylece, politika hedeflerini gerçekleştirmek için etkili seçimler yapılmakta (Howlett ve Ramesh, 1995: 140), en düşük maliyetlerle en yüksek faydayı sağlayan politikalar seçilmektedir (Köseoğlu, 2013b: 247).

Politika yapıcılarının rasyonel karar verebilmeleri için; toplumun tüm değer ve tercihlerini, alternatif politikaları, her bir politika alternatifinin sonuçlarını bilmeli ve faydaların maliyetlere oranını hesaplayarak en verimli politika alternatiflerini dikkate almalıdır (Anderson, 1979: 9; Dye, 2008: 15). Bu bağlamda en iyi politika alternatiflerinin seçildiği rasyonel karar verme modelinde (Gosling, 2004; Birkland, 2005), alternatif politikaların sonuçları kapsamlı olarak çözümlenmektedir (Hill, 1997: 99). Sözü edilen hesaplamalar ve çözümlenmeler sadece dolar bazında değil, toplumsal, politik ve ekonomik değerler bazında da ele alınmalıdır (Dye, 2008: 15; Birkland, 2005: 216).

Rasyonel karar verme modelinin temel prensipleri ve yaklaşımında Simon (1976: 67) tarafından yapılan eleştirilerin de etkisiyle bazı değişimler olmuştur. Bu bağlamda rasyonel karar verme modeline göre; bütün alternatifler stratejik liste haline getirilmeli, stratejiler ortaya konularak ve sonuçlar belirlenmeli, bu sonuçlar kümesi karşılaştırmalı olarak değerlendirilmelidir. Karar verme sürecinde rasyonel model, tüm politika alternatiflerini detaylı ve sistematik olarak değerlendirmeyi ve en verimli politikayı seçmeyi öngörse de, modele yönelik birtakım eleştiriler bulunmaktadır. Dye (2008), politika yapıcılarının toplumsal amaçlar yerine, kişisel güç, statü, yeniden seçilebilme, para gibi unsurları göz önünde bulundurduğu, toplumsal amaçlar konusunda uzlaşma olmadığı ve problemlere çözüm üretme hususunda çatışmaların yaşandığını dile getirmektedir. Ayrıca olası her bir politika alternatifi için kapsamlı bilgi gerekmektedir; karar vericiler bilgi maliyeti, elverişliliği ve zaman kısıdı gibi problemlerle mücadele etmek durumunda kalmaktadır. Bunun yanı sıra, probleme yönelik çeşitli politika alternatiflerinin sonuçlarının kesin olmaması, umulmayan ve rahatsız edici sonuçları azaltmak için politika yapıcılarını önceki politikaya bağlı kılmaktadır (Dye, 2008: 16-18).

Rasyonel karar verme yaklaşımına yöneltilen diğer bir eleştiri ise, probleme ait tüm bilgileri toplamanın imkânsız olduğu (Birkland, 2005: 215) ve politika alternatifleri hakkında yeterli bilgi olmadığı konusundadır (Simon, 1972: 163). Öte yandan, tüm alternatiflerin dikkate alınmasının kolay ve her bir kararın sonucunu önceden tahmin etmenin olanak dâhilinde olmadığı (Simon, 1995), rasyonelliğin zor hatta imkânsız olduğu; fakat yine de karar vericilerin akıllarında bir hedef olarak bulunması gerektiği (Birkland, 2005: 216) ifade edilmektedir. Simon (1972) “sınırlı rasyonelite” kavramını kullanarak gerçek hayattaki sınırlılıkların rasyonel karar verme modelini değiştirdiğini belirtmektedir. Söz konusu kavram, karar alıcıların tüm alternatifleri değerlendirmeden karar alma sürecini daha basitleştirmesidir. Dolayısıyla, rasyonel model yerine “el yordamı” yöntemi kullanılmakta, önemli seçenek ve sonuçlar göz ardı edilmektedir (Hill, 1997: 101).

Kamu politikası karar verme sürecinde, karar alıcılar rasyonel model doğrultusunda hareket edebilme fırsatına sahip olmaları durumunda verimli politikaların ortaya çıkması olanak dâhilindedir. Aynı zamanda, düşük maliyetlerle en yüksek faydayı sağlayan politikaların seçilmesi toplumsal, politik ve ekonomik bakımdan önemli kazançlar sağlayabilmektedir. Bu noktada, karar vericilerin özellikle bilgi

toplama ve değerlendirme hususundaki becerileri sürece doğrudan etki etmektedir. Fakat politika alternatiflerini oluşturmak ve stratejik liste haline getirmek için gerekli olan bilginin maliyetli olması ve tüm alternatiflerin hepsinin incelenmesinin uzun zaman alması gibi etkenlerden dolayı karar alıcılar sınırlı rasyonalite olarak nitelendirilen kavram bağlamında hareket etme durumunda kalabilmektedir. Bu nedenle, kamu politikasında alınan kararların söz konusu sınırlılıklardan dolayı tam anlamıyla rasyonel olamadığı durumlar ortaya çıkmaktadır.

### **1.6.2. Artırmacı (İlaveci) Karar Verme Modeli**

Kamu politikası karar verme sürecinde artırmacı model Lindblom (1959) tarafından ortaya konulmuş olup rasyonel karar verme modeline göre birtakım farklılıklara sahiptir. Rasyonel modelde her bir alternatifin sonuçlarının bilinmemesi ve fayda maliyet hesapları yapılmasının zor olmasından dolayı istenilen verim elde edilemediği (Dye, 2008) ifade edilmektedir. Ayrıca, basit problemlerin haricinde rasyonel modelin uygulanabilirliğinin kısıtlı olması (Lindblom, 1959: 79), kamu politikası karar verme sürecinde artırmacı modelin ön plana çıkmasına yol açmaktadır. Artırmacı modelde az sayıda alternatif karşılaştırılır, geçmiş tecrübelerden faydalanılarak küçük ve ilaveci adımlar atılır (Lindblom, 1959: 79; Birkland, 2005). Sistemler kolaylaştırılarak, değişim için ihtiyaç duyulan kısa vadeli çözümler üretilir (Stewart, 2009: 41). Bu bağlamda, önceki hükümetlere göre küçük değişiklikler yapılarak, mevcut politikalar devam ettirilir (Anderson, 1979: 11). Söz konusu politikalara ait alternatifleri araştırmak için zaman, bilgi ve paranın yetersiz olmasından dolayı politikalar ve harcamalar konusunda muhafazakâr bir yaklaşım izlenmektedir. Öte yandan, yeni programların sonuçlarının tahmin edilmesi zor olduğundan, bilinen programlarla devam edilmesinin daha güvenli olduğu ve bu noktada batık yatırımlar olarak nitelendirilen yüksek yatırımların da engellenebileceği (Dye, 2008: 18-19) dile getirilmektedir.

Artırmacı karar verme modelinde, arzu edilen kararlardan ziyade politik açıdan olanaklı kararlar almak suretiyle problemler çözülmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle, muazzam hedeflere ulaşmak arka planda kalmaktadır (Howlett ve Ramesh, 1995: 142). Analitik çözümlenmelerin sınırlı, teori etkisinin zayıf olduğu artırmacı modelde, iyi politikanın ölçüsünü kullanılan araçlardan ziyade politika üzerindeki uzlaşa belirlemektedir (Lindblom, 1959: 81). Bu çerçevede, artırmacı modelde görüş birliğine



ulaşılması daha kolay olmakta ve büyük değişimler olmadığından fikir ayrılıkları ve bu konudaki tartışmalar en aza inmektedir (Dye, 2008: 19; Stewart, 2009: 41).

Lindblom (1979) daha sonraki çalışmasında artırıcı karar verme modeline dair görüşlerinde birtakım değişikliklerin olduğunu ifade etmiştir. Karar verme sürecinde çoğulcu yapının tam olarak işletilmediği, yer alan grupların eşit olmadığı ve bu süreçte iş dünyasının daha etkin olduğu dile getirmiştir. Bu minvalde, sermayeyi elinde bulduran belirli bir grubun karar alma sürecinde etkisinden çokça söz edilmektedir. Öte yandan Birkland (2005: 216) problemlere çözüm sunulabilmesi için cesur kararların alınması gerektiğini ve artırıcı modelle bazı hedeflerin basitçe gerçekleştirilemesinin mümkün veya kolay olmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca, artırıcı karar verme modelinin sadece durağan dönemlerde işe yarayabileceği, olağan dışı dönemlerde problemlere çözümsüz kalacağı (Nice, 1987) ve hedeflere odaklanmaktan uzak olduğu (Forester, 1984: 23) belirtilmektedir.

Artırıcı karar verme modelinde, karar alıcılar geçmiş başarı ve başarısızlıklardan ders çıkararak mevcut problemlere çözüm sunmakta (Birkland, 2005: 216) ve istikrarın bekası sağlanmaktadır (Dye, 2008: 20). Ancak Dror (1964) geçmiş tecrübelerle dayalı politikaların gelecek eylemlere kılavuzluk etme noktasında yetersiz olduğu ve problemi çözmek için uygun olan yöntemlerin ihmal edildiğini ifade etmektedir.

### **1.6.3. Karma Karar Verme Modeli**

Rasyonel ve artırıcı karar verme modeline ek olarak karma karar verme modeli de kamu politikası karar verme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Söz konusu karar verme modeli Etzioni (1967) tarafından ortaya konulmuştur. Rasyonel karar verme modeli ile artırıcı karar verme modelini aynı çerçevede toplayan karma model hem temel politika yapım süreçlerini hem de artırıcı süreçleri kapsamaktadır (Anderson, 1979: 13; Köseoğlu, 2013b: 256).

Kamu politikasında kararlar; temel kararlar ve ilave ya da küçük kararlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Örneğin savaş ilanı, uzay programının başlatılması gibi hayati kararların tek başına artırıcı karar verme modeliyle alınması olanak dâhilinde değildir. Dolayısıyla, rasyonel modeldeki temel ve ilk kararlar ile daha önceki politikalarda alınmış olan ilave kararlar göz önünde bulundurulmaktadır. Karma karar verme modelinde temel kararlara ulaşmak için rasyonel modelde olduğu gibi detaya girilmeden

en uygun bir dizi alternatif keşfedilmektedir (Etzioni, 1967: 388). Başka bir deyişle, tüm alternatifler ve sonuçlar kapsamlı olarak değerlendirilmemekte, sadece seçilmiş alternatif ve hedefler ele alınmaktadır. Bu bağlamda karma karar verme modelinde; yargılara, yaratıcı buluşlara, beyin fırtınasına ve diğer yaklaşımlara önem verildiği (Hill, 1997: 105) ifade edilmektedir. Karma karar verme modeli, kamu politikası sürecinde etkin ve verimli kararlar alınması açısından işlevsel olup hem rasyonel modeldeki önemsiz detaylara girilmemekte hem de artırıcı modelde olduğu gibi araçlar ve alternatifler ihmal edilmemektedir. Bu nedenle, söz konusu iki model birleştirilerek politika yapım sürecinde alınması gereken kararların daha sağlıklı olması sağlanmaktadır.

#### **1.6.4. Çöp Kutusu (Atık - Parçalar Konteynır) Modeli**

Kamu politikası karar alma sürecinde başvurulan bir diğer model çöp kutusu modeli olup Cohen vd. (1972) tarafından ortaya konulmuştur. Söz konusu model genel olarak örgütsel anaşilerde karar alma sürecini anlamak için kullanılmaktadır. Bu tür örgütlerin üç temel özelliği bulunmakta ve bunlar problematik tercihler, istikrarsız katılım, açık olmayan ve zayıf teknoloji olarak (Cohen vd. 1972: 1) ifade edilmektedir. Bu bağlamda, karar alıcıların düşüncelerinin örgütün belirlediği hedeflerle aynı doğrultuda olmamaları ve değişik tercihlerde bulunmaları; örgüt üyelerinin sıkça bölümler ya da firmalar arası iş değiştirmesi ve teknolojik problemler örgütlerin karmaşık bir yapıya bürünmesine yol açmaktadır (March ve Olsen, 1984).

Çoğu kamu politikası karar alma modelinde genel olarak alternatifler belirlenmekte, alternatiflerin sonuçları test edilmekte, çözümlenmekte ve hedeflere ulaşmak için kararlar verilmektedir. Fakat çöp kutusu modeline göre, karar alma süreci problemle başlayan ve çözümlen biten sıralı adımlar değil, aksine örgütteki bağımsız akımların çıktıkları şeklinde nitelendirilmektedir. Standart teorilerle açıklanamayacak kadar belirsiz ve karışık olan karar alma sürecinde çöp sepeti modeline göre dört farklı akım rol oynamaktadır. Problemler, çözümler, karar alıcılar ve tercih fırsatları çöp kutusunu oluşturmaktadır (Cohen vd. 1972: 2-3). Problemler, çöp kutusu modeli açısından ilk sırada gelmektedir. Hatta örgüt hayatı problemleri çözmeye odaklı olup problemler ve ilgili olması düşünülen kişiler ayrıştırılmaktadır. Çözümler ise soruların cevabıdır ve bireyler problemleri çözmek yerine onları pazarlama eğilimindedir (Browning vd., 2006). Bu bağlamda, bireyler problemleri araştırmakta ve kendi çözüm önerilerine uygun olanları tespit etmektedir (Crecine, 1986: 84). Öte yandan, işçi

istihdam etmek, işten çıkarmak, promosyonlar, harcamalar, sorumlulukların paylaşılması gibi faaliyetlerde karar verme sürecinde tercih fırsatları akımını oluşturmaktadır (Cohen vd., 1972).

Problemler, potansiyel çözümler, karar alıcılar ve tercih fırsatları gibi bağımsız akımların karıştığı bir çöp kutusu olan örgütte; seçenekler kendilerine uygun problemlere, çözümler cevap verebilecek sorunlara ve karar alıcılar işe yoğunlaşmaktadır. Seçimler için fırsatların, hedeflerin, sorunların yer aldığı ve zamanın kısıtlı olduğu kamu politikası karar alma sürecinde dört sonuç meydana gelebilmektedir. Bunlar; önleyici çözümlerin sunulması, yanlış tercihlerin yapılması, problemlerin çözülmeden kalması ve bazılarının çözülmesi şeklinde (Cohen vd., 1972) ifade edilmektedir.

### **1.6.5. Grup Modeli**

Kamu politikası karar alma sürecine grupların farklı şekillerde de olsa önemli etkileri olmaktadır. Ortak tavır ve çıkarlara sahip bireyler (Anderson, 2014: 21), hükümete taleplerini iletmek ve hükümeti baskı altına almak için resmi ya da gayri resmi olarak toplanmaktadır. Hükümet ile birey arasında köprü vazifesi gören gruplar, kamu politikası karar alma sürecini etkilemek için mücadele etmektedir. Dolayısıyla karar alıcılar, özellikle etki gücüne sahip grupların baskı, pazarlık, müzakere gibi faaliyetlerine karşılık vermektedir (Dye, 2008: 20-21). Başka bir deyişle, birçok kamu politikası grupların yapmış oldukları faaliyetlerin birer yansımasıdır. Bu nedenle, grupların politika yapımcılarla sıkı iletişimde olması gerekmektedir. Hükümet kanadıyla kuvvetli bağları olmayan grupların kamu politikası sürecine etkisi sınırlı olabilmektedir. Söz konusu süreçte grupların iyi organize olmaları, başarılı bir liderlerinin bulunması ve mali imkânlarına sahip olmaları gibi bazı temel faktörler önemli rol oynamaktadır (Anderson, 2014: 21). Bu bağlamda, her bir grup kendi amaç, hedefleri ve değerleri doğrultusunda karar alma sürecini yönlendirmektedir.

Kamu politikası karar alma modellerinden grup modeli, karar alma sürecinde grup mücadelelerinin sürece olan etkilerinin değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir (Anderson, 1979: 17). Bu nedenle çoğu kamu politikası alanında, rasyonel kararlardan ziyade karar alıcıların grup ya da gruplar tarafından baskı altında alınarak meydana getirilen kararların olduğu görülmektedir. Türkiye'deki eğitim politikaları ele alındığında da özellikle zorunlu temel eğitim süresinin belirlenmesinde rasyonel ya da

artırmacı kararların alınmadığı görülmektedir. Zira eğitim alanında köklü değişikliklere yol açan söz konusu kararların çoğu doğrudan ya da dolaylı olarak birtakım çıkar gruplarının talepleri doğrultusunda gündeme gelmiş ve şekillenmiştir. Başka bir deyişle, sözü edilen kamu politikası alanıyla ilgili her dönem oluşturulan politikalar sonucunda farklı grupların amaç ve hedefleri gerçekleştirilmekte ve karar alma sürecinde grup modelinin baskın olduğunu belirtmek olanak dâhilindedir.

#### **1.6.6. Kurumsal Rasyonel Tercih Teorisi**

Kurumsal rasyonel tercih teorisi kamu politikası karar alma sürecinde izlenen bir modeldir. Söz konusu modelde kullanılan kurum sözcüğü her ne kadar örgüt, STK, aile, siyasi parti gibi anlamlara gelse de, temel olarak anlatılmak istenen kurumsallık; norm, değer ve kurallardan meydana gelen, katılımcıların zihinlerinde paylaşılan ortak kavram ve değerlerdir (Ostrom, 2007: 23).

Bireyler menfaatleri doğrultusunda en verimli sonuçları elde edeceği kararları vermeye çalışmakta; fakat tüm alternatiflerin değerlendirilmesinin mümkün olmamasından dolayı toplu şekilde hareket etmektedir. Bu bağlamda bireyler, kolektif bir eyleme geçerek politika yapıcıların stratejik tercihlerini etkilemektedir (Gosling, 2004: 94). Öte yandan, kurumsal rasyonel tercih modelinde bireylerin çıkarlarını maksimize etmek için birtakım faktörler önemli rol oynamaktadır. Bu faktörler Ostrom (1991: 241) tarafından kaynaklar, sonuç ve davranışları değerlendirme, bilgiyi işleme yeteneği ve uygun stratejiler seçme şeklinde ifade edilmektedir. Kurumsal rasyonel tercih teorisinde, kamu politikası sürecinde kararların nasıl meydana geldiği, değişime uğradığı, bireylerin kurumlardaki davranışlarının neden ve ne zaman farklılık sergilediği bilimsel açılarından ele alınmakta ve doğruluğu sınanmaktadır. Karar alıcılar, analistler ve siyasiler bu süreçte etkilenen bireylerin kurumsal düzeyde nasıl bir yol takip edeceklerini, kurumsal rasyonel tercih teorisinde sözü edilen faktörleri bilmeleri durumunda tahmin edebilmektedir. Başka bir deyişle, kurumsal rasyonel tercih teorisi bir grubun yeni bir kamu politikasına karşı olası kurumsal davranışlarının öngörülmesini olanaklı kılmaktadır. Ancak, birçok ülkede de karşılaşıldığı üzere, Türkiye’de de bireylerin oluşturduğu kurumsal rasyonellik siyasi hamleler sonucunda önemini kaybetmektedir. Böylelikle birçok kamu politikası alanında, kurumsal rasyonel tercih teorisi karar alma sürecine istenilen düzeyde etki edememektedir. Türkiye’nin yurtdışı lisansüstü burs politikasında da bursiyerlerin yaşadıkları problemlere çözüm

sunulması ve burs imkânlarının iyileştirilmesi hususunda kurumsal olarak hareket etmeleri tatmin edici politikaların üretilmesinde yetersiz kalmaktadır.

### **1.7. Kamu Politikası Çözümlemesi ve Çözümleme Modelleri**

Kamu politikası yapım sürecinin ardından, yürürlükte olan politikalar çözümlenerek birtakım veriler elde edilebilmektedir. Kamu politikası çözümlemesi Dunn (1981: 35) tarafından “politika problemlerini çözmek için siyasi ortamlarda kullanılabilir politikalarla ilgili bilgilerin üretilmesi ve dönüştürülmesi için pek çok sorgu metodu ve argüman kullanılan uygulamalı bir sosyal bilim disiplini” şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca kamu politikası çözümlemesi; hükümetin ne yaptığı, neden yaptığı, ilgili politikayla ne gibi farklılıkların meydana geleceği gibi soruların cevabının verildiği bir süreçtir. Politika çözümlemesiyle birlikte; siyasi kurumların politika üzerine olan etkileri ve hükümetin eğitim, sağlık, savunma, sivil haklar, çevre, vergi vb. alanlardaki yaptıkları ve yapmamayı tercih ettikleri ortaya konulmaktadır (Dye, 2008: 5).

Kamu politikası çözümlemesi, süreçte rol oynayan aktörler arasındaki ilişkilerde ortaya çıkan geniş bağlantıları sistematik olarak ele alarak karmaşık yapıdaki sürecin daha kolay şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır (DiGiammirano ve Trudeau, 2008). Politika çözümlemesi, önemli kamu politikalarının ele alınması açısından akademisyenler, öğrenciler gibi ilgili kişileri teşvik ederek (Demir, 2011: 108), akademik bulgu ve ampirik çalışmalarla sürecin eksiksiz olarak anlaşılmasında rol oynamaktadır (Robins, 2009). Bu bağlamda, açıklamadan öte bir reçete sunan kamu politikası çözümlemesinde, politika neden ve sonuçlarına dair titiz bir araştırma süreci gerekmektedir. Kamu politikasının sonuçları üzerinde çalışıldığında, politikaların bağımsız değişken, onların topluma olan siyasal, toplumsal, ekonomik ve kültürel etkileri ise bağımlı değişken olduğu belirtilmektedir. Kamu politikası çözümlemesinin sağlıklı olarak yapılabilmesi için toplumsal probleme ya da ihtiyaca yönelik net bir uzlaşma olması gerekmektedir. Dolayısıyla, problemin tanıma yönelik belirsiz olduğu durumlarda çözümler sunulması kolay olmamaktadır. Öte yandan, toplumdaki olası değer çatışmalarında da politika çözümlemesi yapılmasının sınırlı olduğu, politika çözümlemesinin toplum için neyin değerli olduğunu belirlemesinin mümkün olmadığı (Dye, 2008: 5-8) ifade edilmektedir.

Politika çözümlenmesinin çeşitli özellikleri bünyesinde bulundurmasından dolayı hem sanat hem de zanaat olduğu belirtilmektedir. Nitekim kamu politikası çözümlenmesinin, toplumsal problemlerin tanımlanması, tasvir edilmesi ve politika sonucunda mevcut duruma göre iyiye mi ya da kötüye mi bir gidişat olduğunun belirlenmesinde hayal gücü, yaratıcılık gibi kavramların öne çıkmasından dolayı bir sanat olduğu dile getirilmektedir. Aynı zamanda kamu politikası çözümlenmesinde; İktisat, Siyaset Bilimi, Kamu Yönetimi, Sosyoloji, Hukuk, İstatistik gibi disiplinlere dair bilgilerin gerekmesinden dolayı bir zanaat olduğu (Dye, 2008: 9) ifade edilmektedir.

Kamu politikası çözümlenme süreci, sadece neden ve sonuç ilişkisinin ortaya konulması ve açıklanması değil aynı zamanda politikaya dair arka planda yer alan olguların detaylı olarak farklı bakış açılarıyla incelenmesidir. Kamu politikası sürecinde olduğu gibi döngüsel bir çerçevede ilerleyen politika çözümlenme sürecinde farklı düzeylerde kamu politikaları irdelenebilmektedir. Örneğin bir ülkenin eğitim ya da sağlık politikası gibi makro düzeyde bir kamu politikasının çözümlenmesi yapılabileceği gibi, yurtdışı lisansüstü burs politikasının ya da yabancı doktor istihdamı politikasının çözümlenmesi (Sezer ve Yıldız, 2009) gibi daha mikro boyutta kamu politikası çözümlenmeleri de yapılabilmektedir. Benzer biçimde; yükseköğretim politikası, genel sağlık sigortası politikası gibi meso düzeyde de kamu politikaları çözümlenebilir. Nitekim Shanahan ve arkadaşları (2013) ile Sabatier (1991) meso ve mikro düzeylerde politika çözümlenmelerinin ve mümkünse makro-meso-mikro düzeylerin tümünde birlikte çözümlenme yapılmasının önemine ortak çalışması boyunca kuvvetle vurgu yapmaktadırlar.

Politika çözümlenmesinde ilgili politikanın yapısı, aktörleri, büyüklüğü ve bunun gibi birçok faktöre bağlı olarak bir ya da birden fazla çözümlenme modeli kullanılabilir. Örneğin genel olarak süreç modelinin kullanıldığı bir kamu politikası çözümlenmesinin her aşaması diğer karar verme ve çözümlenme modelleri ile desteklenerek daha derinlemesine bir çözümlenme yapılması sağlanabilir. Örneğin süreç modelinin ilk aşaması olan politikanın gündeme gelişinde; çoklu akış, kurumsal ve tarihsel model gibi çözümlenme modellerinden de faydalanılabilir. Özetle ifade etmek gerekirse, kamu politikası çözümlenme sürecinde, sürece etki ettiği düşünülen tüm detaylar ele alınarak ve farklı karar verme ve çözümlenme modelleri kullanarak daha kapsayıcı çalışmalar yapılması sağlanabilir. Bu doğrultuda çalışmada; elit model, kesintili denge modeli,

çoklu akış modeli, kurumsal model, işbirlikçi tarafsızlık çerçevesi, sistem modeli ve süreç modeli gibi çözümleme modellerine yer verilecektir.

### 1.7.1. Elit (Seçkin) Model

Politika analistleri tarafından tercih edilen bir çözümleme modeli olan elit model, politika sonuçlarına elit grubun ne ölçüde etki ettiğini irdelemektedir. Az gelişmiş ya da gelişmiş tüm toplumlarda yönetenler ve yönetilenler olmak üzere iki sınıf bulunmaktadır. Birinci sınıfta yer alan yönetenler sayıca az olmalarına rağmen gücü tekellerinde tutarak siyasal işlemlerde yer alır ve kendi menfaatlerini maksimize ederler. İkinci sınıfta yer alan yönetilenler ise, sayıca daha fazla olmalarına rağmen ilk grup tarafından yönlendirilmekte ve kontrol edilmektedir (Mosca, 1939: 50). Dolayısıyla, elit yöneticiler kamu politikası sürecine kendi değer, tercih ve düşüncelerini yansıtmaktadır (Anderson, 1979; Peters, 1996; Dye, 2008; Anderson, 2014). Başka bir deyişle, yöneticiler kendi hedef ve istekleri doğrultusunda kamu politikasına karar vermektedir. Bu nedenle, kamu görevlileri sadece elitlerin kamu politikası kararlarını takip etmekte ve halktan gelen taleplere öncelik verilmemektedir (Dye, 2008: 22).

Halkın ya da kitlelerin kamu politikasına etkisinin sınırlı olduğu elit modelde (Anderson, 2014: 23), elitlerin gücü parasal zenginlik, teknik uzmanlık ve bilgi gibi kaynaklara dayanmaktadır (Ham ve Hill, 1984: 30; Hill, 1997: 44). Söz konusu kaynaklar vasıtasıyla, kamu politikasına ilgisiz olan halkın fikirleri elitler tarafından şekillendirilmektedir. Elit teoriye göre, kamu politikasında olası düzenlemeler ya da değişimler ihtiyaç haline geldiğinde, sözü edilen değişimler elitlerin kendi değerlerini yeniden tanımlamasıyla meydana gelmektedir. Bununla birlikte, kamu politikasında önemli değişimler nadiren görülmesine rağmen, idari düzenlemeler sıkça ve artırıcı şekilde yapılmaktadır (Dye, 2008: 22-23).

Karmaşık olan ve birçok aktörün önemli rol üstlendiği kamu politikası sürecini çözümlemek için kullanılan elit model, yönetici sınıfın detaylı şekilde incelenmesini öngörmektedir. Bu bağlamda, oluşturulan politikaların halkın taleplerine ne kadar cevap verebildiği ortaya konulmakta ve elde edilen işlevsel sonuçlar sayesinde geri bildirimler sunulmaktadır. Bunun yanı sıra elit model, yöneticilerin politika sürecine kendi değerlerini ve tercihleri yansıtma sonuçunda elde ettikleri kazanımların daha geniş bir açıdan algılanmasına imkân sağlamaktadır.

### 1.7.2. Kesintili Denge Modeli

Baumgartner ve Jones (1993) tarafından ilk defa ortaya konulan kesintili denge modeli, kamu politikası çözümlerinde kritik veriler elde edilmesi açısından önemlidir. Kesintili denge modelinde, bir kamu politikasının uzun yıllar nasıl değişmeden uygulandığı değerlendirilmektedir. Öte yandan, büyük ölçüde değişime uğrayan kamu politikalarında hangi sebeplerden ötürü değişim yaşandığı ele alınmaktadır (Gosling, 2004: 95).

İstikrarın hâkim olduğu dönemlerde dahi politika bakımından süper bir denge bulunmamaktadır. Öyle ki, siyasal aktörler ve güçler çıkar mücadelesi yapmakta, elit yöneticiler olası değişimlerin kendi menfaatlerini olumsuz etkileyeceği kaygısından dolayı değişime direnç göstermektedir. Uzun süre değişmeyen bir kamu politikası siyasal iktidarın ve kamuoyunun değişmesiyle kesintiye uğrayabilmektedir (Gersick, 1991; John, 2003; Givel, 2006). İktidara gelen yeni siyasal partinin politika öncelikleri farklı olabilmekte ve önemli değişiklikler yapılabilmektedir. Ayrıca, ülkedeki çeşitli krizlerin meydana gelmesi de kamu politikasında kesintilerin olmasına yol açmakta ve şok etkisi yaratmaktadır.

Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikası incelendiğinde, hükümet değişimlerinin ardından burs politikasına verilen önemin değiştiği görülmektedir. Zira yurtdışına gönderilen öğrenci sayılarındaki dalgalanmalar ülkede meydana gelen krizler ve iktidar değişimlerinin somut sonuçlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle, kabinedeki bakanların ya da meclisteki vekillerin daha önceki yıllarda yurtdışına yükseköğrenim görmeleri amacıyla burslu öğrenci olarak yurtdışına gönderilmesi durumunda, yurtdışı lisansüstü burs imkânlarının geliştirilmesi ve daha çok sayıda öğrencinin yurtdışına gönderilmesinin gündeme gelme ihtimali yükselmektedir. Bunun yanı sıra, Türkiye'deki eğitim politikaları incelendiğinde, yükseköğretim giriş sınavlarının uzun yıllar aynı sistemle dengeli şekilde yapılması ya da birtakım krizler sonucu sınav güvenliğinin daha iyi sağlanması amacıyla büyük çapta değişimlere gidilmesi kesintili denge modeliyle çözümlenebilecek bir uygulama olarak nitelendirilebilir.

Kamu politikası çözümlemesinde kesinti denge modeli gerek uzun yıllar süregelen köklü politikaların incelenmesi, gerekse dikkat çeken değişimlerin olduğu politika alanlarının arka planlarındaki sebeplerin değerlendirilmesi bakımından öne çıkan bir çözümleme modelidir. Dolayısıyla alan yazınında nicel ve nitel politika



çalışmalarında<sup>14</sup> kullanılmıştır. Ancak, politika sürecinin birbirine bağımlı birtakım değişkenlerin etkisi altında olduğu düşünüldüğünde, politik dengenin ya da kesintinin anlaşılabilmesi için diğer çözümlene modellerle birlikte kullanılması daha sağlıklı sonuçlar sağlamak açısından önem arz etmektedir.

### 1.7.3. Çoklu Akış Modeli

Bir kamu politikası çözümlene modeli olan çoklu akış modeli Kingdon (1984) tarafından çöp sepeti modelinden faydalanılarak geliştirilmiştir. Çoklu akış modeli temel olarak üç adet akışı kapsamaktadır. Söz konusu akışlar; problemler, politikalar ve siyaset olarak (Kingdon, 2003) ifade edilmektedir.

Problem akışı, çoklu akış modelinin ilk basamağı olup bu süreçte politika yapıcılar; göstergeler, dramatik gelişmeler ve uygulanan programlardan gelen geri bildirimler vasıtasıyla bilgi sahibi olmaktadır. Örneğin, hükümetin bütçe açığı, çevresel sorunlar, enflasyon ve artan sağlık maliyetleri gibi problemler kamuoyu ve hükümet için önemlidir (Zahariadis, 2007: 70). Bu nedenle, hükümet çeşitli alanlarda meydana gelen problemleri dikkate almak durumunda kalmaktadır. Çoklu akış modelinde problem akışının dışında politika akışı da yer almaktadır. Bu akış; bürokratlar, akademisyenler, araştırmacılar tarafından geliştirilen düşüncelerden oluşmaktadır. Politika akışında, fikirlerin bir çorba içinde karıştırıldığı ve birbirinden etkilendiği belirtilmektedir. Problemlere dair politika önerilerinin yoğun olarak geldiği bir sistemde, bazı fikirler daha çok ön plana çıkmakta ve hükümet gündemini meşgul etmektedir (Zahariadis, 2007: 72). Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikası sürecinde de benzer şekilde politika akışında çeşitli aktörler rol oynamaktadır. Bürokratlar, MEB ve YÖK'teki uzman personel, çeşitli kamu kurum ve kuruluşları<sup>15</sup>, Dünya Bankası politika akışının oluşmasında önem arz etmektedir.

---

<sup>14</sup> Busenberg (2004) kesintili denge modelinden faydalanarak ABD'de orman yangınlarının yönetim başarısızlığını, Salka (2004) ABD'de orman hizmetlerini, Wood (2006) Federal düzeyde toprak yönetimi konularını söz konusu model çerçevesinde ele almıştır. Eğitim alanında ise, McLendon (2003) ABD yükseköğretim politikasını, Sims ve Miskel (2003) ABD'deki ulusal okuma politikasını, Robinson (2004) okullardaki bütçe değişimlerini ve bürokrasileşmeyi, Mulholland ve Shakespeare (2005) yükseköğretim çalışmaları için bir politika çerçevesini, Manna (2006) Federalizm ve ulusal eğitim gündemini kesinti denge modeline de yer vererek incelemişlerdir. Jordan (2003) ABD'de yerel yönetim bütçe harcamalarını kesintili denge modelinden faydalanarak irdelemiştir.

<sup>15</sup> Bu kuruluşlar; MEB, YÖK, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı (TPAO), Orman ve Su İşleri Bakanlığı Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü, Orman ve Su İşleri Bakanlığı Çölleşme ve Erozyonla Mücadele Genel Müdürlüğü, Orman ve Su İşleri Bakanlığı Orman Genel Müdürlüğü, Orman ve Su İşleri Bakanlığı Meteoroloji Genel Müdürlüğü, Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı, Ulusal Bor Araştırma Enstitüsü, Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demir Yolları

Siyaset akışı, problem ve politika akışlarının ardından çoklu akış modelinin üçüncü akışı olarak politika sürecinin çözümlenmesinde yer almaktadır. Milli kamuoyu, baskı gruplarının kampanyaları ve hukuksal iş hacmi siyaset akışının üç temel unsurunu oluşturmaktadır (Kingdon, 2003). Milli kamuoyunun belirlenmesinde uygulanan anketlerin büyük payı bulunmakta ve bu sayede toplumun herhangi bir konu hakkındaki eğilimi öğrenilmektedir. Bununla birlikte, e-postalar, postalar, vatandaşların meclis ziyaretleri gibi vasıtalarla politika yapıcılar kamuoyunu yakından takip etmektedir. Siyaset akışında baskı gruplarının desteğini almak, politika sürecinin daha kolay ve sorunsuz işlemesi açısından önemlidir. Hükümet değişimleri ve bunun sonucu olarak önemli görevlerdeki personelin değişmesi siyaset akışını etkilemektedir. Dolayısıyla söz konusu değişimler, yeni bütçe planlaması, yatırım programlarının belirlenmesi gibi ehemmiyetli konuların yeniden görüşülmesine yol açmaktadır (Zahariadis, 2007: 73).

Kamu politikası çözümlenmelerinde çoklu akış modeli sıkça kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla, söz edilen model çeşitli ülkelerde birçok kamu politikasının anlaşılması ve çözümlenmesinde tercih edilmiştir<sup>16</sup>. 1929 yılından itibaren 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına lisansüstü öğrenim için gönderilen öğrencilerin burs durumları, kontenjanları, sağlanan imkânlar, hükümet değişimleri, uluslararası örgütlerin ve kuruluşların etkisi ve dünyadaki politik ve teknolojik gelişmelerin yansımalarıyla değişmekte ve gelişmektedir. Çoklu akış modelinin son basamağı olan siyaset akışında söz konusu aktörlerin etkisi olmaktadır. Öte yandan, 1987 yılından beri YÖK bursuyla yurtdışına gönderilen fakültelerde görev yapan araştırma görevlilerinin de burs durumları MEB bursuna benzer olarak birtakım kurum ve kuruluş tarafından etkilenmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasındaki tarihsel süreç içerisindeki bazı gelişimler çoklu akış modeliyle de açıklanabilir.

---

(TCDD) İşletmesi gibi kuruluşlardır (Yurtdışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Adayları Seçme ve Yerleştirme (YLSY) Kılavuzu, 2011, 2012, 2013).

<sup>16</sup> Çoklu akış modelinin kullanıldığı birtakım çalışmalar bulunmaktadır: Stout ve Stevens (2000) eğitimde çok kültürlülük politikasını Minnesota'daki eğitim politikalarının yürürlüğe girmesi özelinde incelemiştir. Brunner (2008) ise çoklu akış modelini kullanarak Almanya'daki çevre politikası sürecini çözümlenmiştir. Henstra (2010) çoklu akış modelinden faydalanarak Sarnia şehrindeki kimyasal hava bulutlarıyla ilgili çözümlenmeler yapmıştır. Young vd. (2010) Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) Kaliforniya, Michigan ve Teksas'da okuma politikalarını analiz ederek eğitim politikalarının nasıl gündeme getirildiğini ortaya koymuştur.

#### **1.7.4. Kurumsal Model**

Kurumsal model, siyaset bilimi ve yönetim biliminin ortaya çıkış sürecinden itibaren başvurulan bir modeldir. Kurumsal model kullanılarak, kamu kurumlarının yasal ve resmi yönleri incelenmektedir (Anderson, 1979: 21). Başka bir deyişle, kurumsal modelde kurumların resmi yapısı, yasal güçleri, usule ilişkin kuralları, faaliyet veya fonksiyonları detaylı şekilde ele alınarak değerlendirilmektedir (Anderson, 2014: 25). Meclis, mahkemeler, bürokrasiler, eyaletler, belediyeler bu kurumlara örnek olarak gösterilmektedir (Dye, 2008: 12). Söz konusu kurumlar, kamu politikalarının belirlenmesinde ve uygulanmasında önemli rol oynamaktadır (Anderson, 2014: 24).

Kamu politikası sürecinde; kurumların karakterleri, davranışları ve kültürlerinin yansımalarının görülmesi olanak dâhilindedir. Nitekim kamu politikası ile kurumları arasındaki güçlü bağlar bulunmaktadır. Kamu kurumları politikalara meşruiyet kazandırmakta ve vatandaşların sadakatini hedeflemektedir. Bunun yanı sıra, kamu dışı grup ve örgütlerin politika ve kararları toplumun belirli bir kesimine hitap ederken; kamu politikası kurumlar sayesinde evrensellik kazanmakta ve oldukça çok sayıda insanı ilgilendirmektedir. Bu noktada devlet, fiziki güç kullanım tekeli elinde bulundurması vasıtasıyla politikaların yaptırımına meşruiyet katma şansına sahip olmaktadır (Dye, 2008: 12).

Türkiye'deki eğitim politikaları incelendiğinde de kurumsal faktörlerin politika sürecinde yer aldığı görülmektedir. Örneğin, Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasında görev alan kamu kurumlarının sahip olduğu karakter, davranış ve kültür burs politikasının başarılı şekilde yürütülmesinde önemlidir. Aynı zamanda, söz konusu süreçte kurumlar arasındaki ilişkiler de politikanın seyrini etkilemektedir. Dolayısıyla politika çözümlemesi yapılırken, sadece kurumsal modeli kullanmak analistlere önemli veriler sunamasa da, kurumsal model kurumların yapısını irdelemesinden dolayı çözümleme sürecinde dikkate alınabilir.

#### **1.7.5. İşbirlikçi Tarafgirlik Çerçevesi**

Kamu politikası sürecini, içsel ve dışsal faktörlerin, ulusal ve uluslararası aktörlerin yoğun etkisi altında olmasından dolayı basit bir süreç olarak nitelendirmek kolay değildir. Aynı zamanda oluşturulan politikaların çözümlenmesi, karmaşık yapıdaki politika sürecinin farklı modellerin ışığında ele alınmasıyla mümkün

olmaktadır. Bu bağlamda, işbirlikçi tarafgirlik çerçevesi<sup>17</sup> yoğun politika problemleriyle uğraşmak ve çözümlenelerde bulunabilmek için geliştirilmiştir (Sabatier ve Jenkins-Smith, 1988). Ayrıca, klasik modelde aşamaların başlama ve bitiş süreçlerinin net olmaması ve her zaman öngörülen sistem ve düzende işlememesi işbirlikçi tarafgirlik çerçevesinin bir tepki olarak geliştirilmesine yol açmıştır.

Politika sürecinde, farklı gruplar özellikle de kriz dönemlerinde bir araya gelerek işbirlikçi koalisyonları oluşturmaktadır (Kingdon, 2003). Söz konusu koalisyonlar, politika sorunları üzerinde ortak düşünce ve inanca sahip bireyler tarafından oluşmakta (Sabatier ve Jenkins-Smith, 1999; Sabatier ve Weible, 2007: 196) olup birden fazla işbirlikçi tarafgir grup meydana getirilmesi olanak dâhilindedir. Bireyler zaman içerisinde koalisyonlarla bütünleşmekte, çeşitli kamu ve özel örgütlerden bireylerin katılımıyla politika yapıcıların tercihlerini etkilemektedir (Gosling, 2004: 95). Kamu politikası sürecine kendi menfaatleri doğrultusunda yön verme amacıyla olan koalisyonlarda<sup>18</sup> (Weible ve Sabatier, 2007: 125), ortak temel inançlar kümesine sahip kamu ve özel örgüt aktörlerinin yer aldığı dile getirilmektedir. Koalisyon grupları hedeflerini gerçekleştirmek için dünyadaki gelişmeleri yakından takip etmekte ve çeşitli hükümet etkilerini öğrenmeye çalışmaktadır (Sabatier, 1991: 151, 153).

Birbirleriyle etkileşimde bulunan ve etkili birer politika aktörü olan koalisyon gruplarını bir arada tutan üç farklı seviyede inanç olduğu belirtilmektedir. Bunlar; derin inanç, politika özü ve ikincil bakış açıları olarak sıralanmaktadır (Sabatier ve Weible, 2007: 194). Koalisyon gruplarında yer alan araştırmacılar, politika sürecinde önemli rol oynamaktadır. Fakat söz konusu araştırmacılar ve diğer bireylerin inançları bilimsel ve teknik bilgi kullanılarak değiştirilebilmektedir (Zafonte ve Sabatier, 2004; Meijerink, 2005; Weible, 2005).

---

<sup>17</sup> İşbirlikçi tarafgirlik çerçevesinin kullandığı çalışmalara şu örnekler verilebilir: Elliot ve Schlaepfer (2011) İsviçre'deki orman sertifikasyonu gelişim sürecini analiz etmek için işbirlikçi tarafgirlik çerçevesini uygulamışlardır. Green ve Houlihan (2004) Kanada ve Birleşik Krallıktaki elit spor politikası değişikliğini irdelemek için söz konusu çerçeveyi kullanmışlardır. Kübler (2001) İsviçre uyuşturucu politikasını işbirlikçi tarafgirlik çerçevesinde ele almıştır. Larsen vd. (2006) Danimarka'nın eczacılık politikasını işbirlikçi tarafgirlik çerçevesiyle analiz etmişlerdir. Sato (1999) Japonya'nın sigara içim kontrolü politikasını işbirlikçi tarafgirlik ve süreç çerçeveleriyle değerlendirmiştir. Smith (2000) Birleşik Krallık sanayi kirliliği politikasının değişimi ve istikrarının analizinde işbirlikçi tarafgirlik çerçevesinden faydalanmıştır.

<sup>18</sup> İşbirlikçi tarafgirlik çerçevesinde sözü edilen koalisyonlara örnek olarak; kamu çalışanları, baskı grupları, dernek üyeleri, düşünce kuruluşları, araştırma merkezleri, araştırmacılar, akademisyenler, gazeteciler verilebilir (Weible ve Sabatier, 2007).

Kamu politikası çerçevesi ve çözümlemesi açısından işbirlikçi tarafgirlik çerçevesinin oldukça işlevsel olduğu (Schlager, 1995; Schlager ve Blomquist, 1996) belirtilmektedir. Sözü edilen çözümleme modelinde, farklı baskı gruplarının organize olma ve koalisyon oluşturma şekli araştırılarak, bunun politika sürecine olan etkileri irdelenmektedir (Birkland, 2005). Bunun yanı sıra, işbirlikçi tarafgirlik çerçevesi politika aktörlerinin inanç, değer, tutum ve davranışlarının sistematik şekilde ele alınmasına imkân tanımaktadır.

Politika çözümlemesinde işbirlikçi tarafgirlik çerçevesi, süreçte yer alan koalisyon gruplarını detaylı ele alması ve derinlemesine bir değerlendirme yapması açısından önemlidir. Ancak, kısa dönem zarfında meydana gelen gelişmelerin ve değişimlerin kamu politikası sürecinde irdelenmesi zaman alabilmektedir. Yine de, özellikle hızlı değişimlerin yaşanmadığı köklü kamu politikalarının çözümleme sürecinde, analistler tarafından gözden kaçırılmaması gereken bir model olduğu söylenebilir. Bevermijks'in (2005) Mozambik özelinde yükseköğretim politikası hakkında işbirlikçi tarafgirlik çerçevesini kullanarak yaptığı çalışma, bu modelin eğitim politikalarında başarıyla uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

#### **1.7.6. Sistem Modeli**

Easton tarafından (1957, 1965) ortaya konulan sistem modelinde politika sürecinde yer alan siyasal sistem, çevre, girdi, çıktı gibi kavramların birbirleriyle etkileşimleri ele alınmaktadır. Siyasal sistemde, çevreden gelen girdiler çıktılarına dönüşmekte, bu dönüşüm sistem ve çevre için sonuçlar doğurmaktadır. Sistemin devamlı olarak işlemesi için girdilerin önem taşıdığı (Easton, 1957: 385) ifade edilmektedir. Siyasal sistemdeki söz konusu girdiler, talep ve desteklerden meydana gelmektedir. Talepler, birey ve grupların hedefleri doğrultusunda belirlenen çıkar ve değerlerinin tatmin edilmesinde rol oynamaktadır (Anderson, 2014: 20). Bireyler, çeşitli gruplar ve kurulan işbirlikleri vasıtasıyla çıkarlarını maksimize etmek amacıyla politika sistemine etki etmeye çalışmaktadır (Gosling, 2004: 91).

Sistem modeli<sup>19</sup>, politika çözümlemesi sürecinde analistler tarafından kullanılan modellerdendir. Analistler, politika çözümlemesi sürecinde, çıktı ve çevreyi detaylı

---

<sup>19</sup> Ergüder (1981) Türkiye'de Tarım Fiyat Destek Siyaseti ve Siyaset başlıklı eserinde sistem modelinden faydalanmıştır. Buna ek olarak, Oktay (1983) Yükselen İstemler Karşısında Türk Siyasal Sistemi ve Kamu Bürokrasisi başlıklı kitabında sistem modelini kullanmıştır. Öner ve Sarıtaş da (2005) sistem modelinden faydalanarak Türkiye'nin Beş Yıllık Kalkınma Planlarında inşaat sektörünü ele almaktadırlar.

şekilde ele alarak bunlar arasındaki bağlantıları irdelemektedir. Sistem modeli, çevreden gelen taleplere siyasal sistemin cevabı niteliğinde olan kamu politikasının içeriğini ve siyasal sistemin işleyişini girdilerin nasıl etkilediğinin incelenmesinde analistlere ciddi katkılar sunmaktadır. Dünya’da ve Türkiye’de çeşitli alanlardaki kamu politikaları değerlendirildiğinde de, özellikle gündem oluşturma sürecinde halk tarafından birçok talep gelmekte ve bunların sadece bir kısmı siyasal sistemde yer alabilmektedir. Gündeme gelen talepler, şekillendirilerek politikalar oluşturulmaktadır. Sistem modeli, bu süreçte söz konusu aşamalar arasındaki ilişkileri ortaya koyması nedeniyle politika çözümlerinde önem taşımaktadır.

### **1.8. Süreç/Aşamalar Modeli (Stages Heuristics)**

Kamu politikası çözümlerinde oldukça yaygın olarak kullanılan süreç modeli<sup>20</sup>, karmaşık yapıdaki politikaların sistematik olarak ele alarak sürecin daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Kuramsal bir çerçeve niteliği taşıyan süreç modelinde, politika yapım süreci aşamalar dizisi şeklinde ilerleyen bir döngü olarak görülmektedir (Gosling, 2004: 92). Klasik model olarak da bilinen politika süreç modelinin aşamaları zamanla farklılaşmıştır. Örneğin Laswell (1956) süreç modelini yedi aşamaya<sup>21</sup> bölerek ifade etmişken, bunun yanı sıra, süreç modeli Jones (1970), Brewer (1974), Anderson (1975; 1979; 2014), Brewer ve DeLeon (1983) tarafından ders materyali niteliği de taşıyan kitap boyutundaki telif eserlerinde geliştirilerek değişik aşamalara ayrılmıştır; her bir sınıflandırma/kitap bu aşamalar üzerine kurgulanmıştır; bir başka deyişle bu kitapların ana bölümlerinin çoğunu aşamalar oluşturmaktadır. Süreç modelini yedi aşamada ele alan Jones (1970; 1977)<sup>22</sup> ve altı aşamada irdeleyen Brewer (1974)<sup>23</sup> arasında da bazı isimlendirme ve kategorileştirme farklılıkları bulunmaktadır. Anderson

---

<sup>20</sup> Haddad (1995) çalışmasında eğitim politikasının planlaması sürecinde çeşitli ülkeleri inceleyerek süreç modelini Peru, Tayland, Ürdün ve Burkino Faso gibi ülkelerdeki eğitim politikaları için uygulamıştır. Buna ek olarak, Nettles vd. (2002) ABD’nin beş eyaletindeki yükseköğretim politikası ve uygulamalarını süreç modelinden faydalanarak çözümlenmişlerdir. Cheng ve Cheung (1998) da süreç modeli çerçevesinde Hong Kong’un eğitim politikasını çözümlenmişlerdir.

<sup>21</sup> Sözü edilen aşamalar; haber alma, tanıma, formüle etme, talep etme, uygulama, sonlandırma ve değerlendirme şeklinde sıralanmaktadır.

<sup>22</sup> Jones (1970; 1977) kamu politikasında süreç analizi aşamalarını gündeme geliş, politika alternatiflerin formüle edilişi, programların kanunlaştırılması, mali kaynak ayırma, programların uygulanması, program ve politikaların değerlendirilmesi, sonlandırma şeklinde ele almaktadır. Fakat Jones’un (1970; 1977) programların kanunlaştırılması, mali kaynak ayırma şeklindeki üçüncü ve dördüncü aşamaları kitapta ayrı bölümler olarak ele alınsa da içerik olarak tek aşamada birleştirilebilir, bu durumda Jones’un aşamaları da altıya düşmektedir.

<sup>23</sup> Söz konusu aşamalar Brewer (1974) tarafından, başlangıç, tahmin, seçim, uygulama, değerlendirme ve sonlandırma olarak belirtilmiştir.

(1975, 1979; 2014) her ne kadar beş kamu politikası aşamasından bahsetse de kendisinin de vurguladığı üzere kamu politikalarının formüle edilmesine odaklanmaktadır. Günümüzde kamu politikası çözümlerinde<sup>24</sup> kullanılan süreç modelinin genel olarak beş aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar; gündeme geliş, formüle ediliş, kanunlaştırma, uygulama ve değerlendirme şeklinde ifade edilmektedir (Sabatier, 2007: 6).

### 1.8.1. Gündeme Geliş

Gündeme geliş politika süreç modelinin ilk aşaması olup, problemlerin nasıl ortaya çıktığı ve gündeme oturduğu gibi konular gündeme geliş aşamasında ele alınmaktadır (Howlett ve Ramesh, 1995: 104). Söz konusu aşamada, özellikle gelişmiş ülkelerdeki toplumsal ihtiyaçlara yönelik taleplerin hükümete aktarılmasında STK'lar önemli rol oynamaktadır. Problemlerin politika tasarımlarına dönüştüğü ideolojik bir süreç olan gündeme geliş aşamasında (Hill, 1997: 115), problemler ve olası çözümler kamunun ve seçkinlerin ilgisini kazanmakta ya da kaybetmektedir (Birkland, 2005: 109). Gündeme geliş aşamasında, çıkar grupları istedikleri sonuçların gerçekleşmesini sağlamak ve merkezdeki siyasal aktörlerin dikkatini çekebilecek güç ve etki için birbirleriyle yarışmaktadırlar. Fakat çok sayıda problemin aynı anda hükümet düzeyinde gündeme gelmesi olanak dâhilinde değildir (Peters, 1996: 45-50). Her toplumsal problemin bir önem ve yenilik derecesi bulunmakta (Gosling, 2004: 44-45) bu etkenler problemlerin hükümet derecesine ulaşma kapasitesini etkilemektedir. Örneğin, kuş gribi, AIDS, petrol krizleri gibi acil nitelik taşıyan sorunlarda hükümetlerin daha hızlı şekilde politika oluşturdukları görülmektedir (Knoepfel vd., 2007: 132-134). Öte yandan toplumsal problemlerin, hükümet gündemine gelmeden önce hangi kamu politikası alanında yer aldığı net olarak ortaya konulmalıdır (Peters, 1996: 47).

---

<sup>24</sup> Süreç modeli Türk alan yazınında; Göymen'in (1997) "Yerel Ölçekte Bir Kamu Siyaseti Uygulaması Olarak Batıkent Konut Projesi", Kayıkcı'nın (2003) "Bir Kamu Politikası Süreci Analizi: 1980 Sonrası Türkiye'de Tütün Politikası", Tamzok'un (2007) "Kamu Politikası Analizi: Elektrik Enerjisi Sektörü", Semiz'in (2009) "Bir Kamu Politikası Analizi: Türkiye'de Korsanla Mücadele Odaklı Fikri Haklar Politikası", Yılmaz'ın (2010) "Kamu Politikası Yaklaşımı Çerçevesinde Türkiye'de Kamu Hizmeti Yayıncılığının Analizi (1960-2006)", Çalı'nın (2012) "Aile İçi Şiddet: Bir Kamu Politikası Analizi", Ayyıldız'ın (2013) "Bir Kamu Politikası Analizi Denemesi: 4+4+4 Eğitim Politikası, Kulaç ve Çalhan'ın (2013) "Bir Kamu Politikası Süreci Analizi: Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Yurtdışı Lisansüstü Bursları", Acar ve Okçu'nun (2015) "Gov.Tr'den Com.Tr'ye Bir Kamu Politikası Analizi Örneği: 2000 Yılı Sonrası Değişen Posta Hizmet Politikaları", Tahtaloğlu ve Özgür'ün (2016) "Türkiye'de Kalkınma Ajansları Politikasının Çözümlemesi: Süreç Analizi (Aşamalar Yaklaşımı)" gibi çalışmalarda kullanılmıştır.

Medya, gündeme geliş aşamasında önemli rol oynamaktadır. Birbirleriyle rekabet halinde olan ve güçlü olanın gündeme geliş aşamasında daha etkin olduğu çıkar gruplarının dışında, medya da özellikle gündemin nabzını tutarak süreçte söz sahibi olmaktadır (Birkland, 2005). Medya toplumsal bakımdan ehemmiyet arz etmeyen sorunları, yoğun şekilde yazılı ve görsel olarak ele alarak konunun hükümet gündemine gelmesine katkı verebilmektedir. Öyle ki, bazı konular sadece medya organlarında sıkça değerlendirilmesinden ötürü hükümetin dikkati çekebilmektedir. Böylelikle, medyanın gündem oluşturma sürecini yoğun ölçüde şekillendirdiği (Dye, 2008: 40-41) ifade edilmektedir.

Türkiye'deki kamu politikası sürecinin gündeme geliş aşaması değerlendirildiğinde de STK'ların, medyanın, uluslararası kuruluş ve örgütlerin süreçte yer aldığı görülmektedir. AB üyelik sürecindeki Türkiye'de sağlıktan eğitime birçok kamu politikası alanında ilerleme raporları dikkate alınarak ihtiyaç duyulan alanlarda politika önerileri gündeme gelmektedir. Söz konusu ilerleme raporlarında, politika süreci değerlendirilmekte ve süreçte geliştirilmesi gereken noktalar belirtilmektedir. Örneğin, 2012 yılında uygulamaya konulan "4+4+4" eğitim sistemi eğitimde toplumsal cinsiyet farkını azaltmada başarılıyken; müfredatın tam anlamıyla gözden geçirilmemesinden dolayı okula yeni başlayan öğrenciler çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Öte yandan, yükseköğretimde Bologna süreci tavsiyelerinin önemli ölçüde hayata geçirilmesine rağmen Türkiye'deki üniversiteler arasında nitelik bakımından halen ciddi farklılıkların olduğu vurgulanmıştır (European Commission, 2013: 69). Dolayısıyla söz konusu raporlar çerçevesinde, Türkiye'deki politika sürecinin gündeme geliş aşaması şekillenmekte ve bu doğrultuda politika taslakları hazırlanmaktadır. Baskı grupları ve medya da kendi menfaatlerini maksimize edebilmek amacıyla politika gündeminde bulunmaktadır.

### **1.8.2. Formüle Ediliş**

Politika süreç modelinde, gündeme geliş aşamasından sonra formüle ediliş aşaması yer almaktadır. Bu aşamada, kamu gündemine gelen problemlerle mücadele etmek ya da problemlere çözüm sunabilmek için politika alternatifleri geliştirilmektedir (Dye, 2008: 42). Ayrıca söz konusu aşamada, politika seçenekleri bir tane ya da az kalana kadar elenmekte ve politika yapıcılar nihai seçimlerini yapmaktadır (Howlett ve Ramesh, 1995: 123). Başka bir deyişle, politika yapımı öncesi karar aşaması olan



formülasyon sürecinde, politika alternatifleri kümesi oluşturulmakta ve son karar için çözümler kümesi daraltılmaktadır (Sidney, 2007: 79).

Toplumsal problemlere cevap verebilmek adına çeşitli mekanizmaların geliştirildiği formüle ediliş aşamasında (Jones, 1977: 49-50; Peters, 1996: 59), birtakım aktörler rol oynamaktadır. Sözü edilen aşamada etkin olan aktörleri; parlamento, hükümet, kamu bürokratları, siyasi partiler, muhalefet, baskı grupları ve medya şeklinde sıralanabilir. Bunun yanı sıra politika formülasyonunun, hükümet bürokrasilerinde, baskı grupları ofislerinde, düşünce kuruluşlarında, yasama komitelerinde ve özel komisyon toplantılarında meydana geldiği (Dye, 2008: 42) belirtilmektedir.

Süreç modelinin en önemli aşamalarından birisi olan formüle ediliş aşamasında, “Problemi ele alıştaki plan nedir? Hedefler ve öncelikler nelerdir? Hedefleri gerçekleştirmek için maliyet ve faydalar nelerdir? Her bir alternatifte ne gibi olumlu ya da olumsuz dışsallık vardır?” gibi soruların cevapları aranmaktadır (Cochran ve Malone, 1999: 46). Sözü edilen sorular çerçevesinde detaylı değerlendirmelerin ardından politika alternatifleri oluşturulmaktadır. Bu noktada, üretilen politika alternatifleri kolay anlaşılabilir, mevcut kamu politikalarıyla uyumlu ve toplumsal problemlere gerçek çözümler üretebilme niteliğinde olmalıdır.

Türkiye’de eğitim alanında yürütülen politikaların formüle ediliş aşamasında, alan yazınında ifade edilen aktörlerin hepsi aynı etkinlikle rol oynamamaktadır. Özellikle 2002 sonrası tek parti iktidarı dönemiyle birlikte, muhalefet partilerinin politika tasarıları üzerindeki etkisinin oldukça zayıf olduğu görülmektedir. Bu nedenle, hükümet dışı aktörler gündeme geliş aşamasında sergiledikleri başarıyı, formüle ediliş aşamasında gösterememektedir. Dolayısıyla, politika süreç modelinin en işlevsel aşamalarından biri olarak kabul edilen formüle ediliş aşamasının daha işbirlikçi bir yöntemle yürütülmesi, oluşturulacak politikalarının halkın büyük bir kesimine hitap edebilmesi noktasında önem taşımaktadır.

### **1.8.3. Kanunlaştırma**

Kamu politikası yapım sürecinde, kamusal gündeme gelen konular üzerine detaylı çalışmalar yapılmakta ve politikanın formüle ediliş aşaması tamamlanmaktadır. Çeşitli alternatiflerin göz önünde bulundurulduğu ve bu çerçevede politikaların şekillendirildiği politika yapım sürecinde, kanunlaştırma aşaması büyük önem taşımaktadır. Kraft ve Furlong’a (2004: 86) göre kanunlaştırma, politika yapımcılar

tarafından alınan kararlara yasal bir güç kazandırılması ya da politikaya ilişkin faaliyetlerin meşruiyet kazanmasıdır. Politika yapıcıların, kamuoyundaki hâkim düşünceden bağımsız şekilde kanunlaştırma aşamasına yön vermesinin kolay olmadığı ifade edilmektedir. Öyle ki, Anderson (1984) kanunlaştırma aşamasının halk tarafından etkilendiği ve siyasi karar alıcıların da halktan gelen talepleri dikkate almak durumunda kaldıklarını belirtmektedir. Bunlara ek olarak, halkın istek ve ihtiyaçlarını dikkate almayan ve kanunlaştırma aşamasını tüm bu etkilerden uzak olarak tamamlayan politika yapıcıların siyasi geleceklerinin kısa sürebileceği (Anderson, 1984: 63) dile getirilmektedir.

Formüle edilmiş sürecinde, politika yapıcılar tarafından seçilen politika önerisi kanunlaştırma sürecinde meşruiyet kazanarak kamu politikası haline gelmektedir. Ancak kanunlaştırma aşamasında, erkler arasındaki ilişkiler süreçte önemli rol oynamaktadır. Örneğin Türkiye özelinde, iktidardaki siyasi parti ya da partiler ile Cumhurbaşkanı arasında siyasi görüş farklılıklarının belirgin olduğu dönemlerde, toplumsal problemlere çözüm sunabilecek tasarıların kanunlaşma ihtimali azalmaktadır. Öte yandan, benzer veya aynı siyasi tutuma sahip cumhurbaşkanı ve iktidar partisi olduğunda, kanun tasarıları daha az sorunla ve daha hızlı şekilde kanunlaşabilmektedir. Sözü edilen süreçte kanun tasarıları ya da teklifleri kamu politikalarının oluşturulmasında işlevsel bir öneme sahiptir. Anayasanın 88<sup>25</sup>. Maddesi ile TBMM İç Tüzüğü'nün 73<sup>26</sup> ve 74.<sup>27</sup> Maddelerinde kanun tasarısı ve teklifine dair düzenlenmeler yer almaktadır.

Politikanın kanunlaştırma aşamasında, iktidar ile muhalefet partileri arasında ciddi tartışmalar yaşanabilmektedir. Özellikle koalisyon hükümetlerinde sıkı pazarlıklar sonucunda politikalar kanunlaşabilmektedir. Siyasi partiler, oy kaygılarından dolayı kendi seçmen tabanlarının beklentilerine cevap verebilecek politikaların kanunlaşması

---

<sup>25</sup> Madde 88.– Kanun teklif etmeye Bakanlar Kurulu ve milletvekilleri yetkilidir. Kanun tasarısı ve tekliflerinin Türkiye Büyük Millet Meclisinde görüşülme usul ve esasları İçtüzükle düzenlenir.

<sup>26</sup> Madde 73 – Hükümetçe hazırlanan kanun tasarıları bütün bakanlarca imzalanmış olarak ve gerekçesi ile birlikte Meclis Başkanlığına sunulur. Gerekçede tasarının tümü ve Maddeleri hakkında bilgiler, kaldırılması veya eklenmesi istenilen hükümlerin neler olduğu ve neden kaldırılması, değiştirilmesi veya eklenmesi gerekli görüldüğü açıkça gösterilmek lâzımdır. Başkan, gelen tasarıları ilgili komisyonlara doğrudan doğruya havale eder ve bunu tutanak dergisine ve ilan tahtasına yazdırır. Bu havaleye bir milletvekili itiraz etmek isterse oturumun başında söz alır.

<sup>27</sup> Madde 74 – Milletvekillerince verilen kanun tekliflerinde bir veya daha çok imza bulunabilir. Kanun teklifleri de, gerekçesi ile birlikte Başkanlığa verilir. Komisyonlar, şartlarına uymayan kanun tekliflerini, sahiplerine tamamlamaya yetkilidirler. Kanun teklifleri, Başkanlıkça komisyonlara doğrudan doğruya havale edilir.

için mücadele etmektedir. Bu süreçte; meclis üyeleri, yargı organları, bürokratik kuruluşlar ve ilgili grupların önemli rol oynamaktadır. Kanunlaştırma sürecinde, kanun tasarısı ya da teklifi TBMM Başkanlığı tarafından ilgili komisyonlara gönderilmektedir. Komisyon raporlarının gelmesi ve genel kurulda Maddelerin görüşülmesinden sonra tasarı ya da teklifin oylaması yapılmakta ve kabul edilmesi durumunda cumhurbaşkanına gönderilmektedir. Cumhurbaşkanı 15 günlük süre içerisinde tasarımı ya da teklifi kabul ederse Başbakanlığa yayımlanması için göndermektedir. Diğer yandan, cumhurbaşkanı tasarı ya da teklifi veto etmesi halinde meclise geri gönderme yetkisine sahiptir. Meclisin geri gelen teklif ya da tasarımı hiçbir değişiklik yapmadan kabul etmesi durumunda cumhurbaşkanı kanunu kabul etmek durumundadır. Fakat Meclis tarafından değişiklik yapılması halinde ise Cumhurbaşkanının tasarımı ya da teklifi meclise yine geri gönderme yetkisi bulunmaktadır. Cumhurbaşkanı tarafından kabul edilen tasarı ya da teklifler Resmi Gazetede yayımlandıktan sonra kanunlaşarak yürürlüğe girmektedir.

Kanunlaştırma sürecinin tamamlanmasıyla birlikte toplumsal problemlere ya da ihtiyaçlara çözüm sunabilmek adına oluşturulan politikalar, zaman içerisinde etkinliğini kaybedebilir. Bu noktada, yeni bir kanunla veya kanunda değişiklikler yaparak gereksinim duyulan düzenlemeler hayata geçirilmektedir. Örneğin, 1929 yılında kabul edilen ve yürürlüğe giren 1416 sayılı Kanunla öğrenciler lisansüstü öğrenim görmeleri amacıyla yurtdışında gönderilmektedir. Buna ek olarak, 2014 yılında yürürlüğe giren 6524 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile 1416 sayılı Kanunda birtakım değişiklikler yapılmış ve MEB bursunun günümüz koşullarına daha iyi uyum sağlaması temin edilmiştir.

#### **1.8.4. Uygulama**

Politikaların uygulanması aşaması politika süreç modelinin temel aşamalarından biri olup kanunlaştırma aşamasından hemen sonra gelmektedir. Birkland (2005: 181) söz konusu aşamayı “yürürlüğe giren politikaların hükümet tarafından etkiye geçirilmesi” şeklinde tanımlanmaktadır. Fitz vd. (1994) ise uygulama aşamasının politika hedeflerinin eyleme dönüştürülme süreci olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca politika süreç modelinin uygulama aşamasının, yasama organı tarafından kanunlaştırılan politikaların yürütülmesi faaliyetlerini içerdiği (Dye, 2008: 5) belirtilmektedir. Toplumsal ihtiyaçlar sonucunda gündeme gelen ve kanunlaşan politikaların konulan

hedeflere ulaşması, iyi uygulanmasına bağlıdır. Başka bir deyişle, politika çok iyi formüle edilmiş olsa bile etkin ve verimli şekilde uygulanmaması durumunda hedeflerden uzaklaşmaktadır (Edwards, 1980: 1). Ayrıca toplumsal, ekonomik, teknolojik ve siyasi koşullarda kamu politikasının uygulanma aşamasını önemli ölçüde etkilediği (Howlett ve Ramesh, 1995: 155) belirtilmektedir. Politika uygulayıcıların alanla ve sorunların nedenleriyle ilgili yeterli nitelikte bilgiye sahip olmaları, söz konusu politikanın başarılı şekilde uygulanma olasılığını arttırmaktadır (Peters, 1996: 107). Dolayısıyla, uygulama sürecinin etkin ve verimli olması hedeflerin ve sonuçların birbirlerine benzer olmasını sağlamaktadır. Halkın kamu politikasına olan desteği politikanın sorunsuz olarak uygulanabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Ringquist, 1993; Peters, 1996; Gosling, 2004; Anderson, 2014). Ayrıca, politika metninin açık bir dille yazılmış ve kolay anlaşılabilir olması da uygulama aşamasına etki eden bir diğer faktördür (Matland, 1995; Spillane vd., 2002; Birkland, 2005; Dye, 2008).

Kamu politikasının uygulama aşamasına dair alan yazınında üç farklı model yer almaktadır. Bunlardan ilki olan yukarıdan aşağı uygulama modelinde, uygulamanın etkinliği tepe yönetim karar ve davranışlarına bağlıdır (Ringquist, 1993: 1025; Sabatier, 1986: 21). Yukarıdan aşağıya uygulama modelinde, en üst seviye yönetimin hedefleri ve motivasyonu anlaşılmalı (Birkland, 2005), olası başarısızlıklarda üst yönetim incelenmelidir. İkinci olarak aşağıdan yukarıya uygulama modelinde ise, uygulama sürecine olan etki aşağıdan yukarıya doğru bir azalma eğilimi göstermektedir. Söz konusu uygulama modelinde, yerel düzeyde hizmet sunan aktörlerin hareketlerine odaklanılmaktadır (Sabatier, 1986: 23). Sokak düzeyindeki bürokratların, sorunlara yakın olmaları, uygulamaları yerinde gözlemleyebilmeleri ve takdir yetkilerine sahip olmalarından dolayı halkın ihtiyaç ve beklentilerini daha iyi anlayabilmektedir. Bu nedenle, sokak bürokratlarının karar ve davranışları uygulama çıktılarında önemli derecede etki edebilmektedir (Lipsky, 1980: 4-12). Örneğin, belediyede görev yapan Zabıta Memurunun pazar yeri teftişinde karşılaştığı bir durum 5326 sayılı Kabahatler Kanununa aykırı olması durumunda, Zabıta Memuru söz konusu Kanuna uyulmadığı gerekçesiyle ilgili kişiye uyarı verebilmekte ya da ceza kesebilmektedir. Dolayısıyla, aşağıdan yukarı bir uygulama sonucunda Zabıta Memuru halkla doğrudan temasa geçmekte, uygulamanın daha etkin ve kaliteli olmasını sağlamaktadır.

Pülzl ve Treib (2007: 90-94) yukarıdan aşağı ve aşağıdan yukarıya uygulama modellerini karşılaştırmaktadır: Yukarıdan aşağıya modelin; elitist/seçkin, hiyerarşilerin hâkim, politika sürecinin aşamalı olduğu ve araştırma stratejileri bakımından siyasi kararlardan uygulamalara gidildiği bir yapıya sahip olduğuna işaret edilmektedir. Öte yandan, aşağıdan yukarı uygulama modelinin; katılımcı, politika süreci bakımından birleştirici bir yapıda olduğu, sorunları yerinden çözmeye dayandığı ve araştırma stratejilerinin bireysel bürokratlardan yönetsel ağlara doğru bir yol izlediği dile getirilmektedir.

Kamu politikalarının uygulama aşamasında başvuru son/üçüncü modelde ise iki uygulama modeli birlikte kullanılmakta ve sentez oluşturulmaktadır (Birkland, 2005: 187). Politika sürecine etki eden tüm aktörler ve faktörler değerlendirilmekte, hem üst düzey hem de sokak düzeyindeki bürokratlara önem verilmektedir. Kanunlaşan politikalar sözü edilen uygulama modelleri vasıtasıyla ele alınarak hizmet sunumu gerçekleştirilmektedir. Uygulama aşaması; politika önerilerinin gündeme gelmesi, formüle edilmesi ve kanunlaştırma aşamalarının uzun ve yoğun bir süreci kapsamasından dolayı uygulama aşamasının üzerinde hassasiyetle durulmalıdır. Bu bağlamda, politika yapım aşamasında ortaya konulan hedeflerin başarılması için sıklıkla ihmal edilen uygulama aşamasına önem verilmelidir (Ripley ve Franklin, 1986).

### **1.8.5. Değerlendirme**

Değerlendirme aşaması, politika süreç modelinin son aşaması olup belirlenen hedeflere ne derecede ulaşıldığı ve politika uygulamasının sorunların çözümüne ilişkin etkinliği irdelenmektedir (Jones, 1977: 186-187). Başka bir deyişle, değerlendirme aşamasında ulusal program çerçevesinde politikanın hedefleri karşılama genel başarısı ölçülmektedir (Peters, 1996: 171-172; Dye, 2008: 332). Bu bağlamda, politika sonuçları detaylı şekilde izlendikten sonra politika çıktı ve sonuçları değerlendirilmektedir (Dunn, 1981: 339). Politika sürecinde harcanan çabanın değerlendirildiği ve politika uygulamasının örgütsel metotlar kullanılarak performans, etkinlik, verimlilik bazlı ölçüldüğü (Howlett ve Ramesh, 1995; Peters, 1996) söz konusu aşamanın, bilinçli ya da bilinçsiz olarak toplum üzerine olan etkileri incelenmektedir (Dye, 2008: 55).

Kamu politikasının süreç modeli çerçevesinde değerlendirilebilmesi için belirli bir süre geçmesi gerekmektedir. Örneğin, Sabatier (2007: 3) bir kamu politikasının

değerlendirilebilmesi için 10-15 yıl süre geçmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, politikanın üzerinden belirli bir süre geçtikten sonra, politika analistleri politikayı çözümleyebilmektedir. Jann ve Wegrich (2007: 53-54) değerlendirme aşamasının son aşama olarak görülmemesi gerektiğini ve değerlendirme sonucunda sürecinin yeniden başlatılmasının ihtimaller dâhilinde olduğunu dile getirmektedir. Jann ve Wegrich (2007) ayrıca, değerlendirme sürecinde sadece bir-iki aşama değil tüm sürecin çözümlendiğini ifade etmektedirler. Başka bir deyişle, geçerli politikaların değerlendirilmesi yeni problemleri ortaya koyabilmekte (Dye, 2008: 55; Anderson, 2014: 5), politikanın eksik yönlerinin geliştirilmesine imkân sunmaktadır. Politika değerlendirme aşamasında hedeflerin net olarak belirlenmesi önemlidir. Politikaya dair hedeflerin konulmadığı durumlarda değerlendirme zor ve karmaşık olabilmektedir. Kamu sektöründe hedeflerin belirlenmesi özel sektörle kıyaslandığında daha zordur. Dolayısıyla, siyasal bir süreç sonucu ortaya konulan kamu sektörü politikalarının değerlendirilmesi kolay olmamaktadır (Peters, 1996: 171).

Süreç modelin değerlendirme aşamasında, sürecin ilk aşamasından sonuna kadar başarılı şekilde ilerleyen politika detaylı ve çok yönlü olarak ele alınmaktadır. Bu aşamada, çeşitli sayısal modeller ve teknikler kullanılmakta (Jones, 1977: 174) ve politikadan doğrudan etkilenen kesimle ilgili saha çalışmaları yapılmaktadır. Söz konusu saha çalışmalarında, bireylerin yürütülen politikayla ilgili görüşlerine anket ve/veya mülakat yöntemleriyle başvurularak önemli veriler elde edilmektedir. Bu bağlamda, politikanın zayıf ve güçlü yönleri tespit edilerek geri bildirimler yapılmaktadır. Örneğin, 1931'de Türkiye'de zorunlu eğitim süresi beş yıl olarak belirlenmiş ve bu durum 1997 yılındaki sekiz yıllık Temel Eğitim Kanununun kabulüne kadar devam etmiştir. 66 yıl süren bu uygulama süreç modeline göre çözümlenmek istenildiğinde, değerlendirme aşamasında politikaya dair sayısal veriler, düşünce kuruluşları ve eğitim şuraları raporları, kalkınma planları, hükümet programları, ilgili bakanların açıklamaları gibi çeşitli veriler kullanılmalıdır. Ayrıca, politika aktörlerini kapsayan saha çalışmalarıyla da süreç daha detaylı şekilde çözümlenerek günümüz eğitim politikalarına yol göstermesi sağlanabilir.

### **1.9. Kuramsal Yaklaşımların Çalışmadaki Yeri**

Politika çözümlemesinde, çeşitli alanlarda uygulanan politikalar farklı modeller vasıtasıyla derinlemesine ele alınarak kapsayıcı birtakım sonuçlara ulaşılacak istenilmektedir. Daha önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi, politika çözümlemesi

için tek bir modelin analistlere istenilen düzeyde veriler sunabilmesi her zaman mümkün değildir. Bu bağlamda çalışmada, önceki bölümlerde değinilen politika çözümlene ve karar verme modelleri “Türkiye’nin Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası”nı çözümlenmek için kullanılacaktır. Çalışmanın üçüncü bölümünde politika süreç modeli çerçevesinde “Türkiye’nin Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası” aşamalarına bölünerek çözümlenecektir. Fakat süreç modelinin beş aşamasını oluşturan gündeme geliş, formüle ediliş, kanunlaştırma, formüle ediliş ve değerlendirme aşamalarında gerekli görüldüğü ya da işlevsel olması durumunda Tahtalıoğlu ve Özgür (2016)’ün de yaptığı gibi diğer karar verme ve çözümlene modellerine yer verilecektir.

1929 yılından itibaren uygulanan MEB Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasının uzun bir tarihsel geçmişe sahip olmasından dolayı gündeme geliş aşamasında; kesintili denge modeli, çoklu akış modeli gibi farklı çözümlene modellerinden faydalanılacaktır. Ayrıca, rasyonel ve artırıcı modeli gibi karar verme modellerine de gündeme geliş aşamasında yer verilecektir. Özetle, her ne kadar makro düzeyde bir politika olarak nitelendirilemese de “Türkiye’nin Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası”nın kapsamlı şekilde çözümlenmesi için tek bir “en iyi” model olduğunu söylemek olanaklı değildir. Yıllar içerisinde birçok değışikliğin yapıldığı, neredeyse her iktidar döneminde farklı derecede önem atfedilen “Türkiye’nin Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası” bu çalışmada kamu politikası alan yazınında yer alan ilgili karar verme ve çözümlene modellerinden yararlanılarak politika süreç modeli çerçevesinde ele alınacaktır.

## İKİNCİ BÖLÜM

# DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ VE ÇEŞİTLİ ÜLKELERDE YURTDIŞI LİSANSÜSTÜ BURS UYGULAMALARI

Çalışmanın bu bölümünde; dünyada yükseköğretim alanında öne çıkan ve yoğun olarak bursiyer öğrenci gönderilen ülkelerin yükseköğretim sistemleri irdelenmektedir. Buna ek olarak, Türkiye ile benzerlik gösteren ya da politika tavsiyeleri açısından önemli katkılar sunabilecek ülkelerdeki yurtdışı burs uygulamaları ele alınmaktadır. Ayrıca, Türkiye'deki yükseköğretim sistemi ve yükseköğretim kurumlarının tarihsel gelişimi, yükseköğretimin sorunları ve Türkiye'de özellikle akademik personel bağlamındaki beyin göçüne yer verilmektedir. Böylelikle, tezin üçüncü bölümü için işlevsel bir arka plan oluşturulması amaçlanmaktadır.

### 2.1. Dünyada Yükseköğretim Sistemleri

Toplumların değişimi, gelişimi ve gelecek kuşaklara daha iyi bir miras bırakabilmeleri noktasında yükseköğretim geçmişten bugüne önemini korumaktadır. Yükseköğretim sisteminin daha planlı olduğu etkinlik ve verimlilik odaklı ülkelerde, özellikle beşeri sermayenin zenginleştiği görülmektedir. Dolayısıyla günümüzdeki gelişmiş toplumlar incelendiğinde bir yükseköğretim kültürünün olduğu ortaya çıkmaktadır.

Dünyada yükseköğretim tarihi açısından ilk oluşumlar olarak; Çin'de hanedan okulları, İskenderiye'deki müze ve kütüphane, 11. Yüzyılda kurulan Bağdat'taki Nizamiye Medresesi, 13. Yüzyılda kurulan Kayseri'deki Çifte Medrese, Konya'daki Karatay Medresesi, Erzurum'daki Çifte Medrese gibi eğitim kurumları karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan çağdaş üniversitelerin ise ilk olarak 11. ve 12. Yüzyıllarda kurulan Bologna, Paris ve Oxford üniversiteleri olduğu (Doğramacı, 2007: 3) ifade edilmektedir.

Çalışmanın bu kısmında ABD, İngiltere, Almanya, Fransa, Japonya ve Çin gibi ülkelerdeki yükseköğretim sistemleri ele alınmaktadır. Söz konusu ülkeler seçilirken; bursiyer öğrencilerin son yıllarda yoğun olarak gönderildiği ve/veya yükseköğretim sistemleri bakımından dünyada öne çıkan ülkeler olmasına önem verilmiştir. Sözü edilen ülkeler; yükseköğretim kurumlarının yönetimi, bu kurumlara sağlanan fonların



çeşitlendirilmesi ve izledikleri öğrenci seçim politikalarıyla yükseköğretimde kalitenin sağlanması noktasında önemli mesafe kat etmişlerdir. Nitekim kaliteli üniversite eğitimi veren ülkeler ve bursiyer öğrenci çekmek konusunda en başarılı ülkeler bu alt kısımda ele alınanlarla sınırlı olmayıp, Hollanda, Belçika, İtalya, İsviçre, Avusturya, Avustralya ve Kanada gibi ülkeler de önemli sayıda burslu öğrenciyi Türkiye’den ve başka ülkelerden kendilerine çekmektedir. Öyle ki, devlet bursu ya da diğer burslar olmaksızın yükseköğretime önemli sayıda yabancı öğrenci çeken ülkeler dönemsel olarak, öğrenci çektikleri ülkeler veya öğrencilerin öğrenim için geldikleri akademik alanlar itibariyle de değişiklik gösterebilmektedir.

### **2.1.1. Amerika Birleşik Devletleri’nde Yükseköğretim Sistemi**

ABD yükseköğretim mevzuatına ilişkin Anayasa dışında diğer düzeylerde birtakım hukuki düzenlemeler yapılsa da, ABD Anayasasında yükseköğretimle ilgili doğrudan bir bölüm veya ifade bulunmamaktadır. ABD’de üniversitelerin toplumsal sorunlara ve ihtiyaçlara karşı daha üretken olabilmesi için “Morris Toprak Bağışlama Yasası” çıkarılmıştır. Böylece yükseköğretim kurumlarında mekanik, tarım ve üretimle ilgili bölümler kurulmuş, hatta federal hükümet tarafından bağışlanan geniş arazilerde tarım ve mekanik ya da bugünkü anlamıyla mühendislik (A & M = Agriculture and Mechanics, Texas A & M gibi) üniversiteleri ve bu örnekler çok sayıda ülkeye örnek olmuştur. Öte yandan ABD’de “Savaş Gazilerini Hayata Kazandırma Yasası” çıkartılarak gazilerin yükseköğretime devam etmesi sağlanmış ve bunun sonunda 1 milyon üzerinde gazi yükseköğretime devam etme hakkı elde etmiştir (Küçükcan ve Gür, 2009: 88-89).

ABD yükseköğretiminde merkezi yönetimin kontrolü sınırlı olmasından dolayı önemli ölçüde bir özerklik bulunmaktadır. Her grup ve örgütün üniversite kurabilme hakkı olmasından dolayı özellikle 19. Yüzyılda birçok yükseköğretim kurumu açılmıştır. Ayrıca üniversitelerin çalışmak istedikleri akademisyenleri istihdam etme yetkisine sahip olduğu (Bok, 1986: 11) da ifade edilmektedir. ABD’de yükseköğretim kurumlarının yönetiminde mütevelli heyeti yer almaktadır. Mütevelli heyeti, ABD yükseköğretiminin çıkarlarını korumakta ve üniversite toplum arası ilişkilerin daha güçlü olmasını sağlamaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009: 92). ABD’de mütevelli heyetleri; Board of Regents, Board of Trustees, Board of Higher Education, Board of Visitors, Board of Overseas gibi isimler alabilmektedir. Rektör, özel ya da devlet üniversitesi fark etmeksizin aday tepsi komitesinin belirlediği kişiler arasından

mütevelli tarafından atanmaktadır. Rektörün; üniversiteye mali kaynak yaratabilecek, iş çevreleri ve toplumla olan ilişkilerde üniversiteyi temsil edebilecek, saygın ve lider kişilikli olması (Doğramacı, 2007: 32, 49) beklenmektedir. Rektör; üniversitenin tüm işleyişinden, ilişkilerinden, çıkarlarını korumaktan sorumludur. Buna ek olarak, mütevelli heyeti tarafından belirlenen politikaların uygulanması ve mütevelli heyetine sunulmak üzere yıllık bütçe hazırlanması gibi faaliyetlerde de üniversite rektörünün yükümlülüğü bulunmaktadır. Rektör, üniversitedeki birtakım işlerin yürütülmesi için akademik yönetici tayin etmektedir. Akademik yöneticilerin; öğretim üyesi seçimi, dekan seçimi, yeni programların açılması ve güncellenmesi, öğrenci kabulü, yeni öğrencilerin oryantasyonunun sağlanması, akademik bütçenin yönetilmesi, personel maaşları ve promosyonlarının düzenlenmesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, kütüphane ve bilgisayar laboratuvarı gibi fiziki imkânların geliştirilmesi gibi birçok görev üstlendiği (Hammond, 2002: 4) belirtilmektedir.

ABD'deki yükseköğretim kurumları mali açıdan birçok gelir kaynağına sahiptir. Harçlar, bağışlar, özel bağış anlaşmaları, vakıf gelirleri, satışlar ve hizmetlerden gelen gelirler ile federal, yerel ve eyalet yardım fonları yükseköğretim kurumlarının gelir kalemlerini oluşturmaktadır. ABD'de özellikle son yıllarda federal düzeyde gelen yardımlarda bir düşüş yaşanmış ve söz konusu fonlar kurumlardan ziyade öğrencilere tahsis edilmeye başlamıştır. Bu nedenle yükseköğretim kurumları, gelirleri artırmak için birtakım politikalar izleme başlamış ve ilk olarak öğrenci harçlarında önemli artırıma gidilmiştir. Bununla birlikte, akademik bakımından yetenekli öğrenciler yerine yükseköğrenim ücretlerini ödeyebilecek öğrenciler daha çok tercih edilmiştir. Yükseköğretim kurumları bütçe kısıtlamalarına gitmiş ve özel bağış anlaşmaları yapmak için daha çok çaba göstermişlerdir. Yükseköğretimdeki mali sıkıntılar, yükseköğretimin en önemli aktörlerinden biri olan öğrencileri de ciddi anlamda etkilemiş ve öğrenim ücretlerinin daha düşük olmasından dolayı iki yıl eğitim veren yükseköğretim kurumları öğrenciler tarafından daha çok tercih edilir hale gelmiştir (Dougherty, 2004: 6-22).

ABD'de ortaöğretim sonrası yükseköğretime devam etmek isteyen öğrenciler için çeşitli kriterler bulunmaktadır. Yükseköğretime geçişte merkezi bir sınav sisteminin olmadığı ABD'de, adayların yetenek sınavlarından aldığı puanlar, ortaöğretim başarı durumu, sınıftaki derecesi, okul dışı faaliyetleri, niyet ve referans mektupları gibi faktörler yükseköğretim kurumları tarafından değerlendirmeye alınmaktadır (Küçükcan

ve Gür, 2009: 95; Günay ve Gür, 2009: 235). Yükseköğretim kurumları tarafından söz konusu ölçütlere göre yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin yükseköğretime geçişi sağlanmaktadır. Yükseköğretim kurumları öğrencileri seçerken farklı yöntemler izleyebilmektedir. Örneğin, bir üniversite aday öğrencilerden seçim yaparken yetenek sınavı puanlarıyla lise başarı puanlarına daha çok önem verirken, başka bir üniversite okul dışı faaliyetler ve referans mektuplarına daha fazla önem atfedebilmektedir. Bu nedenle ABD’de yükseköğretime geçişte üniversitelerin çok büyük ölçüde bağımsız olduğunu ve öğrencileri kendi kriterlerine göre seçtiğini ifade etmek mümkündür. Birden fazla ana kampüsü olan sistem/zincir üniversitelerinin her biri lisans ve lisansüstüne öğrenci seçimi dâhil çeşitli konularda sistem düzeyinde belirlenen ana kurallara uymak durumundadır.

ABD’de lisansüstü öğrenim görmek isteyen yabancı öğrenciler için her üniversitenin çeşitli seçim usulü ve asgari şartları bulunmaktadır. Özellikle anadili İngilizce olmayan ülkelerdeki öğrencilerin uluslararası geçerliliği olan İngilizce sınavlarından yeterli puan almaları gerekmektedir. Ayrıca adayların akademik çalışma alanlarına ilişkin çalışma amaçlarını gösteren mektuplar hazırlamaları gerekmektedir. Üniversitelerin birçoğu yüzyüze ya da çevrimiçi olarak adaylarla mülakatlar yapabilmektedir. Öğrenim ücretleri devlet tarafından karşılanacak olan adayların için ise başvuru süreci daha kolay geçmekte ve üniversiteler lisansüstü öğrenim için bursiyer öğrencileri daha çok tercih etmektedir. Dolayısıyla, bursiyer öğrenciler yabancı dil şartını sağlamaları durumunda lisansüstü öğrenim için ABD üniversiteleri tarafından büyük olasılıkla kabul edilmektedir. Ayrıca, yabancı dil şartını sağlayamayan fakat belirli bir seviyede yabancı dil bilgisi olan adayların da üniversiteler tarafından lisansüstü öğrenim öncesi düzenlenen yabancı dil kurslarına devam etmeleri durumunda kabul almaları daha kolay hale gelmektedir. MEB ya da YÖK yurtdışı lisansüstü burslarıyla da yurtdışına gönderilen bursiyerlerin önemli bir kısmı ABD’ye gönderilmektedir. Her ne kadar bursiyer öğrencilerin çoğu doğrudan normal öğrenime başlasa da, lisansüstü kabul için istenilen yabancı dil puanına sahip olmayan bursiyerler ABD üniversitelerindeki dönem öncesi (Pre-sessional English Courses) kurslara katılmaktadır. ABD’de özellikle 1950’ler sonrası yükseköğretimde önemli bir ivme kazanılması ve ABD yükseköğretim kurumlarından alınan lisans ve özellikle lisansüstü diplomaların dünya çapında saygınlıklarının olması, Türk ve diğer bursiyer öğrenciler için bir çekim etkisi göstermektedir.

### 2.1.2. İngiltere’de Yükseköğretim Sistemi

İngiltere’de üniversiteler dört dalga (four waves) halinde kurulmuş olup ilk dalgadaki üniversiteler Oxford ve Cambridge’dir. Bu iki üniversitenin kurulmasının ardından uzun bir süre üniversite kurulmamış fakat sanayi devriminin yol açtığı kalifiye eleman ihtiyacı redbrick<sup>28</sup> üniversiteleri olarak tabir edilen üniversitelerin kurulmasına zemin hazırlamıştır. Üçüncü dalgada, yükseköğretime ilişkin artan toplumsal talebin karşılanması için 1960’larda kurulan üniversiteler yer almaktadır. Son olarak ise, 1992 yılında yapılan düzenlemeyle politeknik olarak adlandırılan okullara üniversite statüsü verilmiş ve üniversite sayısında önemli bir artış olmuştur. İngiltere’de üniversiteler eski ve yeni olarak ikiye ayrılmakta ve eski üniversiteler ilk üç dalgadaki üniversitelerden oluşurken, yeni üniversiteler ise son dalgada kurulan eski politeknik okullarını kapsamaktadır. Politeknikler temel olarak, çalışan kesimin genel bilgi birikimlerinin ve sanayi yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla yarı ve tam zamanlı olarak kurulmuştur (Leisyte, 2007: 15). Yeni üniversiteler olan ifade edilen politeknikler 1992 yılında üniversite statüsüne kavuşturulsa da, birçoğunun meslek okullarına kadar dayanan uzun bir geçmişe sahip olduğu (HEFCE, 2009: 7) belirtilmektedir.

İngiltere yükseköğretiminde 1960’lı yıllar önemli dönüm noktalarından birisidir. Öyle ki, yükseköğretime devam eden öğrenci sayısında yaşanan azalmalar ve hazırlanan Robbins Raporundaki önemli tespitler ciddi önlemlerin alınmasını sağlamıştır. Söz konusu Rapor sonrası alınan önlemlerle, okullaşma oranı ve üniversite sayılarında artışlar yaşanmış, Warwick, Lancaster, York, Sussex, Essex gibi yeni üniversiteler açılmıştır (Toğrol, 2012: 57). Böylelikle, günümüz İngiltere yükseköğretiminin en iyi üniversitelerinin temelleri o yıllarda atılarak, Robbins Raporunda yer alan olumsuz bulgular aşılmaya çalışılmıştır.

İngiltere üniversitelerinin tamamı özerk olup kamunun üniversiteler yönetimi üzerinde bir yetkisi bulunmamaktadır. Devlet, üniversitelere fon dağıtsa da bunu İngiltere Yükseköğretim Finansman Konseyi (HEFCE) gibi bağımsız konseyler vasıtasıyla yapmaktadır (Baskerville, 2013: 11). İngiltere’de yazılı bir anayasa olmamasından dolayı İngiliz yükseköğretimine ilişkin yasalar, gelenekler, teamüller ve mahkeme kararları bulunmaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009: 106). İngiliz

---

<sup>28</sup> Redbrick üniversiteleri; Birmingham, Bristol, Leeds, Liverpool, Manchester, Sheffield gibi 19. Yüzyılın sonu ve 20. Yüzyılın başlarında önemli sanayi merkezleri olan şehirlerde kurulan üniversitelerdir (Baskerville, 2013: 8).

üniversitelerinde rektörlüğe karşılık gelen bir makam olan Vice-Chancellor bulunmaktadır. Vice-Chancellor Oxford ve Cambridge Üniversitelerinde kıdemli öğretim üyelerinden oluşan Regents House tarafından seçilirken, diğer üniversitelerde ise konsey tarafından aday tespit komitesinin belirlediği kişiler arasından belirlenmektedir (Doğramacı, 2007: 49). Vice-Chancellor genel olarak; kurum faaliyetlerinin stratejik planı, programlanması, takibi, yönetimi ve geliştirilmesini de kapsayan resmi işlem ve mali anlaşmalarda temsil görevi üstlenmektedir (Eurydice, 2008: 33-36).

Üniversite yönetiminde akademik kurul ya da başka bir ifadeyle senato<sup>29</sup>, üniversite tarafından sunulan eğitim ve araştırma hizmetleriyle ilgili konularda önemli rol oynamaktadır. 1992 yılı öncesi kurulan üniversitelerde yer alan senato; akademik faaliyetlerin düzenlenmesi ve yönetilmesinden sorumludur. Ayrıca, akademik derecelerin hak eden öğrencilere verilmesi görevini üstlenmektedir. 1992 yılı sonrasında eğitime başlayan İngiliz üniversitelerinin bir organı olan akademik kurul; rektörlük makamına ve baş yöneticiye (CEO) kurumun akademik faaliyetleri ve kaynak ihtiyacı hakkında tavsiyelerde bulunmaktadır. Bununla birlikte, öğrenci başvurularında ölçütlerin belirlenmesi ve müfredat içeriklerinin düzenlenmesinde akademik kurulun sorumluluğu altında yer almaktadır (Eurydice, 2008: 33, 39, 129).

Kendi iç örgütlenmelerinde bağımsız olan İngiliz üniversitelerinde “Governing Body” ya da “Decision-Making Body” olarak ifade edilen makamın, kurumların etkin olarak yönetilmesi ve gelişim planlarının yapılması noktasında sorumlulukları bulunmaktadır (Leislyte, 2007: 52; HEFCE, 2009: 8). Bu bağlamda, sözü edilen makam tarafından üniversitenin uzun dönem stratejik planları yapılmakta, genel eğitim ve araştırma politikalarına yön verilmektedir (Eurydice, 2008: 33, 39). 1992 yılı öncesi kurulan üniversitelerde “Karar Verme Organı” (Decision-Making Body) makamı, konsey olarak adlandırılmaktadır. Konsey, üniversitenin tüm ilişkilerinden sorumlu olup üniversite yöneticileri, seçilmiş personel, öğrenci temsilcileri ve yerel otoriteler tarafından atanmış temsilcilerden oluşmaktadır (Leislyte, 2007: 52). Aynı zamanda konsey, yükseköğretim kurumlarının finans ve yatırımlarından sorumlu olmakla beraber

---

<sup>29</sup> İngiltere yükseköğretim sisteminde akademik kurul ve senato kelimelerinin kullanımları üniversitelerin kuruluş tarihine göre değişmektedir. 1992 yılı öncesi kurulan üniversitelerde senato kelimesi kullanılırken, 1992 sonrası kurulan üniversitelerde ise akademik kurul ifadesi kullanılmaktadır (Eurydice, 2008: 129).

kurumlar adına anlaşmalara imza atmakta ve öğrenim, öğretim, araştırma gibi faaliyetlerle ilgilenmektedir (Eurydice, 2008: 129).

1992 yılı sonrası üniversite statüsü kazanan ya da kurulan yükseköğretim kurumlarında ise “Karar Verme Organı / Decision Making Body” makamı yöneticiler kurulu olarak ifade edilmektedir. Yöneticiler kurumu, üniversitenin tüm ilişkilerinin yürütülmesinde önem rol oynamaktadır. Bağımsız üyeler, mevcut üyelerin seçtiği yeni üyeler, seçilmiş personel, öğrenci temsilcisi ve yerel otoriteden temsilci üyeler söz edilen kurumun üyelerini oluşturduğu (Leisyte, 2007: 52) belirtilmektedir. Eğitim karakteri ve misyonunun belirlenmesi, kaynakların etkili ve verimli kullanımının takibi, personelin özlük hakları ve çalışma koşullarının düzenlenmesi gibi konularda yöneticiler konseyi rol almaktadır. İngiltere yükseköğretim sisteminde bazı üniversitelerde danışma kurulu bulunmaktadır. Danışma kurulunun karar alma sürecine olan etkisi oldukça sınırlı olsa da, üniversiteye dair sorunların gündeme getirilmesi süreci için önem arz etmektedir (Eurydice, 2008: 129).

İngiltere Yükseköğretim Finansman Konseyi (HEFCE), İngiliz yükseköğretim sisteminde mali konularla ilgili faaliyet sürdürülmesinde önemli görev üstlenmektedir. Bir yükseköğretim fonlama konseyi olan HEFCE, İngiliz yükseköğretiminin ihtiyaçlarıyla ilgili olarak hükümeti bilgilendirerek kaynakların daha uygun ve etkin kullanılmasını sağlamaktadır. Eğitim ve araştırma için ayrılan kaynakların yükseköğretim kurumlarına pay edilerek dağıtılması HEFCE tarafından yapılmaktadır. 2015-2016 öğretim yılı için dört milyar Pound’luk bir fonun İngiliz üniversitelerine verilmesi planlanmakta ve söz konusu fonun %75’i eğitim ve araştırma için ayrılmaktadır. Yükseköğretim kurumlarına araştırma amaçlı tahsis edilen fonların pay edilmesi noktasına birtakım hususlar göz önünde bulundurulmaktadır: Araştırmanın sayısı, maliyeti, kalitesi gibi ölçütler değerlendirilerek yükseköğretim kurumlarına fon dağıtımı yapılmaktadır (HEFCE, 2015: 3-11). Üniversitelerin, HEFCE fonları dışında sponsorluklar, öğrenci eğitim harçları, vakıf gelirleri ve bağışlar şeklinde çeşitli gelirleri bulunmaktadır (Leisyte, 2007: 45; HEFCE, 2015: 11).

İngiliz yükseköğretim sisteminde, lise mezuniyeti sonrası üniversiteye devam etmek isteyen öğrenciler A düzeyi olarak adlandırılan sınavlara girmekte ve bunun sonucuna göre yükseköğretim kurumlarına başvuru yapmaktadır. A düzeyi sınavlarında, A en yüksek notu simgelerken, E ise en düşük puana eşdeğerdir. Her üniversitenin kendine özgü kriterleri bulunmakta ve adaylar başvuru şartlarına göre yol izlemektedir.

Öyle ki, bazı üniversiteler A düzey sınavların haricinde de öğrencileri sınava tabi tutabilmektedir. Başvuru sürecinde sınavlardan alınan puanların yanı sıra, referans ve niyet mektupları da adayların yükseköğretime kabul edilmesinde önemli birer etkidir (Günay ve Gür, 2009: 235; Küçükcan ve Gür, 2009: 106). Yükseköğretime geçiş sürecinde, adayların yoğun olarak tercih ettiği üniversitelerde mülakat aşaması da öğrenci seçiminde sıkça kullanılan ve işlevsel olduğu düşünülen bir yöntemdir. İngiltere’de eğitim almak isteyen yabancı uyruklu öğrenciler için ise yükseköğretime geçiş süreci daha farklı olabilmektedir. İngiliz vatandaşı olmayan ve İngiltere’de yükseköğrenim görmek isteyen öğrencilerin kendi ülkelerinden aldıkları diplomalar, yükseköğretime geçişte aranan asgari şartlar için yeterli görülmeyebilmektedir. Zira üniversitelerin ilgili birimleri, yabancı uyruklu öğrencilerin diplomalarını kontrol ederek nihai kararı vermektedir (Leisyte, 2007: 21).

İngiliz yükseköğretim sisteminde, üniversitelere olan talebin yüksek olması ve öğrencilerin yükseköğretime geçiş sürecinde zorlu bir süreçten geçmesi, uzaktan eğitim sisteminin gelişmesine yol açmıştır. Bu bağlamda, İngiltere’ye gitme şansı çeşitli nedenlerden dolayı mümkün olmayan öğrenciler, uzaktan eğitim ile lisans, yüksek lisans hatta doktora eğitimi alma fırsatı elde etmektedir. İngiliz üniversitelerinin dünya çapındaki saygınlığı, uzaktan eğitime olan ilgiyi önemli ölçüde artırmakta ve öğrenciler kendilerine uygun programlarda öğrenim görme şansına sahip olmaktadır. Devlet bursuyla yurtdışında lisansüstü öğrenim görmeye hak kazanan Türk öğrencilerin de önemli bir çoğunluğu tercihini İngiliz üniversitelerinden yana yapmaktadır. Lisansüstü öğrenim sürelerinin diğer ülkelere göre nispeten kısa olması İngiliz üniversitelerini daha tercih edilebilir hale getirmektedir. Öyle ki, Türkiye dâhil dünyanın birçok ülkesinde yüksek lisans ve doktora öğrenimlerinin ortalama toplam bitirme süresi 6-8 yıl, İngiliz üniversitelerinde ise bu süre ortalama 4-5 yıl sürmektedir. Dolayısıyla, özellikle devlet bursuyla yurtdışına gönderilen bursiyerler, öğrenimleri sonrasındaki zorunlu hizmet yükümlülüklerinin daha kısa olması için İngiliz üniversitelerini tercih etmektedir.

### **2.1.3. Almanya’da Yükseköğretim Sistemi**

Almanya yükseköğretim sistemi bünyesinde çeşitli yükseköğretim kurumlarını barındırmaktadır. Bu yükseköğretim kurumları; normal üniversiteler, ilahiyat kolejleri, sanat ve müzik kolejleri, pedagoji kolejleri ve politeknikler olarak adlandırılmaktadır (Huisman, 2003: 14-15; Kaulisch ve Huisman, 2007: 13). Almanya’da üniversite yönetiminde iki farklı rektörlük sistemi bulunmakta olup seçilen kişi rektör ya da

başkan şeklinde isimlendirilmektedir. Rektör, üniversitede görev yapan profesörler arasından iki yıllığına seçilirken, başkan ise dört yıllığına seçilmekte ve başkan adaylarının profesör olma şartı bulunmamaktadır (Gürüz, 2003: 248; Kaulisch ve Huisman, 2007: 49). Akademisyenler, öğrenciler, idari personel temsilcilerinden oluşan bir heyet tarafından seçilen rektör ya da başkan, eyalet eğitim bakanı tarafından atanmaktadır. Eyalet eğitim bakanının; yönetmelikleri onaylamak, üniversitenin idari, mali ve kadro işlerini düzenlemek, diplomaya yönelik programları ve mezuniyet koşullarını onaylamak, rektör ve profesör düzeyindeki atamaları onaylamak gibi görev ve yetkileri bulunmaktadır (Doğramacı, 2007: 39). Alman yükseköğretim kurumlarında rektör ve başkana ilaveten Şansölye (Kanzler) de bulunmaktadır. Temel görevi bütçeyle ilgili konularda çalışmak olan Şansölye'nin, idari işlerle de ilgili sorumlulukları bulunmaktadır. Alman üniversitelerinde yer alan Senato, çeşitli bölümlere personel ve materyal kaynaklarının dağıtımını gibi genel faaliyetlerle ilgilidir (Kaulisch ve Huisman, 2007: 49).

Alman yükseköğretim sisteminin finansmanı farklı kalemlerden oluşmakta ve üniversitelerin sahip olduğu öğrenci sayısı, üniversite bütçelerinin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Karataş, 2009). Alman yükseköğretim kurumları kamu tarafından finanse edildiği için yönetiminde yer alan bütçe ve hesap kanunları, yükseköğretim kurumları içinde geçerli olmaktadır. Kamu tarafından yükseköğretim kurumlarına aktarılan bütçe, eğitim ve araştırma faaliyetleri için verilmektedir. Eğitim ve araştırma için tek bir bütçe verilen Alman üniversitelerinde öğrencilerden okul ücreti alınmamakta ya da bazı eyaletlerde çok az alınmaktadır. Öte yandan, normal öğrenim süresi içerisinde mezun olmayı başaramamış öğrencilerden neredeyse tüm eyaletlerdeki üniversitelerde okul ücreti alınmaktadır. Okul ücretlerine ek olarak öğrenciler, yükseköğretim kurumlarındaki imkânlar/hizmetler için küçük bir miktarda da olsa kullanım bedeli vermektedirler (Kaulisch ve Huisman, 2007: 40, 44).

Almanya'da yükseköğretime geçiş sınav sisteminde Abitur Sertifikası büyük önem taşımaktadır. Lise bitirme sınavlarından başarılı olan öğrencilerin almaya hak kazandığı sözü edilen sertifika öğrencilere yükseköğretimde okuma hakkı vermektedir. Ancak, Tıp gibi oldukça talep gören bölümler/fakülteler için belirli bir düzeyde Abitur puanı gerekmekte ve koşulu sağlayan adaylar bu bölümlere yerleşebilmektedirler (Günay ve Gür, 2009: 235). Almanya'da lise öğrenimlerini tamamlayan öğrenciler yükseköğretime devam etmek istediklerinde kontenjan bakımından ciddi problemler



yaşamamaktadır. Adaylar yeterlilik sertifikasına sahipse tercihlerine göre bir yükseköğretim programına yerleşebilmelerine rağmen, 2005 senesinde birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Bu çerçevede, yükseköğretime geçiş sisteminde kullanılması öngörülen bir öğrenci seçim kriteri belirlenmiştir. Kontenjanların %60'ı yükseköğretim kurumlarının kendi uygulayacakları prosedürlere bırakılırken, %20'lik bir kontenjan ise daha önceki senelerde yükseköğretime başvuran ve bekleme sırasında olan adaylara ayrılmaktadır. Son olarak kalan %20 kontenjana yerleştirme ise lise bitime derecesi ile yükseköğretime giriş sınav puanlarının toplanmasıyla elde edilen puana göre yapılmaktadır (Kaulisch ve Huisman, 2007: 24-25).

#### **2.1.4. Fransa'da Yükseköğretim Sistemi**

Fransa, yükseköğretim kalitesi ve geçmişi bakımından dünyanın önemli ülkelerinden biridir. Öyle ki, Paris ortaçağ üniversitelerine ev sahipliği yapmış ilk şehirlerdendir. Fransız yükseköğretim sisteminin çeşitli ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu (Kaiser, 2007: 10-11) belirtilmektedir. Fransa'da yükseköğretim hizmet sunumu altı farklı tip kurum tarafından gerçekleştirilmektedir. İlk olarak, lise düzeyindeki okullarda özel sınıflar vasıtasıyla bazı yükseköğretim programları açılmaktadır. Devlet üniversiteleri ise bilimsel, kültürel ve profesyonel eğitim verildiği çok disiplinli kurumlardır. Devlet üniversiteleri; 1966 yılında kurulmuş olan teknoloji enstitüleri, 1989'da kurulan öğretmen yetiştirme okulları ve son olarak 1991'de kurulan profesyonel üniversite kurumları olarak üç kategoride ele alınmaktadır. Mühendislik programları ağırlıklı üniversiteler, büyük ölçüde kamu tarafından finanse edilen özel kurumlar, diğer çok çeşitli yükseköğretim kurumları ve özel yükseköğretim kurumları<sup>30</sup> Fransız yükseköğretiminde hizmet sunumunu sağlayan başlıca kurumlar olarak ifade edilmektedir (Chevaillier, 2001: 50-51; Kaiser, 2007: 12-14).

Fransız yükseköğretiminde görev yapan iki farklı türde akademik personel bulunmaktadır. Eğitim hizmeti, yükseköğretim ve ortaöğretim statülü olmak üzere ikiye ayrılan akademik personel tarafından sunulmaktadır. Profesörler ve öğretim görevlileri, yükseköğretim statülü akademik personel sınıfına girmektedir. Akademik kariyerin ilk basamağı olarak görülen asistanlık kadrolarına ise 1984 yılından itibaren istihdam

---

<sup>30</sup> Fransa'da özel yükseköğretim kurumları, devlet tarafından tanındığı takdirde mali yardım alabilmektedir. Diplomanın uzunluğu ve amacı, yükseköğretim kurumuna giriş koşulları, müfredat, öğretim teknikleri, akademisyen kalitesi, fiziki imkânlar, yasal durum ve finansal durum gibi faktörler özel yükseköğretim kurumlarının devlet tarafından tanınmasında etkilidir (Kaiser, 2007).

yapılmamaktadır. Fransız yükseköğretim kurumlarında, kadrolu personelin yanı sıra sözleşme usulüyle görev yapan akademisyenler de bulunmaktadır. Bu koşul altında çalışan akademisyenler; tam ve yarı zamanlı çalışanlardan, misafir öğretim üyelerinden, geçici asistanlardan, okutmanlardan, yabancı dil asistanlarından ve ücretli saatli görev yapan personelden oluşmaktadır (Chevaillier, 2001: 52-56; Kaiser, 2007: 29-30).

Merkezi bir sistemin ve otoritenin hâkim olduğu Fransa yükseköğretiminde; personel istihdamı, eğitim programlarının içeriği ve üniversite bütçesinin belirlenmesi gibi önem arz eden konulara ilişkin karar verme sürecinde çeşitli aktörlerin yer aldığını söylemek kolay değildir. Fakat 1982 yılındaki yerelleşme reformlarıyla birlikte, merkezi otorite ya da ilgili bakanlığın dışındaki diğer kurumlar da söz konusu süreçte yer almaktadır (Kaiser, 2007: 56). Fransız yükseköğretiminde ilgili bakanlıklar, üniversite yönetimlerinin belirlenmesinden doktora tezlerinin onayına kadar birçok yetkiyle donatılmıştır. Örneğin, üniversite yönetiminin en üstü olan, ilköğretimden yükseköğretime tüm eğitim faaliyetlerini koordine eden, bölgedeki tüm yükseköğretim kurumlarından sorumlu olan akademi rektörünün atanmasından, doktora tezlerinin onaylanmasına kadar birçok yetki bakanlıklara verilmiştir. Öyle ki, ilgili bakanlık, doktora tezini yazmış bir öğrencinin tezini onaylamayarak, öğrencinin doktor unvanını almasına engel olabilmektedir (Doğramacı, 2007: 5, 36, 37).

Üniversitenin tüm yönetiminden sorumlu olan ve sistemin düzenli şekilde yürütülmesini sağlayan Başkan, konsey üyeleri tarafından seçilmekte ve Eğitim Bakanlığı tarafından atanmaktadır. Başkan beş yıllık bir görev süresi için seçilmekte olup başkan olacak adaylarda profesörlük şartı aranmamaktadır (Gürüz, 2003: 255). Fransız yükseköğretim kurumlarının işleyişinde temel olarak üç adet konsey bulunmaktadır. Söz konusu konseyler vasıtasıyla, yükseköğretim kurumlarına dair tüm politikalar oluşturulmaktadır. Üniversite başkanı tarafından yapılmış anlaşmaların ve hesapların onaylandığı, bütçenin oylandığı ve kuruma dair politikaların belirlendiği yönetim konseyinin (Kaiser, 2007: 57); %40-45'i öğretim üyeleri ve araştırmacılardan, %20-30'u üniversite dışı temsilcilerden, %20-25'i öğrencilerden, %10-15'i idari ve teknik personelden oluşmaktadır Fransız yükseköğretiminde önemli bir yere sahip olan bir diğer konsey ise bilimsel konseydir. %60-80'i öğretim üyeleri ve araştırmacılardan, %10-30'u üniversite dışı temsilcilerden ve %2,5-7,5'u lisansüstü öğrencilerden meydana gelen bilimsel konsey (Gürüz, 2003: 253), yönetim konseyine araştırma politikaları hakkında kılavuzluk etmektedir. Öğrenim, araştırma ve üniversite yaşamı

konseyi ise üniversitedeki sosyal hayat, öğrencilerin yaşam ve çalışma koşulları ve kütüphaneler gibi konularda yeni fikirlerin ortaya konulmasında rol oynamaktadır (Kaiser, 2007: 57). Öğrenim, araştırma ve üniversite yaşamı konseyini; öğretim elemanları ve öğrenciler, üniversite dışı temsilciler, idari ve teknik personel oluşturmakta olup oranları sırasıyla %75-80, %10-15 ve %10-15 şeklindedir (Gürüz, 2003: 253).

Fransa'da ortaöğretimde öğrenim gören öğrenciler, son sınıfa geldikleri sene üniversiteye giriş sınavı olarak bilinen olgunluk sınavına girmektedirler. Söz konusu sınavda başarılı olan öğrenciler, olgunluk sertifikasına sahip olarak yükseköğretim kurumlarına kayıt hakkı kazanmaktadır. Fakat bazı öne çıkmış ve kaliteli üniversitelerde, öğrenci kabul sürecinde olgunluk sertifikasının yanı sıra, kendi yaptıkları sınavlar da değerlendirmeye alınmaktadır. Öğrencilerin Fransa'da aldıkları olgunluk sertifikaları, diğer Avrupa ülkeler ve ABD'deki üniversiteler için de geçerli olmaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009: 104). Bu bağlamda, Fransız öğrenciler yükseköğretime geçişte önemli bir avantaj elde ederek, kendi ülkeleri dışında da eğitim alma şansını yakalamaktadır. Fransa'da çeşitli nedenlerle örgün yükseköğretime devam edemeyen bireyler, uzaktan eğitim programlarına kayıt olabilmektedir.

Uzaktan Öğrenim Merkezi (CNED); yazılı medya, dinleme kasetleri ve videolar gibi materyallerle uzaktan öğrenim programlarını yürütmektedir. Ayrıca Fransız üniversiteleri de, yazılı belgeler, kasetler, televizyon ve radyo vasıtasıyla uzaktan eğitim hizmeti sunmaktadır (Kaiser, 2007: 14). Böylece Fransa'daki bireyler, istedikleri kurumdan uzaktan eğitim hizmeti alarak, kişisel ve mesleki gelişimleri tamamlama fırsatına sahip olmaktadır.

Fransız yükseköğretim sisteminde, burslu öğrenciler haricindeki tüm öğrenciler eğitim ücreti ödemek durumundadır. Ücretler, yükseköğretim kurumuna ve programına göre farklılık göstermekte olup devlet üniversitelerindeki harç ücretleri ilgili bakanlık tarafından belirlenmektedir. Özel üniversitelerin ise yükseköğretim harç ücretlerini kendilerinin belirlediği (Kaiser, 2007: 49) belirtilmektedir. Bu nedenle, ülke genelinde devlet üniversitelerinde dahi sabit bir eğitim ücretinden bahsetmek kolay olmamakta ve öğrenciler kayıt yaptırdıkları üniversite ve programa göre harç ücretlerini ödemektedir.

### 2.1.5. Japonya'da Yükseköğretim Sistemi

Lisans eğitiminin dört, yüksek lisansın iki ve doktora eğitiminin beş yıl sürdüğü Japon yükseköğretim sisteminde (Kıral ve Kıral, 2009: 59), üniversiteler 2004 yılından itibaren profesyonel bir şirket gibi yönetilmeye başlanarak, iş dünyası, toplum ve üniversite bağları güçlendirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, Japon üniversiteleri bağımsız tüzel kişi ya da şirket statüsüne dönüştürülmüştür (Tösten ve Ekinci, 2012: 1193). Japon yükseköğretiminde; milli, yerel ve özel üniversiteler olmak üzere üç tür üniversite bulunmaktadır. Milli üniversiteler Eğitim, Bilim, Spor ve Kültür bakanlığına bağlı Yükseköğretim Dairesine bağlıdır. Öte yandan, vali ya da belediye başkanı yerel nitelikteki üniversitelerin sahibi konumundayken, vakıflar ise özel üniversitelerin mülkiyeti altındadır. Mütevelli heyetinin bulunduğu özel üniversitelerde rektör bu heyet tarafından atanmaktadır (Gürüz, 2003: 270-271). Milli ve yerel üniversitelerde başkan, üniversite konseyi tarafından profesörler arasından seçilmektedir. Seçilen başkanın ataması yerel yönetim yöneticisi, vali ve eğitim bakanlığı gibi makamlar tarafından yapılmaktadır. Ayrıca söz konusu makamların, üniversite heyeti tarafından belirlenen rektör adayını veto etme hakkına sahip olduğu (Doğramacı, 2007: 51) ifade edilmektedir.

Japon üniversitelerdeki eğitim ve araştırma fonksiyonlarının geliştirilmesi 2004 yılı öncesinde Eğitim, Spor ve Kültür Bakanlığının (MEXT) inisiyatifinde bulunmaktayken, sonraki yıllarda sözü edilen fonksiyonların iyileştirme faaliyetleri üniversitelerin kendi kontrolü altına girmiştir. Buna ek olarak, ulusal üniversite korporasyonu kurulmuş ve başkan seçme komitesinin hazırlamış olduğu teklif doğrultusunda başkan seçilmeye başlanmıştır. En üst karar verme yetkisine sahip olan başkanın yanı sıra Japon yükseköğretim kurumlarının yönetiminde; idari kurul, yönetim konseyi, eğitim ve araştırma konseyi gibi yeni kurulan üç yeni birim daha yer almaktadır. Üniversitelerin idari kurul ve yönetim konseyinde birtakım görevleri yerine getirmeleri amacıyla dışarıdan uzmanlar bulunmaktadır. Bu uzmanların; üniversitelerin topluma hesap verebilmesi ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verilebilmesi, stratejik karar verebilmesi ve üniversitelere özel sektör yönetim tekniklerinin kazandırması gibi faaliyetlerden sorumlu oldukları belirtilmektedir (Oba, 2005: 105-107).

Japon yükseköğretim kurumlarının öğrenim ücretlerinde, hükümetin üniversitelere yapmış olduğu yardımların düşmesinden dolayı son yıllarda önemli artışlar yaşanmıştır. Önceden sadece devlet üniversitelerinin faydalanabildiği kamu fonlarından özel üniversitelerde yararlanmaya başlamıştır. Örneğin, MEXT'in devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenler için sağlamış olduğu yurtdışı araştırma burslarının kapsamı genişletilerek özel üniversitedeki akademisyenlerinin de bu fonlardan yararlanabilmesinin önü açılmıştır. Bu nedenle, yurtdışı araştırma desteklerini kullanmak isteyen akademisyenler arasındaki rekabet daha da artmıştır (Oba, 2005: 114-115).

Japonya'da yükseköğretim geçişte 1990'lar başlarından itibaren önemli farklılaşmalar olmuş; yükseköğretime talebin çok az olmasından dolayı kontenjanları boş kalmış ve üniversiteler çalışan bireyleri bile öğrenci olarak kabul eder hale gelmiştir. Bunun doğal sonucu olarak üniversite toplum ilişkisi gelişmiş ve üniversiteler topluma açık birer kurum haline gelmiştir. 2000'li yıllardan itibaren yükseköğretime geçiş tekrar zorlu hale gelmesi sonucu adaylar istedikleri üniversitelere girebilmek için ciddi yarışa girmişlerdir. Öğrencilerin "sınav cehennemi" olarak nitelendirdiği yükseköğretime geçiş sürecinde liseden mezun olan adayların temel hedefi, itibarlı üniversitelerde eğitim alarak iyi bir iş imkânına sahip olmaktır (Mutlu, 1997: 215- 223). Japon halkı, yükseköğretime giriş sınavlarının zorluğundan dolayı ABD'de üniversite bitirmenin Japonya'da üniversiteye girebilmekten daha kolay olduğunu düşünmekte ve adaylar özellikle Tokyo ve Kyoto gibi geçmişte üst düzey devlet adamlarının çoğunu yetiştiren üniversitelerde eğitim şansı yakalamak için çaba göstermektedir (Tösten ve Ekinci, 2012: 1190).

Japonya'da yükseköğretime yoğun ilgiden dolayı adaylar ilk olarak merkezi bir sınava girmektedir. Daha sonra ise üniversiteler kendi sınavlarını uygulamakta ve bu iki sınavın sonuçları baz alınarak öğrenci seçimi tamamlanmaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009: 115-116; Günay ve Gür, 2009: 236). Japon yükseköğretim sisteminde izlenen politikalar sayesinde yükseköğretimde artan niteliğin ve genel istihdam düzeyinin bir sonucu olarak, geçmişte boş kalan üniversite kontenjanları günümüzde tamamen dolmakta ve öğrenci seçimleri büyük titizlikle yapılmaktadır. Bu çerçevede, yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler Japonya'nın kalifiye işgücü ihtiyacını karşılayabilmekte ve başta teknoloji olmak üzere birçok önemli sektörde Japonya dünyada ilk sıralarda yer almayı başarmaktadır. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci*

*Projesiyle* yurtdışında öğrenim görme fırsatı yakalayan bursiyer öğrencilerin bir kısmı son yıllarda Japonya'ya gönderilmektedir. Bursiyer öğrenciler genellikle çeşitli mühendislikler ve Mimarlık alanında Japonya lisansüstü öğrenim görmektedir. Söz konusu mühendisliklerden öne çıkanları; Bilgisayar, Yazılım, Elektrik ve Elektronik, Makine, Telekomünikasyon, Nükleer Enerji, İnşaat ve Jeofizik şeklinde sıralanmaktadır (YLSY Kılavuz, 2016). Böylelikle, bursiyer öğrenciler özellikle mühendislik alanında önemli bir düzeyde olan Japonya'da lisansüstü öğrenim görerek, Türkiye'nin sözü edilen alanlarda daha iyi seviyelere ulaşmasına katkı sunmaktadır.

### **2.1.6. Çin Halk Cumhuriyeti'nde Yükseköğretim Sistemi**

Çin<sup>31</sup> yükseköğretim sisteminde eğitim dört kademe olarak düzenlenmiş olup bunlar sırasıyla ortaöğretim sonrası meslek okulları, lisans, yüksek lisans ve doktora şeklindedir. Üniversiteler; bölgesel yönetimlerin eğitim departmanları, ilgili bakanlık ve komisyonlar tarafından yönetilmekte ve finansmanları sağlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı; ulusal yükseköğretim gelişiminin sağlanması, yeni okulların açılması, ilgili politika ve düzenlemelerin yapılması, öğretmen ve öğrenciyi ilgilendiren sorunların değerlendirilmesi gibi faaliyetleri yerine getirmektedir. Akademik yönetim bakımından sorumlu olan rektör de yine bakanlık tarafından atanmaktadır. Çin yükseköğretiminde 211 ve 985 numaralı iki proje hayata geçirilmiş ve Çin üniversitelerinin dünyada saygın bir konum kazanmaları amaçlanmıştır. Bu bağlamda 1995 yılında oluşturulan Proje 211 ile seçilen bazı üniversitelere önemli derecede mali yardımlar yapılmakta ve üniversitelerin kurumsal kapasiteleri geliştirilmektedir. Ayrıca, yükseköğretim kamu hizmeti çerçevesi oluşturularak ve işlevsel rolleri bulunan disiplinler geliştirerek 1. Sınıf Çin üniversitelerinin yaratılması planlanmaktadır. Proje 985 ise yine Proje 211'de olduğu gibi Çin üniversitelerinin dünya çapında birer yükseköğretim kurumları haline gelmesini sağlamak üzere gündeme gelmiştir. Proje kapsamında az sayıdaki üniversite mali açıdan desteklenmekte ve dünyaca ünlü araştırma üniversitelerinin oluşturulması hedeflenmektedir (QAA, 2006: 6-8).

Uluslararasılaşma Çin yükseköğretiminin her kademesinde önemli bir yere sahiptir. Knight (2003: 2) söz konusu kavramı; ortaöğretim sonrası eğitim sunum, amaç ve fonksiyonlarına uluslararası, kültürlerarası ya da küresel bir boyut kazandırmak şeklinde ifade etmektedir. Liu ve Dai (2012: 61) ise uluslararasılaştırma kavramını biraz

---

<sup>31</sup> Bu çalışma boyunca Çin Halk Cumhuriyeti yerine kısaca Çin sözcüğü kullanılmaktadır.

daha genişleterek müfredatın uluslar arası hale getirilmesi yoluyla üniversitelerin öğrenim ve öğretim faaliyetlerine uluslararası, kültürlerarası ya da küresel bir boyut kazandırılması olarak ele almıştır. Çin üniversitelerinin uluslararasılaşması için ilk olarak akademisyenlerin uluslararasılaşması gerekmektedir. Akademisyenlerin uluslararasılaşmasının sağlanması durumunda, öğrencilerin akademik ve entelektüel gelişimlerinin tamamlanması daha etkin olmaktadır. Nitekim uluslararası ve kültürlerarası geçmişe sahip olan akademisyenler, öğrencilerin de uluslararasılaşması için nelerin yapılması gerektiğini daha iyi bilmekte ve bu yönde adımlar atılmaktadır. Sistematik derslerden oluşan müfredatın uluslararasılaşması Çin için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, Çin yükseköğretim müfredatı yeniden tasarlanarak ve geliştirilerek toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzeye getirilmelidir. Uluslararasılaşmanın diğer bir etkeni ve sonucu olarak İngilizce, Çin yükseköğretim kurumlarınca son yıllarda uluslararası bir dil olarak görülmekte ve eğitim programlarında İngilizce dili hızla yaygınlaşmaktadır. Uluslararasılaşmış prestijli üniversiteler, diğer uluslararası yükseköğretim kurumlarıyla İngiliz dilinde diyaloglarını sürdürmekte ve geliştirmektedirler. Bu çerçevede Çin üniversitelerinin uluslararasılaşma derecesi ve potansiyeli akademisyenlerin ve öğrencilerin İngilizce seviyesiyle doğru orantılı olarak değerlendirilmektedir. Çin üniversitelerinin yurtdışındaki diğer üniversitelerle yapmakta olduğu ortak çalışmalar ve işbirliği uluslararasılaşma kavramı açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle, Çin üniversiteleri diğer ülkelerdeki üniversitelerle işbirliği yaparak çeşitli akademik faaliyetler gerçekleştirmektedir. Örneğin Çin’de ortalama seviyede bir üniversite olan Jiangsu Üniversitesi; Kanada, ABD, Güney Kore, Tayvan, Almanya ve İngiltere’deki üniversitelerle öğrenci değişim programları, kısa dönemli akademik ziyaret programları ve eğitim programlarında işbirliği gibi faaliyetler gerçekleştirmektedir (Liu ve Dai, 2012: 60-63).

Çin üniversitelerinin uluslararasılaşması için önemli olan diğer bir faktör ise üniversite yönetimlerinin uluslararasılaşmasıdır. Çin üniversiteleri hem ulusal hem de uluslararası bakımdan bir rekabet halinde olduğundan üniversite yönetimlerinin ekonomik yönetim modelini baz alarak politikalar üretmesi gerekmektedir (Liu ve Dai, 2012: 63). Bu çerçevede üniversite yönetimleri, stratejik yönetim anlayışıyla üniversitelerini uluslararası pazara taşıyabilir ve üniversiteler uluslararasılaşma sürecinde daha başarılı sonuçlar elde edebilir (Ayoubi ve Al-Habaibeh, 2006: 381). Her ne kadar Çin yükseköğretiminde uluslararasılaşma kavramına büyük önem verilse ve bu

yönde politikalar izlense de, Çin yükseköğretim kurumlarının gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemleriyle arasındaki farkı kapatması için gelişime ihtiyacı olduğu (Chen ve Huang, 2013: 92) ifade edilmektedir.

Çin yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin bir kısmının eğitim ücreti devlet tarafından karşılanırken, öğrencilerinin çoğu eğitim ücreti ödemek durumundadır. Devlet tarafından sağlanan bursun sınırlı sayıda öğrenciye tahsis edilmesinden dolayı öğrenciler arasında ciddi bir rekabet yaşanmaktadır. İlk sene burs almaya hak kazanmayan öğrenciler, sonraki yıllarda başarılı bir akademik performans sergilemeleri durumunda bile burslu statüye geçme şansları bulunmamaktadır. Bu nedenle, eğitim ücreti devlet tarafından finanse edilmeyen öğrencilerin motivasyonlarının düştüğüne vurgu yapılmaktadır (Liu, 2012: 109-110).

Çin'de ortaöğretim sonunda yükseköğretime devam etmek isteyen adaylar, yükseköğretime geçiş sınavına girmek zorundadır. Sözü edilen sınava öğrenciler lise son sınıfta girebileceği gibi daha önceki yıllarda da girme hakkı bulunmaktadır (Günay ve Gür, 2009: 237). Yükseköğretime geçişte adaylara sınav yapılmasıyla birlikte geçmişten beri süregelen toplumsal statünün üniversitelere girişteki etkisi azaltılmış ve adaylar arasında eşitlik tesis edilmeye çalışılmıştır. Yine de genel sınavların haricinde birtakım yükseköğretime geçiş için yapılan istisnai uygulamalar bulunmaktadır. Örneğin az sayıda da olsa, eğer bir aday ahlaken, fiziksel eksersiz bakımından ve akademik olarak üstün başarılıysa, şehir çapında yapılan yarışmalarda derece elde etmiş ve mezun olduğu lise tarafından çok iyi referanslara sahipse bu durumda aday sınavsız olarak yükseköğretime geçmeye hak kazanabilmektedir (Liu, 2012: 108). Diğer bir istisnai uygulama Çin'de ün yapmış en iyi üniversiteler tarafından yapılmakta ve üniversiteler kendilerine başvuran adayları sınava almaktadır. Böylelikle hem iyi üniversiteler öğrenci seçiminde daha özerk hale gelmekte hem de başarılı adaylar istedikleri yükseköğretim kurumlarında eğitim alma şansı elde etmektedir (Zheng, 2008: 142). Çin'de yerel yönetimlerin de yükseköğretime geçiş sürecinde etkili olmaktadır. Öyle ki, şehir dışındaki azınlıklı bölgelerde yaşayan öğrenciler yerel yönetimler tarafından desteklenmekte ve öğrenciler düşük puanlara da sahip olsalar yükseköğretime geçebilmektedir. Bu doğrultuda, şehirlerarasındaki gelişmişlik farkı azaltılmaya çalışılmakta ve %10-20 gibi düşük bir oranda da olsa dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler yükseköğrenim görme fırsatı elde etmektedir (Lewin ve Wang, 1991: 231-234).



Çin, yükseköğretime ilişkin yaptığı önemli atılımlar sayesinde dünyanın sayılı ülkeleri arasına girme yolunda işlevsel bir yol kat etmiştir. Benzer biçimde “Japonya’da Yükseköğretim Sistemi” başlığında da yer verildiği üzere, son yıllarda *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında ilan edilen lisansüstü öğrenim programları için Çin bursiyer öğrencilere birer seçenek olarak sunulmaktadır. Bursiyer öğrenciler genel olarak; Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Ulaştırma ve Lojistik, İletişim Bilimleri, Hukuk ve çeşitli mühendislikler alanlarında lisansüstü öğrenim görebilmek için Çin’i seçebilmektedir (YLSY Kılavuzu, 2016). Böylece, uluslararasılaşma ve yükseköğretim alanında gelişimini hızla sürdüren Çin, Türk bursiyer için de önemli bir yükseköğretim ülkesi haline gelmiştir.

## **2.2. Dünyada Lisansüstü Burs Politikasına Dair Örnekler**

Yurtdışına burslu öğrenci gönderimi çok sayıda ülkede uzun bir geçmişe sahip olsa da, özellikle son yıllarda küreselleşmenin de etkileriyle işlevsel bir ivme kazanmıştır. Bu bağlamda gelişmekte olan ülkelerde yurtdışına burslu öğrenci gönderimi, eğitim bütçeleri planlanırken göz önünde bulundurulmaktadır. Yurtdışı burs projelerinde ya da programlarında; öğrencilerin seçim kriterleri, yükümlülükleri, öğrenim görülebilecek ülkeler, öğrencilere ve ailelerine sunulan imkânlarla yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla, çeşitli ülkelerdeki yurtdışı burs programlarında önemli benzerliklerin ve hatta politika transferinin olduğunu ifade etmek mümkündür. Türkiye’nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının çözümlenmesinde, yurtdışına burslu öğrenci gönderimi konusunda önemli uygulama pratiği ve tecrübesine sahip olan ülkelerin incelenmesi, özellikle politika değerlendirmesi ve tavsiyeleri kısımları için önem arz etmektedir. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde, yurtdışı lisans/lisansüstü burs projeleri/programları çerçevesinde Türkiye ile benzerlik gösteren ya da politika tavsiyeleri açısından işlevsel katkılar sunabilecek ülkelerdeki uygulamalar ele alınmaktadır. Bu doğrultuda; Suudi Arabistan, Kuveyt, Libya, Pakistan, Katar ve Güney Kore’deki yurtdışına burslu öğrenci gönderimi uygulamaları irdelenerek tezin 3. ve sonuç bölümlerine altyapı oluşturulması hedeflenmektedir.

### **2.2.1. Suudi Arabistan’da Yurtdışı Lisans ve Lisansüstü Burs Politikası**

Suudi Arabistan insan kaynağı gelişimini sürdürebilir kılmak için geçmişten günümüze yurtdışına burslu öğrenci göndermektedir. 2005 yılı Suudi Arabistan Devletinin izlediği burs politikası için bir dönüm noktası olmuş ve Kral Abdullah Burs

Programı (KASP) faaliyete girmiştir. Söz konusu burs programı kapsamında ilk grup bursiyerler belirli alanlarda öğrenim görmeleri için sadece ABD'ye gönderilmiştir. Daha sonraki yıllarda; Suudi üniversitelerindeki, kamu kurumlarındaki ve özel sektördeki yetişmiş insangücü ihtiyacını karşılamak amacıyla Suudi öğrenciler çeşitli alanlarda öğrenim görmeleri için farklı ülkelere gönderilmeye başlanmıştır. KASP çerçevesinde yurtdışına öğrenci gönderimine dair bazı temel hedefler konmuştur. Bu minvalde belirlenen hedefler; kalifiye Suudi öğrencilerin dünyanın en tanınmış yükseköğretim kurumlarında eğitim alabilmelerinin sağlanması, bilimsel faaliyetlerde öne çıkan ülkelerle bilimsel, eğitsel ve kültürel tecrübe alışverişi yapmak, iş çevresi için eğitimli ve profesyonel Suudi beşeri sermayesine sahip olmak ve Suudiler arasında profesyonelleşmenin artırılması ve gelişimini sağlamak şeklinde sıralanmaktadır. KASP bursuyla yurtdışında öğrenim görmek isteyen adaylar için konulan koşulları sağlayan adaylar mülakat aşamasına katılmaya hak kazanmaktadır. KASP bursu için Suudi Arabistan vatandaşı olmak, herhangi bir kamu kurumunda çalışıyor olmamak, yüksek lisans bursu için 27 ve doktora bursu için de 30 yaşını geçmemiş olmak gibi koşullar yer almaktadır. Bunlara ek olarak ise, Suudi Arabistan'da alınan lisans eğitiminin derecesiyle bitirilmesi burs başvurularında öne çıkan unsurlar arasındadır. Suudi Arabistan'da erkek adayların yanı sıra kadın adaylarında yurtdışı bursunu kazanma şansı bulunmaktadır. Kadın öğrencilerin bursu kazanması durumunda sadece kendilerine eşlik edebilecek eş ya da bir erkek akraba ile yurtdışına çıkışlarına izin verilmektedir. Dolayısıyla kadın bursiyer ile yurtdışına giden kişinin, eğitimin/bursun sonuna kadar kadın bursiyerle yurtdışında kalması gerekmektedir (<http://he.moe.gov.sa/en>).

Suudi Arabistan'da KASP kapsamında yurtdışına gönderilen bursiyerler çeşitli alanlarda eğitim görme fırsatına sahiptirler. Tıp, Diş Hekimliği, Eczacılık, Mühendislik, Bilgisayar, Temel Bilimler, Hukuk, Muhasebe, Ticaret, Sigortacılık, Pazarlama yurtdışına burslu öğrenci gönderiminde öne çıkan akademik alanlardır.

İlk yıllarda sadece ABD'de öğrenim görme seçeneği olan Suudi bursiyerler günümüzde birçok ülkede öğrenim görme fırsatına sahiptir. Bu ülkeler; ABD, Kanada, Birleşik Krallık, İrlanda, Fransa, İspanya, İtalya, Avusturya, Almanya, Hollanda, Polonya, Yeni Zelanda, Avustralya, Macaristan, Çek Cumhuriyeti, Singapur, Güney Kore, Japonya, Çin, Malezya, Hindistan, Güney Afrika ve Türkiye olarak belirlenmiştir. Bursiyerler yurtdışına gönderilmeden önce Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen sempozyumlar ve bilgilendirme toplantılarına katılmaktadır. Söz konusu etkinliklerde;

KASP burs sistemi, bursiyerlerin hakları ve yükümlülükleriyle ilgili detaylı bilgilendirme yapılmaktadır. Ayrıca, bursiyerlerin eğitim görecekları ülkelerin yasal sistemi, toplumsal gelenekleri, eğitim sistemi ve barınma gibi konularda, alan uzmanları tarafından bursiyerlere seminerler verilmektedir (<http://he.moe.gov.sa/en>).

Bursiyer öğrenciler yurtdışı eğitimlerine başlamalarıyla birlikte birçok imkâna sahip olmaktadır. Bursiyer her ay hayatlarını rahat şekilde devam ettirebilecek miktarda burs almakta ve bu miktar evliler, çocukları olanlar için daha da yüksek olmaktadır. Bununla birlikte; tüm eğitim ücretleri, konferans, panel, sempozyum ve çalıştay katılım ücretleri, saha çalışması giderleri, bursiyerler ve aileleri için sağlık giderleri KASP yurtdışı bursu kapsamında karşılanmaktadır (Abaalkhail, 2011: 14). Öte yandan, evli bursiyerlerin eşlerinin de burs kapsamında tüm eğitim masrafları karşılanmaktadır. Örneğin, bursiyerin eşinin yurtdışında İngilizce kursuna gitmesi ya da yükseköğrenim görmek istemesi durumunda tüm masrafları karşılanmaktadır. Bursiyerler her iki yılda üç kez Suudi Arabistan'a ziyarete gitmek için uçak biletleri masrafları karşılanmaktadır. KASP başarılı olan bursiyerleri uyguladığı teşvik sistemiyle ödüllendirmektedir. Bursiyerlerin daha başarılı olmaları için kimisi yukarıda da bahsedilen fedakârlıklar yapılmakta ve öğrencilerin başarı durumları devamlı olarak kontrol edilmektedir. Bu çerçevede, Bakanlığın ilgili birimindeki çalışanlar ve yurtdışındaki temsilciler bursiyerlerin olası sorunlarıyla yakından ilgilenerek çözümler üretmektedir. Hatta bakanlar, gittikleri ülkelerdeki bursiyerlerle bir araya gelerek burs politikasına verdikleri önemi (<http://he.moe.gov.sa/en>) çok net vurgulamaktadır.

KASP bursuyla yurtdışına gönderilen öğrenci sayılarına bakıldığında 2016 yılı itibariyle bu sayının 207.000'i geçtiği (Ministry of Finance, 2016) belirtilmektedir. Öyle ki, bu sayı burs programının başlangıç yılı olan 2005 ile karşılaştırıldığında yaklaşık 20 katı olduğu görülmektedir. Böylelikle, yurtdışına burslu gönderilen öğrenciler ülkelere geri döndüklerinde, Suudi Arabistan eğitim sisteminin dönüşümünün sağlanmasında ve kültürel boyutta değişimin ve etkileşimin tesis edilmesinde önemli rol oynamaktadır (Taylor ve Albasri, 2014: 117). Bu nedenle, söz konusu değişimlerle birlikte, Suudi Arabistan yükseköğretim kurumları uluslararasılaşma konusunda da büyük mesafeler kat ederek birçok proje ve bilimsel araştırmada, dünyanın önde gelen üniversiteleriyle işbirliği yapmaktadır.

Suudi Arabistan, yüksek sayıda burslu öğrenciyi yurtdışına göndererek, Suudi üniversitelerinin uluslararasılaşmasına ve diğer önemli üniversitelerle ortak çalışmalara

imza atmasına zemin hazırlamaktadır. Örneğin, Suudi bursiyerlerin sıklıkla tercih ettiği MIT ve Stanford gibi dünyanın en iyi üniversitelerinin, Güneş Enerjisi, Temiz Su Üretimi, Düşük Karbonlu Enerji Üretimi, Nano Teknoloji, Petrol Mühendisliği ve Jeoloji gibi alanlarda Suudi üniversiteleriyle önemli çalışmalar yaptığı (Abouammoh vd., 2014: 44) dile getirilmektedir. Bunun yanı sıra, Suudi üniversitelerle bursiyerlerin yoğun olarak gönderildiği Kanada üniversiteleri arasında akademik ve araştırma birliktelikleri oluşturulmakta, ortak birleşik programlar, fakülte ve öğrenci değişim programları, müfredat geliştirme, akreditasyon ve araştırma kapasitesi gelişme gibi faaliyetler yürütülmektedir (Abaalkhail, 2011: 22).

Sonuç olarak, uzun bir tarihsel geçmişe ve her yıl nüfusa oranla hem de mutlak rakam olarak çok sayıda öğrenci gönderme potansiyeline sahip olan Suudi Arabistan'ın yurtdışı burs politikası, 2005 yılında başlayan Kral Abdullah Burs Programıyla birlikte ciddi kabuk değiştirmekte ve özellikle politikanın uygulama aşamasında önemli gelişimler görülmektedir. Gönderilen öğrenci sayısındaki ciddi artış, kontenjanların ayrıldığı akademik çalışma alanlarının çeşitliliği ve bursiyerlerin tercih edebileceği ülkelerin --Türkiye dâhil-- sayıca artması, Suudi Arabistan Devlet bursunu dünyanın önde gelen burslarından birisi haline getirmektedir. Zira yurtdışı eğitimlerini tamamlayıp geri dönen öğrencilerin gerek kamu gerekse özel sektörde ve üniversitelerde istihdam edilerek kendilerinden yüksek düzeyde verim elde edilmesi, içe kapanık Suudi üniversitelerinin uluslararası akademik projelerde yer almaya başlaması ve Suudi akademisyenlerin saygın akademik dergilerde yayın yapar hale gelmeleri söz konusu bursun kısa dönemde elde ettiği kazanımlardır.

### **2.2.2. Kuveyt'te Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası**

Kuweyt, yüzölçümü bakımından Ortadoğu'nun en küçük ülkelerinden birisi olmasına rağmen, eğitime verilen önem çerçevesinde söz konusu coğrafyada öne çıkan ülkelere biridir. Öyle ki, Kuveyt 1950'li yılların başlarından itibaren yurtdışına burslu öğrenci göndermektedir. Bursiyer öğrenciler ilk yıllarda yurtdışı eğitim için sadece komşu birkaç ülkeye gönderilirken, daha sonraları ABD, Fransa, Kanada gibi ülkelere ve daha yakın dönemde de Çin'e gönderilmeye başlanmıştır. Yurtdışına gönderilen ilk burslu öğrenciler ülkenin ihtiyaç duyduğu kalifiye işgücünün karşılanması noktasında büyük rol oynamaktadır. Yarım asırdan beridir izlediği yurtdışı burs politikasında önemli gelişimlere imza atan Kuveyt, bu alandaki başarılı ülkeler arasındadır.

Yurtdışına gönderilen Kuveytli öğrenciler; tercihleri doğrultusunda lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde eğitim alma hakkında sahiptir. Bursiyer öğrencilerin seçim sürecinde öne çıkan temel şartlar şu şekildedir: Adayın Kuveyt vatandaşı olması, her öğrenim düzeyi için belirlenen yaş sınırını geçmemesi, bir önceki öğrenimini yüksek dereceyle tamamlaması, herhangi bir kamu kurumunda çalışmıyor ve daha önce bir öğrenimi yarıda bırakmamış olması burs komitesi tarafından konulan genel şartlardır. Yurtdışına gönderilecek bursiyerlerin yükümlülükleri net olarak ortaya konmuş olup ihtiyaçlar ölçüsünde bu yükümlülükler güncellenmektedir. Bu çerçevede bursiyerlerin; Yüksek Öğretim Bakanlığının belirlediği kurallara uymaları, ülkelerini yurtdışında en iyi şekilde temsil etmeleri, burslu öğrenimleri devam ettiği müddetçe sadece Kuveytli ya da Körfez ülkeleri vatandaşıyla evlilik yapmaları, eğitimlerine odaklanmaları ve başka bir işte kesinlikle çalışmamaları gerekmektedir. Ayrıca, bursiyerler en geç bir yılda yabancı dil sınavlarından başarılı olarak yükseköğretim kurumlarından lisansüstü programa kabul belgesi almalıdır. Bursiyerler, öğrenimlerine başladıktan sonra sadece bir defaya mahsus olmak üzere ve mezuniyet tarihlerini etkilemeyecek şekilde, akademik alan değiştirme hakkına sahiptirler. Planlanan mezuniyet tarihlerinde farklılık yaratabilecek hiçbir değişime müsaade edilmemektedir.

Yüksek Öğretim Bakanlığı, bursiyerlere eğitimleri süresince çeşitli desteklerde bulunmaktadır. Bu bağlamda bursiyerlere; aylık burs, giyim, kırtasiye, uçak biletleri, bilgisayar, üniversite eğitim ve dil kursu ödemeleri yapılmaktadır. Sözü edilen ödemeler yapılırken, oluşabilecek banka kesintileri dahi Yüksek Öğretim Bakanlığı tarafından karşılanmaktadır. Burslu öğrencilerden evli olanların durumları Yüksek Öğretim Bakanlığı tarafından farklı şekilde ele alınmakta ve evli bursiyerlerin burs miktarlarında farklılıklar olabilmektedir. Örneğin, evli olan bursiyerlerin eşlerinin çalışmaması durumunda, bursiyerlere verilen burs miktarının %80'i kadar daha burs eş yardımı olarak verilmektedir. Buna ek olarak, çocuk sahibi olan bursiyerlere ise aylık burs miktarının %25'i oranında çocuk yardımı yapılmaktadır. Bursiyerlerin engelli çocuğu bulunması durumunda ise bursiyerlere burs miktarının %50'si kadar ek ödeme yapılmaktadır. Evli bursiyerlerin eşleri ise istedikleri takdirde bir yıl süreyle yabancı dil kursuna gönderilmekte ve tüm masrafları Yüksek Öğretim Bakanlığı tarafından karşılanmaktadır. Bursiyerlerin yurtdışındayken karşılaştıkları olası sağlık problemlerinde ise tüm sağlık giderleri Yüksek Öğretim Bakanlığı tarafından ödenmektedir (Kuwait MoHE, 2013: 8-35).

Kuveyt Devleti sponsorluğunda yurtdışına gönderilen öğrenciler ülkenin ihtiyaç duyduğu alanlarda eğitim almaktadır. Bu eğitim alanlarından öne çıkanlar<sup>32</sup>; İşletme Yönetimi, Mühendislikler, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Uluslararası İlişkiler, Tıp, Eczacılık, Fizik, Siyaset Bilimi, Matematik, Veterinerlik ve Genetiktir. Eğitimlerini planlanan süreden daha önce tamamlayan bursiyerlere, Yüksek Öğretim Bakanlığı tarafından başarı ödülleri verilmektedir (<http://www.kuwaitculture.com>). Bu sayede, gelecekteki bursiyerlerin de eğitimlerine daha iyi odaklanmaları ve tatminkâr sürelerde eğitimlerini tamamlayarak yurda dönmeleri teşvik edilmektedir.

### **2.2.3. Libya’da Lisansüstü Burs Politikası**

Eğitime verilen önem, okuma yazma oranı ve BM insani gelişim indeksi bakımından bulunduğu coğrafyada öne çıkan bir ülke (Rhema ve Miliszewska, 2010: 423) olan Kuzey Afrika ülkesi Libya çeşitli alanlarda yurtdışına burslu öğrenci göndermektedir. Her ne kadar Libya yurtdışı burs politikasının köklü bir geçmişi olmasa da, 1970’li yıllardan itibaren önemli sayıda öğrenci burslu olarak yurtdışına gönderilmiştir. Eğitim sisteminin desteklenmesi ve gelecek kuşaklara daha iyi bir gelecek sağlama düşüncesi çerçevesinde Libya’nın yurtdışı burs politikasını şekillendirdiği (Abdulhamid, 2011: 38, 161) belirtilmektedir.

Libya izlediği yurtdışı lisansüstü burs politikası sayesinde, kamu kuruluşlarının, üniversitelerin ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik alanlarda öğrencilerin yurtdışında öğrenim görmelerini sağlamıştır. Bursiyer öğrencilere yurtdışındaki öğrenimleri süresince önemli imkânlar sunulmaktadır: Bursiyerlerin okul ücreti, uçak bileti, sağlık sigortası, kitap, bilgisayar, barınma ve yaşam giderlerinin tamamı Libya Devleti tarafından karşılanmaktadır. Ayrıca, bursiyerlerin medeni halleri baz alınarak aylık burs miktarları belirlenmekte ve çocuk sahibi olanlara ek ödemeler yapılmaktadır. Bursiyerler kendi çalışma konularına dair akademik etkinliklere katılmaları durumunda ise yine tüm masraflar Libya Devleti burs programı kapsamında karşılanmaktadır (<http://cbie.ca/what-we-do/current-programs/libyan-north-american-scholarship/>).

---

<sup>32</sup> Bursiyer öğrencilerin hangi akademik alanlarda eğitim alabileceklerine ilişkin ayrıntılı rapor için bakınız: ([http://www.kuwaitculture.com/sites/default/files/3yr\\_2013-2015\\_sch\\_majors\\_15-Jun17.pdf](http://www.kuwaitculture.com/sites/default/files/3yr_2013-2015_sch_majors_15-Jun17.pdf)).

Libya'nın ekonomik, kültürel ve toplumsal gelişiminin tesis edilmesi sürecinde yükseköğretim büyük rol oynamaktadır. Bu nedenle yükseköğretim genel olarak, teknolojiadaki uluslararası gelişmelere uyum sağlayabilmek için ihtiyaç duyulan beşeri sermayenin oluşturulmasını amaçlamaktadır. Her ne kadar son yıllarda politik çatışmalar ve iç savaş dolayısıyla yurtdışına gönderilen öğrenci sayısı durma seviyelerine gelse de, bursiyerler başta Birleşik Krallık, Mısır, ABD, Malezya, Almanya ve Avustralya olmak üzere 52 farklı ülkeye gönderilmektedir (Aldoukalee, 2013: 1). 2011 yılında Libya'da yaşanan iç savaş, yurtdışı lisansüstü burs politikası için adeta bir dönüm noktası haline gelmiş ve iç savaşın sona ermesiyle birlikte yurtdışı burs programlarına verilen önem artmıştır. Libya'da binlerce gencin işsiz olmasının da meydana geldiği düşünülen iç savaşın ardından binlerce öğrencinin yurtdışına gönderilmesi için bütçe ayrılmıştır. Bu doğrultuda, her yıl tatminkâr sayıda Libya'lı öğrenci burslu olarak yurtdışına gönderilmekte ve ülkenin yaşadığı problemlerin bir kısmı eğitim vasıtasıyla çözülmeye çalışılmaktadır (ICEF Monitor, 2013).

Uzun yıllardır yürürlükte olan kamu politikaları, beklenmedik siyasi ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak kesintiye uğrayabilmekte hatta tamamen yürürlükten kalkmaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın birinci bölümünde de ifade edildiği üzere, Baumgartner ve Jones (1993) tarafından ortaya konulan kesintili denge modeli bazı politikaların daha sağlıklı anlaşılması hatta çözümlenebilmesi için işlevsel bir rol üstlenmektedir. Libya'nın 40 yıldır süregelen yurtdışı burs politikası uygulaması da aniden kesintiye uğrayarak durmuştur. Fakat daha sonra, ülkedeki sorunların azalması ve kısmi de olsa istikrarın sağlanmasıyla birlikte yurtdışı lisansüstü burs politikası yeniden uygulanmaya başlanmıştır. 2012 yılından itibaren de, burs politikası daha ciddi şekilde ele alınmakta ve daha yüksek sayıda öğrenciye bu imkân sağlanmaktadır. Böylece, yurtdışında öğrenim gören binlerce Libya'lı öğrencinin, öğrenimlerini tamamlamalarının ardından Libya'ya önemli ölçüde katkı sunması hedeflenmektedir.

#### **2.2.4. Pakistan'da Lisansüstü Burs Politikası**

2002 yılında kurulan Yükseköğretim Komisyonu (HEC) aynı yıl Pakistan yükseköğretiminden ve yurtdışı burslarından sorumlu olmaya başlamıştır. HEC, Pakistan yükseköğretiminde gelişim ve ilerlemenin sağlanması, araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin daha sistematik ele alınması için çalışmaktadır. Ülkeler arası rekabetin arttığı küresel dünyada, ekonomi ve toplum gelişiminin sürdürülebilir olması için birçok ülkede yükseköğretim kurumlarının kalitesi geliştirilmektedir (HEC, 2003: 9). Pakistan

Devleti, çeşitli alanlarda binlerce öğrenciyi burslu olarak yurtdışına göndermektedir. Genel olarak yurtdışı bursları; %90 bursu, %10 bursu ve Cambridge Üniversitesiyle yapılan anlaşma çerçevesinde sağlanan burs şeklinde sıralanmaktadır. Genç mühendisler ve araştırmacılar belirli ülkelere burslu olarak gönderilmektedir. Doktora eğitimine Pakistan yükseköğretim kurumlarında devam eden ve öğrenimlerinin son yıllarında bulunan öğrenciler de kısmi yurtdışı burslarından faydalanmaktadır.

%90 yurtdışı burs programı daha çok kontenjana sahip olup öğrenciler HEC'in protokol imzaladığı teknolojik bakımdan gelişmiş ülkelere gönderilmektedir. Söz konusu ülkelerle yapılan anlaşmalar kapsamında, Pakistan Devleti tarafından finanse edilerek yurtdışına gönderilen öğrenciler için çok düşük seviyelerde okul ücreti ödenmekte ya da hiç ödenmemektedir. %90 bursu başvurularında HEC tarafından belirlenen birtakım şartlar bulunmaktadır. Yaş, okul ortalaması gibi şartlara uyan adaylar, eğitim görmek istedikleri sadece bir ülke için mülakata girme hakkına sahiptirler. Fakat HEC, tercih edilen ülkeleri değiştirme yetkisine sahip olup bu doğrultuda mülakat sınavını düzenleyebilmektedir. Yurtdışı bursunu almaya hak kazanan öğrencilere yüksek lisans ve doktora eğitimi için toplamda 4,5 yıl, sadece doktora eğitimi için ise üç yıl süre verilmektedir. Öğrenciler, lisansüstü eğitimlerini tamamlamalarının ardından beş yıl süreyle Pakistan'da tercihen bir yükseköğretim kurumunda çalışmaları gerekmektedir. %90 burs programı kapsamında sırasıyla mühendislik ve teknoloji, fizik, tarım ve veterinerlik alanında en yüksek sayıda öğrenci yurtdışına gönderilirken; sanat ve beşeri bilimler alanında ise en az sayıda öğrenci bu burstan yararlandırılmaktadır. Avusturya, Çin, Fransa, Almanya, Hollanda, Norveç, İsveç, Tayland, İtalya ve Yeni Zelanda gibi ülkelere de %90 burs programı kapsamında önemli sayıda bursiyer öğrenci gönderilmektedir ([www.hec.gov.pk](http://www.hec.gov.pk)).

Pakistan yurtdışı eğitim burslarının bir diğer kategorisini oluşturan %10 burs programı, daha sınırlı sayıda bursiyer öğrenciyi dünya sıralamasında en üstlerde yer alan üniversitelere göndermek amacıyla oluşturulmuştur. Bursiyerler, sözü edilen burs programı kapsamında ABD, Birleşik Krallık, Kanada, Japonya, Avustralya ve Singapur gibi ülkelerin en iyi üniversitelerine gönderilmektedir. Tıp bilimleri, sosyal bilimler, mühendislik ve teknoloji, biyoloji bilimleri ve veteriner bilimleri gibi alanlarda öğrencilere yurtdışında lisansüstü öğrenim görme hakkı tanınmaktadır. %10 burs programı vasıtasıyla ulaşılmak istenen birtakım hedefler bulunmaktadır. İleri teknoloji alanlarında; yüksek nitelikli mühendisler, teknologlar ve bilim adamları kitlesine sahip



olmak, öncelikli doktora alanlarında: üniversite, Araştırma ve Geliştirme (AR-GE) kuruluşları ve sanayi kapasitesini inşa etmek ve ekonomik getirileri olan bir dizi yeni AR-GE projesini başlatmak gibi hedefler %10 yurtdışı burs programı için belirlenmiştir. Pakistan'da %90 ve %10 yurtdışı burslarının yanı sıra, öğrencilerin faydalandığı diğer bir burs ise, HEC ile Cambridge Commonwealth Trust (CCT) tarafından ortaklaşa finanse edilen ve bursiyerlerin öğrenimlerini İngiltere'nin Cambridge Üniversitesinde gördüğü burs programıdır. Burs kapsamında öğrenciler yüksek lisans ve doktora öğrenimlerini birçok akademik disiplin alanında tamamlamaktadır. Böylece, bursiyerler dünyanın sayılı üniversitelerinden biri olan Cambridge Üniversitesinde lisansüstü öğrenim görme şansına sahip olmaktadır (www.hec.gov.pk).

Pakistan'da yurtdışı burslarla ilgili tüm işlemlerin yürütülmesinde önemli rol oynayan ve ilgili birçok düzenlemeye imza atan HEC, hazırladığı yıllık raporlarla da burs politikasına dair nitel ve nicel verileri sunmaktadır. Öğrencilerin yanı sıra çalışan Pakistanlı bireyler; doğa ve temel bilimlerde Fransa'ya, ekonomi ve finans alanında ABD'ye, Birleşik Krallık ve Avustralya'ya, mühendislik ve temel bilimlerde Çin'e, bilim teknoloji ve mühendislik alanında ise Avusturya'ya gönderilmektedir (HEC, 2006: 9-20). Dolayısıyla, genç mühendisler ve araştırmacılar da yurtdışında burslu olarak lisansüstü eğitim alarak mesleki gelişimleri noktasında önemli adımlar atmaktadır. Pakistan'da doktora derecesini almasına sadece bir yıl kalan öğrencilerden ise seçilenler, bir sene boyunca yurtdışına kısmi burslu statüde eğitim almaktadır. Söz edilen öğrencilere, belirli bir miktarda burs verilerek, eğitimlerini tamamlamaları sağlanmaktadır (www.hec.gov.pk).

2002 yılında HEC'in kurulmasıyla birlikte büyük bir ivme kazanan Pakistan yurtdışı lisansüstü burs politikası bağlamında 2003-2011 arası dönemde 4.986 kişi tam burslu olarak ve 2005-2011 arası ise 500 kişi kısmi burslu olarak yurtdışına gönderilmiştir. Senelik bazda %90 burs kapsamında ortalama olarak 450 kişinin, %10 burs kapsamında ise 50 kişinin yurtdışı burslarından faydalanması öngörülmektedir (HEC, 2011: 2). Pakistan'ın, yurtdışı lisansüstü burs politikasının önemli bir aşamasını oluşturan ve daha uygun şartlarda yurtdışına öğrenci gönderilmesine olanak sağlayan çeşitli ülkelerle yapılan ikili anlaşmalar çerçevesinde, Türkiye ile Pakistan arasında da bir anlaşma yapılmıştır. Bu bağlamda, Pakistanlı bursiyer öğrencilere, Türkiye'de İstanbul Teknik Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Sabancı Üniversitesi ve İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesinde lisansüstü öğrenim görme

fırsatı sunulmuştur (HEC, 2012: 7). Pakistan, 2002 yılından itibaren yükseköğretimde yoğun şekilde gerçekleştirdiği reform niteliğindeki politikalarla birlikte, yükseköğretim kurumları daha etkin ve verimli kamu hizmeti sunar hale gelmiştir. Önceki yıllarda bölgesel sıralamalarda dahi yer almayan Pakistan üniversitelerinin altısı günümüzde en iyi 300 Asya üniversitesi sıralamasındadır. Bu başarıda, her ne kadar üniversitelerin fiziki imkânlarının ve sanayi işbirliğinin geliştirilmesinin büyük bir payı olsa da, yurtdışı lisansüstü burs politikasında stratejik adımların atılması da önemlidir (HEC, 2013: 1).

Politika karar alma sürecinde verilen rasyonel kararlar ve bu çerçevede alternatiflerin net olarak ortaya konulması (Gosling, 2004), politika hedeflerine ulaşmada işlevsel tercihler yapılmasına olanak sağlamaktadır (Howlett ve Ramesh, 1995: 140). Nitekim Pakistan burs politikasında da, ülkelerle yapılan karşılıklı protokoller sayesinde, bursiyer öğrencilerin Pakistan devletine olan maliyeti azaltılmıştır. Senelik olarak yayımlanan raporlarda da, akademik başarı elde etmiş bursiyerlere yer verilerek, gelecekte burslu olarak yurtdışında lisansüstü öğrenim göreceğ öğrenciler teşvik edilmektedir. Böylece, yurtdışı burs politikasının her aşaması şeffaf şekilde ortaya konularak, politika çıktılarının tüm paydaşlar tarafından sağlıklı biçimde çözümlenebilmesine olanak verilmektedir.

### **2.2.5. Katar’da Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası**

Katar’da yurtdışı burs programlarının koordinasyonun Yüksek Öğretim Enstitüsü’nün sorumluluğu altında bulunmaktadır. Yüksek Öğretim Enstitüsü, bursiyer öğrencilerle ilgili finansal ve yönetsel ilişkilerin yürütülmesi ve öğrencilerin akademik gelişmelerinin takibi noktasında işlevsel bir role sahiptir. Öyle ki, Yüksek Öğretim Enstitüsü bursiyer öğrencilerin lisansüstü öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumlarıyla e-posta, telefon görüşmeleri, mektuplar ve ziyaretler vasıtasıyla iletişime geçmektedir. Bu sayede, bursiyer öğrencilerin başarı durumları hakkında detaylı bir bilgi alışverişi olmaktadır. Bunun yanı sıra, Yüksek Öğretim Enstitüsü bursiyer öğrencilerle de sözü edilen yöntemler yoluyla iletişim halinde olarak başarı durumlarını izlemektedir. Yüksek Öğretim Enstitüsü, 2009 yılında yayınladığı listede bursiyer öğrencilerin öğrenim görebilecekleri üniversiteler belirlenmiştir. Bu bağlamda, bursiyer öğrencilerin sadece belirlenen üniversitelerde lisansüstü öğrenim görebilecekleri belirtilmiştir. Diğer yandan, 2009 yılında Yüksek Öğretim Enstitüsü tarafından iki yeni burs programı ilan edilmiş; Hamad bin Khalifa Al Thani ve Tamim bin Hamad isimli

burs programlarıyla en başarılı öğrencilerin seçilmiş 30 üniversitede lisansüstü öğrenim görmeleri sağlanmıştır. Katar'daki burs programları çerçevesinde bursiyer öğrencilerin öğrenim görebilecekleri üniversiteler çeşitli bölgelere dağılmıştır. Bu bölgeler; Arap bölgesi ve Avustralya, Birleşik Krallık ve Avrupa, ABD ve Kanada şeklinde sıralanmaktadır (<http://www.edu.gov.qa>).

Hamad bin Khalifa Al Thani ve Tamim bin Hamad burs programlarına başvuruda birtakım şartlar bulunmaktadır. Söz konusu yurtdışı lisansüstü burslarına sadece Katar vatandaşları başvuru yapabilmektedir. Ayrıca, yüksek lisans bursuna başvuranların lisans mezunu, doktora bursuna başvuranların ise yüksek lisans mezunu olması gerekmektedir. Adayların, Hamad bin Khalifa Al Thani ve Tamim bin Hamad burs programları kapsamında hazırlanan öğrenim görülebilecek üniversiteler listesini dikkate alarak başvurularını yapmaları ve söz konusu üniversitelerden lisansüstü öğrenim için kabul almaları gerekmektedir. Adayların daha önce aldıkları akademik dereceye denk bir öğrenim için yurtdışı bursuna başvuru hakları bulunmamaktadır. Örneğin, Katar'da yüksek lisansını tamamlamış bir aday yine yüksek lisans yapmak için yurtdışı bursuna başvuramamaktadır.

Yurtdışında öğrenimlerini başarıyla tamamlayan bursiyerlerin yurda dönüşlerinde kamu kurumlarında çalışma yükümlülükleri olmaktadır. Bu nedenle bursiyerler, yurtdışında geçirdikleri süre kadar istihdam edilecekleri kamu kurum ve kuruluşlarında çalışmak durumundadır. Adayların yurtdışı lisansüstü bursunu kazanabilmeleri için yapılan mülakatta başarılı olmaları gerekmektedir. Mülakat sonucunda başarılı bulunan öğrenciler yurtdışında burslu lisansüstü öğrenim görme hakkı elde etmektedir. Bursiyer öğrencilere ve ailelerine Katar Devleti tarafından her yıl birinci sınıf kategorisindeki uçak biletleri sağlanmakta ve yine her yıl uçuşlarda %50 ek bagaj hakkı sunulmaktadır. Buna ek olarak, Yüksek Öğretim Enstitüsü'nün de onayıyla, bursiyerlerin öğrenim gördükleri ülkelerdeki tüm ilgili kurs, çalıştay ve akademik kongrelere katılım hakkı bulunmakta olup tüm masraflar yurtdışı burs programı kapsamında karşılanmaktadır. Hatta bursiyer öğrencilerin öğrenim gördükleri ülke dışındaki ülkelerdeki akademik etkinliklere katılma istekleri de Yüksek Öğretim Enstitüsü tarafından değerlendirilmekte ve yılda bir defaya mahsus olmak üzere tüm masraflar karşılanmaktadır. Hamad bin Khalifa Al Thani ve Tamim bin Hamad yurtdışı lisansüstü burs programları kapsamında bursiyer öğrencilerin başarı durumlarına göre her yıl ek ödemeler yapılmaktadır. Yüksek lisans öğrenimini iyi (good) dereceyle

bitiren bursiyerlere 100.000, çok iyi (very good) derecede bitirenlere 150.000 ve mükemmel (excellent) derecede bitirenlere de 200.000 Katar Riyali ödenmektedir. Sözü edilen ek ödemeler doktora öğrenimi için farklılık göstermekte ve sırasıyla 150.000, 200.000 ve 250.000 Katar Riyali şeklinde ödemeler yapılmaktadır. Öte yandan, bursiyer öğrencilere her yıl Hamad bin Khalifa Al Thani ve Tamim bin Hamad emirleriyle görüşme fırsatı sunulmaktadır (<http://www.edu.gov.qa>). Bu sayede hem bursiyer öğrencilerin başarıları ödüllendirilmekte hem de yurtdışı lisansüstü burs politikasına verilen önem ortaya konulmaktadır.

### **2.2.6. Güney Kore’de Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası**

Güney Kore, kısa bir periyotta önemli atılımlara imza atan ve çeşitli sektörlerde dünyanın sayılı ülkeleri arasına girmeyi başaran ender ülkelerden biridir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde, Güney Kore’de yükseköğretime büyük önem verildiği ve geçmişten günümüze yurtdışına lisansüstü öğrenim görmeleri amacıyla burslu öğrenciler gönderildiği bilinmektedir. Son yıllarda her ne kadar yurtdışına sınırlı sayıda öğrenci gönderilse de, bursiyer öğrencilerin belirlenme noktasında uygulamış oldukları stratejiler diğer ülkeler için birer model niteliği taşımaktadır. Öte yandan Güney Kore, üstün başarılı öğrencileri yükseköğretim alanında dünyanın en iyi ülkelerine burslu olarak göndermesin yanı sıra, onlarca ülkedeki başarılı öğrencilere de karşılıksız burs imkânı sunarak Güney Kore’de öğrenim görmelerine imkân tanımaktadır.

Güney Kore’de yurtdışı lisansüstü burs politikasının en öne çıkan amacı; temel çalışma alanlarında ihtiyaç duyulan insan kaynağının yetiştirilebilmesi için finansal destek sağlayarak ulusal stratejik kalkınmanın sağlanmasıdır. Bursiyer öğrenciler lisansüstü öğrenimleri için iki ya da üç yıl desteklenmektedir. Zira ABD, Kanada ve Birleşik Krallık için iki yıl süreyle desteklenen bursiyer öğrenciler; diğer ülkelerde lisansüstü öğrenim için üç yıl desteklenmektedir. Yurtdışı lisansüstü burs hakkı kazanan öğrencilerin tüm eğitim harcamaları, yaşam giderleri ve sağlık sigortaları Güney Kore Devleti tarafından karşılanmaktadır. Ayrıca bursiyer öğrencilerin öğrenim görecekları ülkelere gidiş ve yurda dönüş biletleri de yurtdışı lisansüstü burs programı çerçevesinde ele alınmaktadır. Diğer ülkelerde olduğu gibi yüzlerce öğrencinin yurtdışına gönderilmediği Güney Kore’de, her yıl yaklaşık 70 öğrenciye yurtdışı lisansüstü burs imkânı sunulmaktadır. Bursiyer öğrenciler için ayrılan burs miktarı ve diğer harcamaların toplamı irdelendiğinde; ABD için \$40.000, Kanada için \$26.000 ve İngiltere’de öğrenim gören bursiyerler için de £18.850 gibi üst miktarların belirlendiği

görülmektedir. Buna ek olarak, sözü edilen ülkeler dışındaki ülkelerde öğrenim gören bursiyerler için ise her ne kadar £16.000'lık bir miktar belirlenmiş olsa da, bu miktar bursiyerlerin öğrenim gördükleri ülkenin koşullarına göre değişebilmektedir (<http://gks.go.kr/mn/sub/gks/government.do>).

Güney Kore, yurtdışına gönderilecek bursiyer öğrencilerin seçimi noktasında oldukça hassas bir politika izlemekte ve yurtdışına burslu öğrenim görmeye en uygun adayların seçilmesi hedeflenmektedir. Adayların yurtdışı lisansüstü burs başvurusunda bulunabilmeleri için Güney Kore lisans eğitim sistemine göre en az 4,0 ortalamaya sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, söz konusu bursa başvurmak isteyen erkek adayların ise askerlik hizmetini tamamlamış olmaları Güney Kore Devleti tarafından belirlenen ön şartlardan biridir. Fakat yurtdışı lisansüstü burs başvurularında diğer bazı ülkelerin aksine herhangi bir azami yaş şartı bulunmamaktadır. Dolayısıyla, adaylar tüm şartları sağlamaları durumunda istedikleri yaşta yurtdışı lisansüstü bursuna başvuru yapabilmektedir.

Güney Kore'de bursiyer öğrencilerin belirlenmesi iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada aday öğrencilerden istenilen belgeler değerlendirilmekte ve ilan edilen kontenjanın iki ya da üç katı kadar aday sözlü sınavın olduğu ikinci aşamaya çağrılmaktadır. İlk aşamada adaylardan birtakım belgeleri ibraz etmeleri istenmekte ve belgeleri eksiksiz sunan adayların durumları değerlendirmeye alınmaktadır. Sözü edilen belgeler; yabancı dil yeterlilik sertifikası, öğrenim görülmek istenen programa ilişkin geçmiş tecrübeler ve eserler, Güney Kore Tarihi sertifikası, akademik not dökümü ve lisansüstü öğrenime dair akademik çalışma planı şeklinde sıralanmaktadır. Aday öğrencilerin sunduğu belgelerin incelenmesi ve yapılan değerlendirmelerin ardından sözlü sınava girmeye hak kazanan adaylar belirlenmektedir. Sözlü sınav aşamasında, adayların yurtdışında öğrenim görmek istedikleri akademik alana ilişkin bilgi seviyesi ölçülmektedir. Buna ek olarak, adayların irade güçleri değerlendirilerek yurtdışında öğrenim görmek için uygun olup olmadıkları tespit edilmektedir (<http://gks.go.kr/mn/sub/gks/government.do>).

### **2.3. Türkiye'de Yükseköğretim: Sistem, Sorunlar ve Beyin Göçü**

Türkiye'de yükseköğretim sisteminin gelişimi ve dönüşümüyle sorunları arasında kuvvetli bağlar bulunmakta olup yükseköğretimde akademik personele bakış ile beyin göçü de ilişkilidir. Dolayısıyla çalışmanın bu kısmında, Cumhuriyetin ilanıyla

birlikte Türkiye'nin yükseköğretim sisteminde yaşanan gelişmeler ve tarihsel süreçte yeni üniversitelerin en yoğun kurulduğu yıllar ele alınmaktadır. Ayrıca, yükseköğretim sisteminin yapısı ve yönetimine dair dönüşümlere yer verilmektedir. Öte yandan, Türkiye'nin yükseköğretimindeki sorunlar üniversitelerin fiziki yetersizliği ve akademisyen ihtiyacı ekseninde irdelenmektedir. Son olarak ise, birçok geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de uzun yıllardır devam eden beyin göçü olgusu, kalkınma planları ve akademik çalışmalar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Yükseköğretimdeki sorunlar, yeni kurulan üniversiteler ve beyin göçü gibi konular devlet bursuyla öğrenim gören öğrencileri yakından ilgilendirmektedir. Öyle ki, geçmiş dönemlerde burslu şekilde yurtdışına gönderilen öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yurda geri dönmemesi, yurda dönen ve yeni kurulan üniversitelerde göreve başlayan bursiyerlerin karşılaştıkları yetersiz fiziki olanaklar ve sınırlı araştırma imkânları ve yükseköğretimdeki diğer sorunlar, Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının çözümlenebilmesi ya da çözümlemenin desteklenmesi için sözü edilen detaylara yer verilmesi işlevsel bir nitelik taşımaktadır.

### **2.3.1. Türkiye'de Yükseköğretim Sisteminin Gelişimi**

Tarihsel süreçte toplumların yapısı, üretim ilişkileri ve öncelikleri önemli değişimlere uğramıştır. Söz konusu süreçte, tarım toplumundan sanayi toplumuna, 20. Yüzyılın son çeyreğiyle birlikte de sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçilmiştir. Bu dönüşüm, bilgi ve imaj, kültür, ideoloji ve değer gibi varlıklara dayanan bilgi toplumunda beşeri sermayenin daha ön plana çıkmasını sağlamıştır (Durusoy, 2007: 1-2). Bu bağlamda ülkelerin gelişmişlik düzeylerini arttırmak için ihtiyaç duydukları kalifiye işgücünün karşılanması ve bilim üretilmesi noktasında yükseköğretimin<sup>33</sup> işlevsel bir rol oynadığı belirtilmektedir (Ozankaya, 1990: 217). Türkiye'de çeşitli

---

<sup>33</sup> 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 34. Maddesinde yükseköğretim "Yükseköğretim, öğretime dayalı en az iki yıllık öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar" şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca, 2547 sayılı YÖK Kanununun 3(a) Maddesinde yükseköğretim "Milli eğitim sistemi içinde, orta öğretime dayalı en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim öğretimin tümüdür" şeklinde tanımlanmıştır. 1982 Anayasasının 130. Maddesinde ise yükseköğretim "Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile; ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzel kişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler Devlet tarafından kanunla kurulur" şeklinde ifade edilmektedir.

şekillerde<sup>34</sup> eğitim-öğretim veren yükseköğretim kurumları<sup>35</sup> içerisinde üniversiteler farklı bir konuma sahiptir. Başka bir deyişle, diğer yükseköğretim kurumlarının üniversitelere bağlı olarak kurulmasından dolayı üniversiteler yükseköğretimin asıl kaynağını oluşturmaktadır (Kılıç, 1999: 291). Eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve akademik yayınların yapıldığı kurumlar olan üniversiteler toplumsal sorunlara çözüm sunulması (Baskan, 2001: 23), toplumun sosyal, ekonomik ve siyasal geleceğinin inşasını sağlayacak liderlerin yetiştirilmesi de önem taşımaktadır (Kaya, 2009: 237).

Türkiye'nin eğitim sisteminin üç ana kademesinden biri olan yükseköğretim (Kılıç, 1999: 289), Cumhuriyet öncesi dönemde büyük ölçüde, yükseköğretim kurumu olarak adlandırılan medreseler vasıtasıyla yürütülmüştür. 1067 yılında kurulan "Nizamiye Medresesi" Türk tarihindeki ilk; Orhan Gazi döneminde açılan İznik Orhaniyesi'nin ise Osmanlı dönemindeki ilk yükseköğretim kurumu olduğu (Ataunal, 1993: 28-29) ifade edilmektedir. Öte yandan medrese eğitimi dışında daha laik yükseköğrenim veren kurumlar 18. Yüzyılda başlamıştır. Bu bağlamda, ilk olarak 1773 yılında "Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (Deniz Harp Okulu)" daha sonra ise 1795 yılında "Mühendishane-i Berri-i Hümayun (Kara Harp Okulu)" açılarak çağdaş eğitime geçiş için ilk adımlar atılmıştır (Doğramacı, 1996: 341; Baskan, 2001: 24; Çoban, 2014: 2).

Osmanlı Devletinde Tanzimat Fermanıyla birlikte başlayan yenileşme hareketinin etkileri, diğer kurumlarda olduğu üzere, eğitim kurumlarında da görülmüştür (Tekeli, 2007). Nitekim 1827'de Tıbbiye, 1834'te Harbiye gibi eğitim kurumları kurulmuş ve medreselerin yanı sıra eğitim vermeye başlamışlardır (Koçer, 1991: 6; Baskan, 2001: 24). Ayrıca, ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kurumlarının vakıflar tarafından finanse edildiği Osmanlı Devletinde (Baltacı, 1996: 468), ülkenin her tarafında Mekteb-i Fünun-u Maliye, Sanayi-i Nefise Mektebi ve ticaret mektepleri açılmıştır (Tekeli, 1995: 658). Günümüzdeki İstanbul Üniversitesinin temelini oluşturan Darülfünun'un 1946 yılında açılması planlanmasına rağmen 1963 yılında gerçekleştirdiği (Korkut, 1984: 8; Binbaşoğlu, 1995: 40) ifade edilmektedir. Cumhuriyet öncesi dönemde modern anlamda üniversite eğitiminin verildiği tek kurum

---

<sup>34</sup> YÖK Kanununun 3(u) Maddesine göre yükseköğretim eğitim-öğretim türleri "örgün, açık, dışarıdan (ekstern) ve yaygın eğitim" şeklinde sınıflandırılmaktadır.

<sup>35</sup> Milli Eğitim Temel Kanununun 36. Maddesinde yükseköğretim kurumları "Üniversiteler, Fakülteler, Yüksekokullar, Konservatuarlar, Meslek Yüksek Okulları (MYO), Uygulama ve Araştırma Merkezleri" olarak belirtilmektedir.

olan Darülfünun yıllar içerisinde Darülfünun-u Osmanî, Darülfünun-ı Sultani, Darülfünun-ı Şahane gibi isimler almıştır (Ataünal, 1993: 34; Tekeli, 1995: 656). Aynı zamanda Tıbbiye, Harbiye, Mülkiye ve Hukuk mektebinin de kurulmasının dönemin önemli gelişmelerinden olduğu (Özaslan vd., 1998: 39) belirtilmektedir.

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte 1924 yılında medreseler kapatılmış ve Darülfünun-ı Şahane, İstanbul Darülfünunu ismini alarak tanınmış bir tüzel kişiliğe sahip olmuştur. 1925 yılında Ankara Hukuk Mektebi, 1926'da Gazi Eğitim Enstitüsü ve 1930'da Yüksek Ziraat Enstitüsü kurularak Türkiye'deki yükseköğretim kurumları sayısında önemli artışlar yaşanmıştır (Baskan, 2001: 26). 1928 yılında Arap alfabesinden Latin alfabesine geçilerek eğitimde seferberlik olmuş (Sargın, 2007: 136) ve hemen akabinde 1929 yılında Türk öğrencilerin burslu olarak yurtdışında öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla 1416 sayılı Kanun çıkarılmıştır. 1933 yılında İstanbul Darülfünun tüm kuruluşlarıyla kapatılarak İstanbul Üniversitesi adını almıştır (Mutlu, 1997: 60; Kaya, 2009: 239). Bu bağlamda İstanbul Darülfünunun devrimlere ayak uyduramadığı, reformlara karşı olduğu, toplumdan uzak kaldığı ve bilimsel çalışmalar üretilmediği gibi nedenlerle kapatıldığı (Baskan, 2001: 25) ifade edilmektedir. 1933 yılında ise üniversite reformu yapılarak, üniversite, rektör, fakülte gibi kavramlara yer verilmiş ve yurtdışındaki bilim adamları Türkiye'de davet edilerek kendilerine çeşitli görevler verilmiştir (Çoban, 2014: 2). Zira özellikle Almanya'daki Hitler rejiminden dolayı ülkeyi terk eden öğretim üyeleri, İstanbul Üniversitesinde yaptıkları yayınlarla Türk yükseköğretimine ciddi katkılar sunmuşlardır (Binbaşoğlu, 1995: 232).

1934 yılında İstanbul Üniversitesi Talimatnamesiyle birlikte üniversitelerin görevleri tanımlanmıştır. Söz konusu talimatnamede; araştırmalar yapılması, milli kültürün yayılması, ülke kalkınmasının sağlanması için nitelikli eleman yetiştirilmesi gibi maddeler üniversitenin görevleri arasında sayılmıştır (Kavak, 1990: 25). Çok partili döneme geçişle birlikte 1946 reformu yapılarak, üniversite öğretim üyeliği ve diğer işleyişlerle ilgili yasal düzenlemeler yapılmıştır (Ataünal, 1993: 56). Bu doğrultuda, aynı yıl ilk kez üniversitelerle ilgili kanun düzeyinde bir düzenleme yapılmış; 4936 sayılı Üniversiteler Kanunuyla üniversitenin tanımı, görevleri, kuruluş ve işleyişe yer verilmiştir. Söz konusu reformlar ve yasal düzenleme üniversite sayılarında da artışa yol



açmış; 1946 yılına kadar sadece üç<sup>36</sup> üniversite kurulabilmişken, bu sayı 1957 yılında yediye<sup>37</sup> yükselmiştir (Tekeli, 1995: 670).

1924 Anayasasında üniversitelere ilişkin herhangi bir Madde bulunmazken, 1961 Anayasasında ise 4936 sayılı Üniversiteler Kanununda olduğu gibi, 120. Madde üniversitelerin kuruluş, işleyiş, organları, görev ve yetkilerine yer vermiştir (Mutlu, 1997: 69). 1960 ve 1973 yıllarındaki üniversiteler kanunları da YÖK'ün kuruluşuna kadar yükseköğretimin düzenlenmesinde temel bir işlev görmüştür. Ancak, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunuyla YÖK'ün kurulması Üniversiteler Kanunu dönemini sona ermiş (Küçükcan ve Gür, 2009: 157) ve tüm yükseköğretim kurumları aynı çatı altında birleştirilerek devlet üniversitelerine bağlanmıştır. Bununla birlikte, 1981 yılında sayıları 27 olan üniversitelerin yönetimi YÖK'e bırakılmıştır (Kılıç, 1999: 301). 1982 Anayasası 131. Maddesi ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 6. ve 7. Maddelerinde YÖK'ün niteliği ve görevlerine detaylı olarak yer verilmektedir.

Türkiye'de 1984 yılına kadar kurulan tüm üniversiteler devlet tarafından kurulmuş; fakat 1984 yılında Bilkent Üniversitesinin kurulması bir milat olmuş ve özellikle 1995 yılından itibaren birçok vakıf üniversitesi kurulmuştur (Küçükcan ve Gür, 2009: 133). 1992 yılında Bakanlar Kurulu'nun aldığı kararla 24<sup>38</sup> yeni üniversite (2'si Yüksek Teknoloji Enstitüsü) kurularak Türkiye'deki üniversite sayısı 53'e yükselmiştir. 2006 yılında da 1992'de olduğu gibi üniversiteleşme açısından önemli bir yıl olmuş ve 16<sup>39</sup> yeni üniversitenin daha kurulmasıyla üniversite sayısı 93'e yükselmiştir (Sargın, 2007; Günay ve Günay, 2011: 6). 2010 yılında sekiz yeni devlet

---

<sup>36</sup> 1946 yılına kadar kurulan üç üniversite şu şekildedir: 1933 yılında İstanbul Üniversitesi, 1944 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) ve Ankara Üniversitesi kurulmuştur.

<sup>37</sup> Karadeniz Teknik Üniversitesi (KTÜ), Ege Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) ve Atatürk Üniversitelerinin kurulmasıyla üniversite sayısı 1957 yılı itibarıyla yediye yükselmiştir.

<sup>38</sup> 1992 yılında kurulan devlet üniversiteleri, kuruluş yılındaki isimleri itibarıyla, şu şekildedir: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Muğla Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi ve Koç Üniversitesi.

<sup>39</sup> 2006 yılında kurulan üniversiteler şu şekildedir: Adıyaman Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Hitit Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Kırşehir Üniversitesi, Ahi Evran Üniversitesi, Ordu Üniversitesi, Rize Üniversitesi, Namık Kemal Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Bozok Üniversitesi ve İstanbul Bilim Üniversitesi.

üniversitesi<sup>40</sup> 6005 sayılı Kanunla kurulmuştur. 2015 yılında ise 6639 ve 6640 sayılı kanunlarla dört yeni devlet üniversitesi<sup>41</sup> daha kurulmuştur.

Yeni açılan üniversiteler, AB ilerleme raporlarında da sıkça vurgu yapılan bölgeler arası gelişmişlik farkını en az indirmek amacıyla, bölgelere nispeten dengeli şekilde dağıtılmıştır. Bu doğrultuda, Güneydoğu ve Doğu Anadolu gibi diğer bölgelere göç veren bölgelere üniversiteler kurularak daha çok istihdam yaratılmaya çalışılmıştır. 1992 ve 2006 yıllarında üniversite sayılarında önemli artışların yaşanması YÖK ve MEB yurtdışı lisansüstü burslarında da artışa neden olmuştur. Örneğin, 1992 yılına kadar YÖK bursuyla her yıl ortalama 250 öğrenci yurtdışına gönderilmekteyken, 1993 yılında 1.282 öğrenci yurtdışına gönderilmiştir. Benzer biçimde, 2006 yılında 16 yeni üniversitenin kurulduğu sene hükümet *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesini* başlatmış ve her yıl ortalama 1.000 civarı öğrenciyi yurtdışına göndermeyi hedeflemiştir (Gümüş ve Gökbel, 2012; Kulaç ve Çalhan, 2013). Buna ek olarak, MEB bursuyla yurtdışına gönderilen öğrencilerin dönünce zorunlu hizmetlerini tamamlayacakları yükseköğretim kurumları çoğunlukla yeni kurulan üniversiteler olarak belirlenerek, söz konusu üniversitelerin ihtiyaç duyduğu nitelikte akademisyen ihtiyacının karşılanabilmesi amaçlanmaktadır.

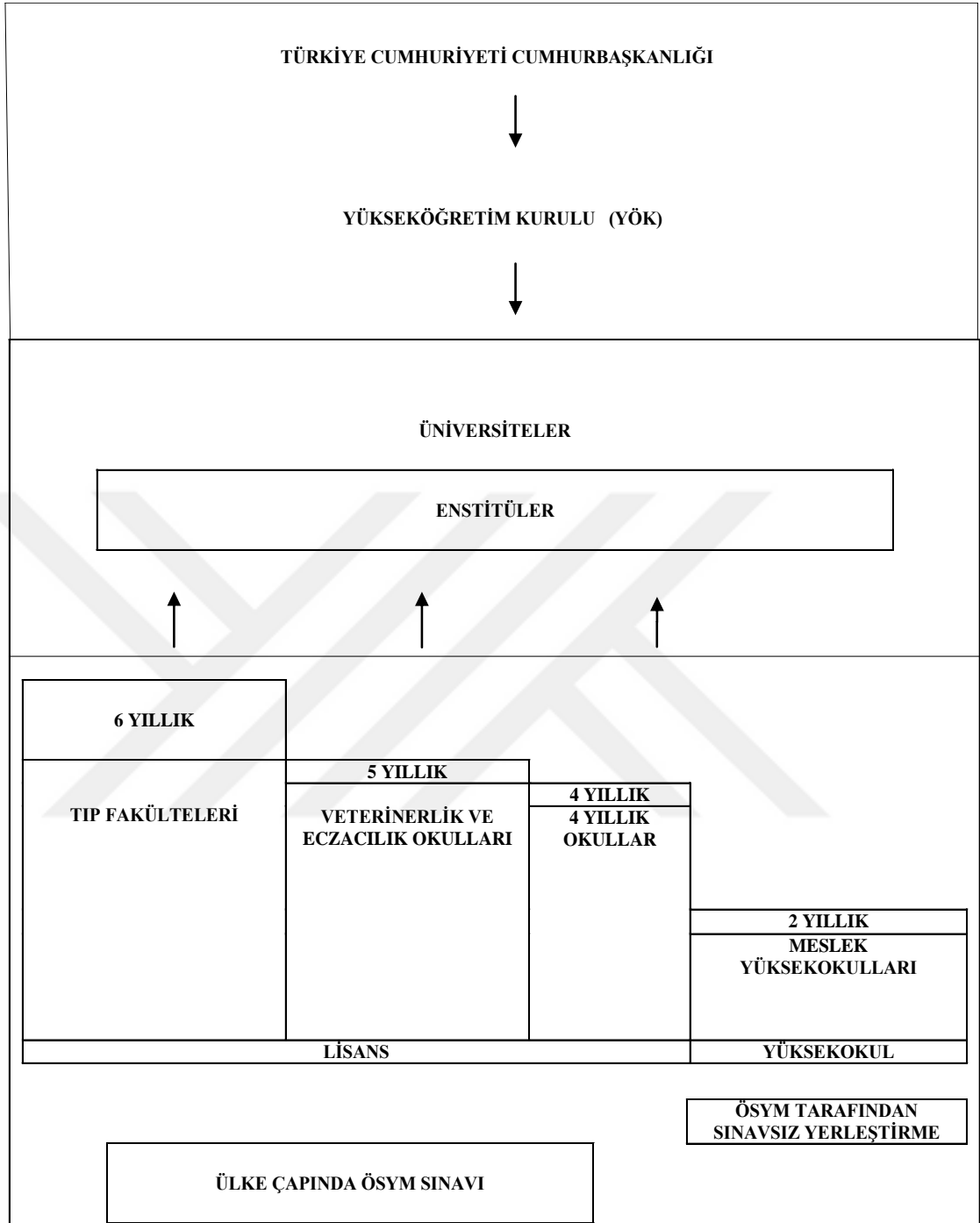
Türkiye’de yükseköğretim sistemi yapılanmasında aşağıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere kademeli bir oluşum bulunmaktadır. Eğitim süresi yüksekokullarda iki yıl ile sınırlandırılırken, fakültelerde 4 ile 6 yıl arasında değişmektedir. 2 yıllık meslek yüksekokullarından mezun olan öğrenciler, şartları sağlamaları ve dikey geçiş sınavında başarılı olmaları durumunda 4 yıllık eğitim veren ilgili fakülterlere geçiş yapabilmektedirler. Eğitim süresinin Tıp fakültelerinde altı yıl, Veterinerlik ve Eczacılık fakültelerinde beş yıl ve diğer tüm fakültelerde dört yıl sürdüğü Türkiye’nin yükseköğretim sisteminde mezun olan öğrencilerin lisansüstü eğitim alma şansları bulunmaktadır. Enstitüler tarafından sunulan lisansüstü programlar yüksek lisans, bütünlük doktora ve doktora düzeylerinde verilmektedir.

---

<sup>40</sup> 2010 yılında kurulan devlet üniversiteleri şu şekildedir: Abdullah Gül Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, Erzurum Teknik Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türk Alman Üniversitesi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

<sup>41</sup> 2015 yılında kurulan devlet üniversiteleri ise şu şekildedir: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Bandırma 17 Eylül Üniversitesi, İskenderun Teknik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi.

**Tablo 1.** Türkiye'nin Yükseköğretim Sistemi<sup>42</sup>



Bireylerin daha iyi yetişebilmesi, meslek edinilmesi ve ülkelerinin gelişmişlik düzeylerinin geliştirilmesine daha çok katkı sunabilmeleri için yükseköğretim önemlidir. Ortaöğretimi başarıyla bitiren öğrencilerin devam edebileceği bir eğitim düzeyi olan yükseköğretime olan talep her geçen yıl daha da artmaktadır. Söz konusu

<sup>42</sup> Visakorpi vd. (2008) "Türkiye'de Yükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar" Raporundan uyarlanmıştır.

artışın sebepleri; ilk ve ortaöğretimden geçmişe nazaran daha fazla sayıda öğrencinin mezun olması ve bunun sonucu olarak yükseköğretim çağına gelen öğrencilerin artması, bireylerin yükseköğretim sonucu daha fazla kazanç elde edilebileceklerine dair inançları gibi etkenlerdir (Gölpek ve Uğurlugelen, 2013: 64-65).

Tüm dünyada ve Türkiye’de de yükseköğretime olan talep artmakta ve ortaöğretimin daha önceden sahip olduğu mesleğe hazırlama işlevi sona etmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de ortaöğretim düzeyindeki eğitimin sadece yükseköğretim için bir basamak olduğuna dair genel bir kanaat oluşmuştur (Sağlam, 2004: 1-2). Kontenjanların sınırlı olması yükseköğretim için kabul edilecek öğrencilerin belirlenmesi noktasında farklı eleme sınavlarının uygulanmasına yol açmıştır. Dünyada genel olarak üniversiteye giriş aşamasında beş farklı yöntem izlendiği belirtilmektedir. Bu sınavlar; lise bitirme sınavları, üniversiteye geçiş sınavları, yetenek sınavları, çoklu sınavlar ve sınavsız sistem olarak sıralanmaktadır (Gölpek ve Uğurlugelen, 2013: 65).

Türkiye’de 1960’lı yıllara kadar lise mezun sayısının az olmasından dolayı fakülteler adayların başvurularını sınavsız olarak kabul etmiştir. Fakat yıllar içerisinde üniversite eğitime olan talebin yükselmesiyle birlikte fakülteler, başvuru sırasına göre adayları kabul etmiş ve kontenjanların dolmasıyla birlikte öğrenci alımlarını durdurmuştur. Bununla birlikte, fakülteler verdikleri eğitim niteliğine en uygun alandan (Fen veya Edebiyat) öğrenciler seçmiş ve lise diploma derecelerini de dikkate almaya başlamışlardır (Toker, 1997: 3; ÖSYM, 2013). 1960’lı yıllarda, bazı üniversiteler tek ya da diğer üniversitelerle birlikte kendi giriş sınavlarını yapmış, 1974 yılında ise “Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi” (ÜSYM) 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu çerçevesinde kurulmuştur. ÜSYM, 1981 yılında YÖK’e bağlanarak ismi ÖSYM olarak değiştirilmiştir. Öğrenci seçme sınavları 1974 ve 1975 yıllarında sabah ve öğleden sonra olmak üzere iki oturum, 1976-1980 yılları arasında ise aynı günde tek oturum olarak yapılmıştır. 1981 yılından 1999’a kadar “Öğrenci Seçme Sınavı” (ÖSS) ve “Öğrenci Yerleştirme Sınavı” (ÖYS) olmak üzere iki aşamada uygulanmıştır. 1999 yılındaki değişiklikle birlikte ÖYS sınavı kaldırılarak öğrenci seçimi sadece ÖSS ile yapılmaya başlanmış ve bu uygulama 2010 yılına kadar devam etmiştir. 2010 yılında ise yine iki aşamalı sınav sistemine geçilerek öğrenci seçimleri, yükseköğretime geçiş için yeterliliği ölçen “Yükseköğretime Geçiş Sınavı” (YGS) ve öğrencinin ders düzeyinde bilgi, birikimini ölçmeyi hedefleyen “Lisans Yerleştirme Sınavları” (LYS) vasıtasıyla yapılmaya başlanmıştır (ÖSYM, 2013).

Türkiye’de 1974 yılından itibaren yükseköğretim için öğrenci seçiminde merkezi bir sınav sisteminin uygulanması, fırsat eşitliğinin sağlanması noktasında önemlidir. Dolayısıyla, rekabetin yoğun, kontenjanların sınırlı ve kayırmacılığın olası olduğu Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde söz konusu sistem dâhilinde sınavların yapılmasının öğrenci seçim aşamasının daha sağlıklı şekilde yürütülmesi açısından önemlidir (Günay ve Gür, 2009: 239-240). Ancak, meslek liselerine olan talebin azalması normal liselerdeki öğrenci sayılarının yükselmesine yol açmış ve bu üniversite sınavına başvuran kişi sayısında büyük artışlar yaşanmıştır. Öğrencilerin birbiriyle yarıştığı ve kontenjanların sınırlı olduğu son 15 yılda okul dışı özel eğitim kurumlarının daha da yaygınlaşmasına yol açmıştır. Öğrenciler için lise eğitiminin işlevi azalmış ve liseler sadece birer diploma alma kurumu olarak görülmüştür. Öyle ki, öğrenciler okul dışı özel eğitim kurumlarını üniversiteyi kazanmak için birer anahtar olarak görmüş ve maddi durumu yeterli olmayan ailelerin çocukları okul dışı özel eğitim kurumlarına gitme şansına sahip olamadıklarından Milli Eğitim Temel Kanununda da belirtilen imkân ve fırsat eşitliği tam olarak sağlanamamıştır (Arslan, 2004: 42-43).

### **2.3.2. Türkiye’de Yükseköğretimin Sorunları**

Ülke geleceğinin inşasında temel faktörlerden birisi olan beşeri sermaye, yükseköğretim kurumları sayesinde çeşitlenmekte ve zenginleşmektedir. Yükseköğretim kurumları üstlenmiş olduğu söz konusu işlev dolayısıyla hükümetlerin gündeminde yoğun olarak yer almaktadır. Türkiye’de de yükseköğretim konusu tarihsel süreçte önemli gündem Maddelerinden birisi olmuş, rasyonel ve artırıcı kamu politikası karar verme modelleri izlenerek yükseköğretime ilişkin düzenlemeler tesis edilmiştir. Ancak, diğer kamu politikası alanlarında olduğu gibi yükseköğretim alanında da bilimsel gelişmeyi yavaşlatan ve verimliliği azaltan birtakım sorunlar bulunmaktadır.

Öğrencilerin ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sürecinde üniversiteye giriş sınavı ve puan sisteminin devamlı değişmesi, hatalı soruların hazırlanması gibi karşılaştıkları bazı zorluklar bulunmaktadır. Ayrıca yükseköğretim sınavına hazırlık sürecinde aileler arasında ekonomik farklılıklar, öğrencilerin sınava eşit koşullarda hazırlanmasına engel olmakta ve fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır. Her ne kadar son yıllarda üniversite kontenjanları hızla çoğaltılsa da, sınava başvuran aday sayısı ile bir yükseköğretim programına yerleşen öğrenci sayısı arasındaki fark artmaktadır. Örgün öğretime yerleşemeyen adayların çoğu açık öğretim fakültesi vasıtasıyla eğitimlerine devam etmektedir. Dolayısıyla açık öğretim programları üniversiteyi kazanamayan

öğrencilerin başvurduğu programlar olarak algılanmaktadır. Hâlbuki farklı nedenlerle üniversite eğitimi alma fırsatına sahip olamamış ev hanımları ve çalışanların bu tür programlara kayıt yaptırması teşvik edilmelidir (Küçükcan ve Gür, 2009: 191, 204). Yavuzer (1990: 142-143) okul öncesi dönemden itibaren öğrencilere verimli bir rehberlik hizmeti sunulmasının önemli olduğunu, bu sayede öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilerek hem ülkedeki nitelikli ara eleman ihtiyacının karşılanacağını hem de üniversite eğitimine olan talebin azalacağını belirtmektedir.

Türkiye’de yükseköğretimin sorunlarına dair yapılan akademik çalışmalarda önemli sonuçlar elde edilmektedir. Berberoğlu vd. (1998: 47) Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde örgüt kültürüyle ilgili yaptığı çalışmada, ekip çalışması ve işbirliğinin istenilen seviyede olmadığını, akademik unvanların hiyerarşik ilişkileri şekillendirdiğini belirtmektedir. Bilimsel çalışmaların yapılabilmesi için akademisyenler arasında etkin bir işbirliği olması gerekmektedir. Akademisyenler sadece kendi alanlarında değil diğer alanlardaki akademisyenlerle de ekip çalışması içerisinde bulunarak disiplinler arası çalışmalar üretebilir ve alan yazınına katkı sunabilir. Akademisyenler arasındaki iletişim zayıflığı ve işbirliği eksikliği bir yükseköğretim sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özbay (1990: 134) da, benzer şekilde, akademisyenlerin, öğrencilerin ve idari personelin arasında aynı kurumda bile büyük kopuklukların yaşandığını ifade ettiği görülmektedir.

Çoban (2014: 11) ise yaptığı araştırmada, üniversitelerin en önemli sorunlarını sırasıyla, yönetsel özgürlük, mali özerklik, kalite, akademik özgürlük, üretkenlik, farklılaşma, saydamlık, katılım, esneklik ve diğer şeklinde dile getirmiştir. Kaya (2009: 280-282) Türkiye’deki araştırma ve yayın imkânlarının kısıtlı olduğuna vurgu yaparken, bu husustaki harcamaların gelişmiş ülkelere nazaran daha düşük olduğunu; özellikle akademisyenlerin çalışmalarını kitap şeklinde yayınlama konusunda sıkıntılar çektiğini ve yayınevine sahip üniversite sayısının oldukça az olduğunu belirtmektedir. Akademisyenler maddi kaygılardan dolayı ek görevler almakta ve bu durum araştırma için ayrılacak zamanı azaltmaktadır. Bununla birlikte, üniversitelerimizde bilimsel araştırma yöntemleri derslerine lisans ve lisansüstü programlarda yeterince yer verilmemesi, yükseköğretiminin önemli sıkıntıları arasındadır.

Mali özerklik ve akademik özgürlük konuları da yükseköğretimde öne çıkan sorunlardandır (Küçükcan ve Gür, 2009: 176). Üniversiteler mali özerklik konusunda önemli sorunlar yaşamakta ve ciddi maddi sıkıntılar çekmektedir (Falay, 1990; Sevinç,

2001). Türkiye’de üniversitelerin ödenekleri bir önceki yıl baz alınarak belirlenmekte ve bu da üniversiteleri misyonlarını ve vizyonlarını belirlemede zor duruma sokmaktadır. Üniversitelere hedeflerine göre ödenek ayrılması durumunda Türkiye’deki üniversiteler daha stratejik açılımlar yapabilir ve gelişme gösterebilir. Yükseköğretimde akademik özgürlükler konusunda da önemli sıkıntılar mevcuttur. Akademisyenlerin yaptıkları bilimsel çalışmalarda baskılardan uzak olması daha verimli çalışmaların üretilmesine imkân sağlamaktadır. Bu nedenle, Türkiye’de bilimin liberal Batı demokrasilerinde olduğu gibi daha iyi seviyelere ulaşabilmesi için akademik özgürlük önem arz etmektedir. Böylece, akademisyenler daha üretken ve rahat akademik yayın yapma şansına sahip olabilmektedir (Küçükcan ve Gür, 2009: 172, 176). Buna ek olarak, akademisyenlerin çalışmalarını nitelik ve nicelik bakımından geliştirilebilmelerinde Türk üniversitelerindeki kütüphane sorunu en büyük engellerden birisi (Baysal, 1990; Sevinç, 2001: 133) olarak görülmektedir. Kütüphane sorunu dolayısıyla akademisyenler çalışmalarında kullanması elzem olan kaynaklara ulaşmada çok ciddi sıkıntılar çekmektedir. Özellikle yabancı yayınların kütüphanelerde yeterince bulunmaması Türk akademisyenlerin uluslararası dergilere çalışmalarını yayınlama ve sempozyumlarda sunma şansını azaltmaktadır. Türkiye’de üniversite kütüphanelerinin uluslararası veritabanlarının birçoğunda üyeliklerinin olmaması öğrenci ve akademisyenleri olumsuz etkilemektedir. Zira önde gelen uluslararası indekslerde taranan makalelerin tam metnine erişim için ödenmesi gereken ücretler akademisyenler için büyük külfet oluşturmaktadır.

Türkiye’de yükseköğretimin bir diğer önemli problemi de kurulan yeni üniversitelerdir. Bilindiği üzere özellikle 2006 yılıyla birlikte birçok yeni üniversite kurulmuş ve günümüzde de kurulmaya devam etmektedir. Böylece kurulan yeni üniversitelerle birlikte Türkiye’de üniversitesiz şehir kalmamış, öğrenci kapasiteleri de önemli ölçüde arttırılmıştır. Yeni üniversitelerle yükseköğretime erişim artmakta ve farklı nedenlerden dolayı yaşadığı il dışında üniversite eğitimi alma fırsatı olmayan gençler bu şansı elde etmektedir. Yeni üniversitelerin kurulması; sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan şehirlere kazanımlar sağlamakta hatta bölgesel kalkınmayı olumlu etkilemektedir. Öte yandan, gelişmekte olan şehirlerde üniversitelerin kurulmasının, öğrenci sayısı bakımından büyükşehirlerdeki aşırı yığılmanın önlenmesi noktasında da rol oynadığı (Altınsoy, 2011: 99) ifade edilmektedir.

Yeni kurulan üniversiteler her ne kadar şehirlere farklı açılardan katkılar sunsa da, yükseköğretim kalitesi bakımından değerlendirildiğinde önemli eksikliklerinin ve sorunları olduğu aşikârdır. Akademisyen ihtiyacı söz konusu üniversitelerin en temel sorunlarından biri olarak (Günay, 2011: 115; Doğan, 2013: 114) görülmektedir. MEB, 1929 yılından itibaren 1416 sayılı Kanun kapsamında yürüttüğü politikayı 2006 yılından itibaren geliştirerek yurtdışına daha yoğun olarak öğrenci göndererek, akademisyen ihtiyacının karşılanması için çalışmalar yapmaktadır. Öyle ki, yurtdışına gönderilen öğrencilerin eğitimlerini tamamladıktan sonra zorunlu hizmetlerini yerine getirecekleri üniversiteler belirlenirken daha çok yeni kurulan üniversitelere ağırlık verilmektedir. Önümüzdeki yıllarda yurtdışında burslu öğrenim gören öğrenciler doktora derecelerini alıp yurtiçindeki üniversitelerde göreve başladıkça, yeni kurulan üniversitelerin akademisyen ihtiyacının karşılanmasına önemli katkılar sunabilir. Bu bağlamda, Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasını başarılı şekilde yürütmesi, yeni kurulan üniversitelerdeki sözü edilen sorunun çözümünü kolaylaştırmaktadır.

Doğan (2013: 111-115) ekonomik problemler, zamansızlık, bürokrasi sorunu, akademisyenler arasında mesleki işbirliği ve dayanışmanın azalması, akademik yayınların sadece unvan almak amacıyla yapılması, öğrencilerin ve akademisyenlerin çalışmalarında başvurabileceği kütüphanelerin olmayışı ya da sınırlı zenginlikte olması, fiziki ve sosyal imkânların yetersizliği, idari personel eksikliği ve dolayısıyla resmi işlerin aksaması gibi sorunların yeni kurulan üniversitelerde görüldüğünü; yeni kurulan üniversitelerde kurumsallaşma ve örgüt kültürünün tam olarak yerleşmemesinin, kurum içi işbirliği ve dayanışmayı büyük ölçüde azalttığını ifade etmektedir. Velidedeoğlu (1990: 16) da çalışmasında yeni üniversitelerle ilgili günümüzde hala süregelen sorunlara değinerek, yetenekli ve yeterli öğretim üyesine sahip olunmadan, kütüphane ve laboratuvarlar kurulmadan üniversite sayısının artırılmasının yükseköğretimde kalite düzeyini ciddi anlamda düşüreceğine vurgu yapmaktadır.

Türkiye'de yükseköğretimin baş aktörlerinden olan akademisyenlerin sorunları, eğitimdeki kaliteyi ve bunun doğal sonucu olarak ülkenin beşeri sermayesini önemli ölçüde etkilemektedir. Geleceğin bilim adamı adayı olma yolunda bir başlangıç adımı olan ve akademik kariyerin en alt basamağı olan araştırma görevliliğinin toplumda saygın bir yeri olmasına rağmen fakültelerden mezun olan en başarılı öğrenciler akademik kariyer yapmak yerine genellikle diğer mesleklere yönelmeyi tercih etmektedir. Akademik kariyeri seçen ve araştırma görevlisi olanlardan maddi sorunlar



ve baskılar dolayısıyla görevinden ayrılarak başka sektörlerde çalışmaya başlayanların sayısı az değildir. Türkiye'deki araştırma görevliliği kadrolarına alımın objektiflikten uzak şekilde liyakat ilkesine uyulmadan yapılması mesleğe olan güveni düşürmektedir. Üniversitelerde yürütülen sistem içinde en iyi araştırma görevlisi her şeye boyun eğen kişi olarak görülürken, akademik başarı göz ardı edilmektedir (Özer, 2012: 66-67).

Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleriyle ilgili araştırmada önemli bulgular elde eden Bakioğlu ve Yaman (2004: 15-17), çalışma evreni kapsamındaki araştırma görevlilerinin %30'u araştırma görevlisi alımı yapılırken bilimsel yeterliliğin dikkate alınmadığını, %65'i taşra üniversitelerinde görev yapmanın kendilerine olumsuz etkileri olduğunu, %66'sı başka bir iş fırsatını doğduğunda akademisyenlikten istifa edeceğini, %52'si ekonomik sıkıntılardan ötürü ek iş yapmak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırma görevlilerinin kariyer gelişimlerini olumsuz etkileyen faktörlere bakıldığında; üniversitelerdeki teknolojik imkânların yetersiz olması, çalışma ortamlarının akademik çalışma yapmak için uygun olmaması, eğitim dışı faaliyetlerle araştırma görevlilerinin meşgul edilmesi, öğretim üyelerinin işlerinin araştırma görevlilerinin çok zamanını alması ve görev tanımlarının açık ve net olmaması gibi bulguların öne çıktığı görülmektedir. Ancak tüm bu olumsuzluklara rağmen araştırma görevlilerinin %65'i öğretim üyesi olduklarında yaşadıkları sıkıntıların sona ereceğini belirtmiştir.

2547 sayılı Kanunda araştırma görevlisi istihdam şekli 33/a ve 50/d Maddelerinde belirtilmiştir. Buna göre 33/a Maddesi kapsamında alınan araştırma görevlileri fakülterle bağlı olarak çalışırken 50/d Maddesi uyarınca istihdam edilen araştırma görevlileri enstitü kadrosuna bağlı olarak çalışmaktadır. Bu bağlamda enstitü kadrosundaki araştırma görevlileri, doktora derecelerini aldıklarında bağlı buldukları enstitüden ilişkilerinin kesilmesinden dolayı ciddi sıkıntılar yaşamaktadır. 50/d kapsamında çalışan birçok araştırma görevlisi doktora tezleri bitse bile kadrolarını kaybetme riskiyle karşı karşıya kaldıklarından doktora mezuniyet tarihlerini geciktirmektedir. Türk yükseköğretiminde araştırma görevlilerinin sözü edilen sorunu yaşaması akademisyenlik mesleğinin cazibesini daha da azaltmaktadır. Bunun yanı sıra, 33/a kapsamında çalışan araştırma görevlileri de, görev yaptıkları fakültede yüksek lisans ve/veya doktora programı bulunmaması durumunda başka üniversitelere gitmektedir. Haftanın belirli günleri lisansüstü programların olduğu üniversitelere giden araştırma görevlilerinin akademik gelişimlerinin olumsuz etkilendiği (Doğan, 2013:

114) ifade edilmektedir. Özellikle yeni kurulan üniversitelerde göreve başlayan araştırma görevlileri bu tür problemle sıkça karşı karşıya kalmaktadır. Fakülte ve bölüm yönetimlerinin de lisansüstü öğrenim süreleri boyunca araştırma görevlilerinin başka üniversitelere temelli gitmelerine izin vermemesi durumlarında, araştırma görevlilerinin zamanlarının çoğu yolda geçmekte ve bu da verimli bir lisansüstü öğrenim görmelerini engellemektedir.

Genel olarak araştırma görevlilerinin yaşadığı sorunlara ek olarak kadın araştırma görevlilerinin de kendilerine özel birtakım sıkıntıları bulunmaktadır. Her ne kadar akademisyenlik kadınlar için cam tavan sendromunun en düşük düzeyde olduğu bir meslek olsa da bu araştırma görevlilerinin ev ve iş hayatlarında karşılaştıkları zorluklar bulunmaktadır. Nitekim Ergöl vd. (2012: 46-48) kadın araştırma görevlilerinin ev ve iş yaşamlarında karşılaştıkları zorluklar başlıklı çalışmasında önemli bulgular elde etmişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre araştırma kapsamındaki her üç araştırma görevlisinden biri üniversitelerde kadınlara yönelik negatif ayrımcılık yapıldığını belirtmektedir. Ayrıca kadın araştırma görevlilerinin üçte biri kadının kariyerinin erkekten yüksek olmasının evlilik hayatında sorunlara yol açtığını ifade ederken, kadın araştırma görevlilerinin yarısı da kadınların çalışmasının aile yaşantısını olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Üniversitelerde kadın araştırma görevlilerine sorumluluklar verilirken daha hakkaniyetli davranılması, söz konusu sorunların en azından bir kısmının çözülmesi sürecine katkı sağlanabileceği ifade edilebilir.

Araştırma görevlileri dışındaki öğretim üyesi statüsündeki diğer akademisyenlere ilişkin de Türk yükseköğretiminde birtakım sorunlar bulunmaktadır. İlk olarak daha öncede ifade edildiği üzere, yükseköğretimin en temel aktör olan akademisyenlerin nitelikli olarak yetişmesinde önemli sorunların olduğunu (Sevinç, 2001: 132-133; Günay, 2011) belirtmektedirler. Akademisyenlere sunulan özlük haklarının yetersiz olmasından dolayı akademisyenler mesleki gelişimlerini istenilen düzeyde tamamlayamamaktadır. Aynı zamanda, başarılı akademisyenler yurtdışındaki üniversiteler tarafından istihdam edilerek beyin göçü olmakta ve bu Türkiye'deki nitelikli akademisyen ihtiyacını daha da artırmaktadır. Akademisyenlerin özlük haklarına dair uzun yıllardır yapılması planlanan ve hükümet yetkilileri tarafından dile getiren düzenleme 2014 yılında yürürlüğe 6564 sayılı Yükseköğretim Personel Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunla hayata geçirilmiştir. İlgili Kanuna göre her unvandaki akademik personelin maaşlarına 725 TL ile 834 TL arasında değişen

miktarda zam yapılarak yıllar içerisinde enflasyona yenik düşen akademisyen maaşlarında iyileştirme yapılmıştır. Ayrıca, akademik çalışmaların daha nitelikli ve nicelikli olması amacıyla “Akademik Teşvik Ödeneği” sistemi getirilmiş ve asgari 30 teşvik puanını sağlayıp belgeleyebilen akademisyenlerin yaptıkları yayınlara, atıflara ve diğer akademik faaliyetlere göre Şubat-Mart 2016’dan başlamak üzere ek gelir elde etmeleri sağlanmıştır. Bu sayede akademisyenlik mesleğine olan talebin az da olsa artırılması sağlanarak beyin göçü önlenmeye ve mevcut akademisyenlerde motivasyon artışları hedeflenmektedir.

Son yıllarda akademisyenlerin özlük haklarına ilişkin iyileştirmeler hayata geçirilmiş olsa da, birçok öğretim üyesi daha kapsamlı araştırmalar yapabilmek uğruna gerekli olan imkâna sahip olabilmek için ağır ders yükleri üstlenmektedir. Dolayısıyla öğretim üyeleri derse girmekten akademik çalışma için yeterli zaman bulma konusunda ciddi sorunlar yaşamaktadır. Akademisyenlerin, akademik araştırmaları için bağlı oldukları üniversiteler tarafından desteklenmesi gerekirken, Türkiye’deki birçok üniversitenin bilimsel araştırmalar için ayırabileceği yeterli ölçüde fona sahip olmadığı (Özer, 2012: 67) dile getirilmektedir. Buna ek olarak, yurtdışında düzenlenen ve dünyanın çeşitli ülkelerinden akademisyenlerin katıldığı uluslararası sempozyumlara Türkiye’de görev yapan akademisyenlerin çoğu maddi sorunlar başta olmak üzere çeşitli nedenlerle katılamamaktadır. Her ne kadar bazı üniversiteler akademik personel bilimsel araştırma projeleriyle desteklese de çoğu üniversitede akademisyenler yurtdışı sempozyumlara katılabilmeleri için yeterli destek bulamamaktadır.

Yükseköğretimin her kademesinde yer alan sorunlara yönelik yapılan çalışmalarda akademisyenlerin ciddi katkı sunması önemlidir. Bu bağlamda, farklı düzeydeki eğitim sorunları için daha fazla bilimsel araştırma yapılmalı ve bu konuya dair lisansüstü tezlerin sayısı artırılmalıdır. YÖK, üniversiteler ve STK’ların katılacağı etkinlikler düzenlenerek sözü edilen sorunlar masaya yatırılmalıdır (Karahan ve Karahan, 2012: 83). Buna ek olarak, yeni kurulan üniversitelere daha fazla ödenek ayrılarak fiziki imkânların iyileştirilmesi sağlanabilir ve üniversite şehirlerinin gelişimine katkı sunulabilir. Lisansüstü programların sayısı ve kalitesi artırılarak da yükseköğretimdeki sorunların çözümüne fayda sağlanabilir (Doğan, 2013: 114-115).

Küçükcan ve Gür’e (2009: 200-203) göre, Türkiye’nin yükseköğretiminin sorunlarına yönelik birtakım adımlar atılması gerekmektedir. Bu çerçevede, ilgili sorunların çözümüne ilişkin araştırma merkezi kurularak yükseköğretimdeki gelişmeler

yakından takip edilerek raporlar hazırlanmalıdır. Türk yükseköğretiminde, eğitim kalitesinin artırılması için öğrenci başına harcanan miktar yükseltilmelidir. Ayrıca, akademisyenlerin pedagojik formasyon almaları sağlanmalıdır. Öte yandan, üniversiteler arasındaki akademik personel dengesi iyi kurulmalıdır. Mevcut sistemde yeni kurulan üniversitelere geliştirme ödeneğinin verilmesi bölgesel farklılıkların azaltılmasında oldukça işlevseldir.

Tarihsel süreçte, Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin gelişmiş ülkeler seviyesine gelebilmesi için her hükümet döneminde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Akademisyen ihtiyacının karşılanması, yeni üniversitelerin kurulması ve bilimsel araştırma imkânlarının artırılması için devlet bütçesinden ciddi paylar ayrılmaktadır. Türkiye'nin beşeri sermayesinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan yükseköğretim kurumlarına nitelik kazandırılarak, sözü edilen sorunlara kalıcı çözümler sunulmalıdır. Böylelikle, beyin göçünün daha az olduğu, akademisyenlerin sadece bilimsel araştırmalara yoğunlaştığı, yükseköğretimin her kademesinden mezun olan gençlerin daha donanımlı olarak hayata atıldığı, kurulan üniversitelerin şehirleri birçok açıdan olumlu etkilediği ve bilgi çağına daha iyi ayak uyduran bir Türkiye'nin varlığından söz etmek daha kolay olacaktır.

### **2.3.3. Türkiye'de Beyin Göçü Sorunsalı ve Yükseköğretimin Nitelikli Akademik Personel İhtiyacı Sorunu**

Göç kavramı, bireylerin hayatlarını sürdürdükleri bölgeden ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel nedenler dolayısıyla başka bir şehre, ülkeye hareket etmeleri şeklinde ifade edilmektedir (Koçak ve Terzi, 2012). Nitekim Osmanlı Devleti döneminde de, özellikle gayri Müslim tebaanın ABD'ye göç ettiği ve daha sonraları bir kısmının geri döndüğü (Kurtuluş, 1999) belirtilmektedir. Söz konusu göçlerin altında yatan temel nedenler arasında savaşlar ve siyasi gelişmeler daha ön planda olmuştur (Erdoğan, 2003: 92). Cumhuriyet döneminde ise yine dış göçler yaşanmış ve binlerce kişi daha iyi iş imkânlarına sahip olabilmek umuduyla yurtdışına göç etmiştir. 1960'larda daha da yoğun olarak görülen vasıfsız işgücünün yurtdışına göç etmesi, yıllar içerisinde değişmiş ve Türkiye'nin beşeri sermayesine katkı sunulması için öğrenciler devlet kanalıyla yurtdışına gönderilmiştir. Buna ek olarak küreselleşme süreciyle birlikte; hızlı nüfus artışı, işsizlik sorunu, ulaşım imkânlarının gelişmesi, emek göçü ve emeğin daha serbest dolaşabilmesine yol açmıştır (Şimşek, 2006: 79, 104). Zira göçmen politikalarındaki değişimler, vize uygulamalarındaki esneklerin de olmasıyla insanların

daha iyi yaşam koşullarına sahip olabilmek için yaptıkları göç ciddi seviyelere ulaşmıştır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, 1970’li yıllara kadar Türkiye’den yoğun olarak yurtdışına emek göçü olmasının, ülkedeki işsizlik oranını düşürdüğü, işsizlik baskısını azalttığı ve döviz girdileri ile ekonomik açıdan ülkeye faydalı olduğu (Bakırtaş ve Kandemir, 2010) dile getirilmektedir.

Beyin göçü kavramı, kalifiye işgücünün gelişmekte ya da geri kalmış bir ülkeden gelişmiş bir ülkeye göçüdür (Kaya, 2003: 1). Bir başka ifadeyle, insanların yetişmiş olduğu ülkeden eğitimlerini tamamladıktan sonra uzun bir süreliğine ya da temelli olarak ayrılmasıdır (Şahinöz, 1982: 49). Erdoğan’a (2003: 87) göre ise beyin göçü, lisans seviyesinde eğitim düzeyine ya da bu düzeyde tecrübeye sahip olan bireylerin başka bir ülkeye göç etmesidir. Öte yandan, bireyler yurtdışını göç etmese bile yurtiçinde yabancı bir şirket için çalışmalarını gizli beyin göçü olarak değerlendirilmektedir. Öyle ki, yurtdışında iyi eğitim almış ve ülkesine dönmüş kişilerin ülkeye katkı sunacakları çevrenin sağlanamaması da gizli beyin göçüne girmektedir. Örneğin, MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla yurtdışında öğrenim görmüş bursiyerlere uygun iş pozisyonları sunulamaması durumunda gizli beyin göçü meydana gelmektedir. Bu nedenle, eğitimlerini yurtdışına tamamlamış olan ve ülkenin gelişimine yüksek seviye etki edebilecek olan bireylerin daha iyi koşullarda istihdam edilmesi önemlidir.

Emeğin, ülke içerisinde kırdan kıra, kentten kente, kentten kıra yönünde hareketi iç göç olarak nitelendirilmektedir (Çelik, 2006: 149). İç beyin göçü ise, kamu sektöründe çalışanların, kamudan istifa edip özel sektörde istihdam edilmesidir (Koçak ve Terzi, 2012: 173). Bu bağlamda, devlet üniversitesinde çalışan bir akademisyenin kurumundan ayrılıp yurtiçinde herhangi bir vakıf üniversitesinde çalışmaya başlaması iç beyin göçü, yurtdışındaki bir üniversitede istihdam edilmesi ise beyin göçü olarak ifade edilebilir. Beyin göçü alan ülkelerde araştırma geliştirme faaliyetleri artması vb. olumlu gelişmeler yaşanırken, beyin göçü veren gelişmekte ya da geri kalmış ülkeler beşeri sermaye kaybına uğramakta ve ülkelerin gelişmişlik düzeylerindeki fark artmaktadır (Kaya, 2003: 1; Şimşek, 2006: 86). Dolayısıyla, beyin göçü veren ülkeler ekonomik, sosyal ve kültürel açılardan olumsuz etkilenmekte olup ulusal kalkınmaları yavaşlamakta ve gerilemektedir (Şahinöz, 1982: 49). Beyin göçü hareketi gelişmişlik seviyesi bakımından denk ülkeler arasında olduğu durumlarda, söz konusu olumsuz etkiler göç veren ülke açısından çok fazla ön plana çıkmamaktadır. Örneğin, İngiltere’den ABD’ye olan bir beyin göçü İngiltere açısından önemli problemlere yol

açmazken; Türkiye'den ABD'ye ya da diğer gelişmiş liberal Batı demokrasisi ülkelere olan göçler Türkiye'nin kalkınma sürecine olumsuz etki ettiği söylenebilir.

Siyasal, dini, ekonomik ve diğer nedenler beyin göçüne yol açmaktadır. Nazi baskısından kurtulmak amacıyla ABD ve Türkiye'ye kaçan Alman bilim adamlarının göçü, siyasal nedenlerle yapılan beyin göçüne iyi bir örnek olarak karşımıza çıktığı (Erdoğan, 2003: 89-91) ifade edilmektedir. Öte yandan, ABD ile gelişmekte olan ülkeler arasındaki ilişkilerin II. Dünya Savaşı sonrası daha iyi seviyelere gelmesi ekonomik nedenli beyin göçünü artırmıştır. Ayrıca beyin göçü veren ülkelerde lisans ve lisansüstü seviyelerinde eğitim düzeyine ulaşmış bireyler bile kendilerine uygun çalışma imkânları bulma konusunda sıkıntı çekmektedir. Eğitim programlarının iyi planlanmasından dolayı eğitim gördükleri alanlar ile ülkenin ihtiyaç duyduğu alanların tam olarak örtüşmemesi bireyleri göçe itmektir. Bu bağlamda yetişmiş insan gücü, kendisine ve ailesine daha iyi bir hayat standardı sağlamak ve daha güvenli bir geleceği sahip olabilmek için endüstrileşmiş ülkelere göç etmektedir (Şahinöz, 1982: 52-54). Türkiye'de de yükseköğretim programlarının ve özellikle kontenjanlarının gelecek odaklı planlanmasında var olan problemlerden dolayı çeşitli alanlardan mezun birçok genç eğitim aldıkları alanda iş bulamamaktadırlar. Özellikle Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi bölümlerinin kontenjanlarının son 10 yılda önemli ölçüde arttırılması mezunları iş bulma konusunda zor durumda bırakmaktadır. Böylece mezunlar; daha iyi eğitim alabilmek, araştırma imkânlarına sahip olabilmek, çok kültürlü bir çevrede yaşamak ve kendi eğitimlerine uygun pozisyonlarda istihdam edilebilmek için gelişmiş ülkelere göç etmektedir (Köser-Akçapınar, 2006: 9).

Lisansüstü öğrenim amacıyla yurtdışına giden öğrenciler, öğrenimlerini tamamladıktan sonra Türkiye'ye dönme konusunda ciddi kararsızlıklar yaşamaktadır. Türkiye'de kamu sektörü ve üniversitelerdeki maaşların istenilen düzeyde olmaması, öğrencilerin yurtdışında bulunduğu yıllarda bir konu üzerine aşırı uzmanlaşması ve Türkiye'de bu bilgi birikimlerini kullanabilecekleri alanların yetersiz olması, yabancı eş ile yapılan evlilik, yurtdışındaki hayat tarzını benimsemesi ve 5-8 yıllık bir süreç ardından ülkeye dönmenin zor olması gibi nedenler dolayısıyla eğitim amaçlı yurtdışına giden öğrenciler ülkeye geri dönmemektedirler (Dereli, 1975: 37). Bu bağlamda, devlet tarafından destelenerek yurtdışına gönderilen öğrencilerin bir kısmı tazminat ödemeyi dahi göze alarak eğitimlerini tamamladıktan sonra ülkeye geri dönmekte ve Türkiye'nin beşeri sermayesi açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Öte yandan

bilimsel araştırma imkânlarının kısıtlı olması, kütüphanelerin yeterli düzeyde olmaması, üniversite yönetimlerinin tutumları ve üniversitelerin uluslararası projeler üretme noktasında düşük performans sergilemeleri gibi nedenler Türkiye’de görev yapan akademisyenleri beyin göçüne zorlamaktadır.

Gelişmiş ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının ve araştırma enstitülerinin sahip oldukları bilimsel araştırma donanımı, düzenledikleri uluslararası sempozyumlar ve yayımladıkları saygın indeksli dergiler Türkiye’deki akademisyenleri cezp etmekte ve akademisyenler Erasmus gibi programlar vasıtasıyla kısa süreli de olsa bu tür kurumları tanıma fırsatına sahip olmaktadır. Türk akademisyenlerin bir kısmı temelli olarak gelişmiş ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarına geçmekte ve ülke açısından beyin göçü meydana gelmektedir. Liberal Batı demokrasilerindeki yükseköğretim kurumları, gelişmekte olan ülkelerdeki başarılı akademisyenleri kendi bünyesine katarak önemli kazanımlar elde etmektedir. Özellikle, ülkeleri temel alan karşılaştırmalı politika çözümlerinde söz konusu akademisyenler faydalı olmakta ve bu sayede geniş ölçekli projelere yer verilmekte ve bilgi derinliği arttırılmaktadır.

Beyin göçünün önlenmesi ya da önemli seviyede azaltılabilmesi için stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, nitelikli işgücü için çalışma koşullarının düzenlenmesi ve ücretlerin artırılması, eğitim yatırımlarının yeniden ele alınarak geliştirilmesi gerekmektedir. Beyin göçü alan ülkeler, gelişmekte olan ve geri kalmış ülkelere sadece maddi yardım noktasında değil, bilim ve teknolojiyi geliştirme noktasında da katkı sunmalıdır. Bilim adamları gelişmiş ülkelere göç bile etse bilgi ülkeler arası bilgi transferi devam etmelidir. Ayrıca, gelişmiş ülkelerin göçmen politikalarını tekrardan düzenleyip, göçe dair daha önleyici ve sınırlayıcı adımlar atmaları gerekmektedir (Erdoğan, 2003: 93). Örneğin İngiltere, özellikle başkent Londra’daki Hindistan, Pakistan ve Türk nüfusunun daha da artmaması için daha ciddi önlemler almalı ve öğrenimlerini tamamlayan göçmenlerin ülkelerine dönerek faydalı olmaları sağlanmalıdır.

Devlet tarafından yurtdışına gönderilen bursiyer öğrencilerin öğrenimlerini tamamladıktan sonra Türkiye’ye geri dönmelerinin sağlanması için de alınacak tedbirler ülkenin beşeri sermaye gelişimini doğrudan etkileyecek niteliktedir. Erdoğan (2003: 94-95) bu tedbirleri: öğrenci gönderilecek alanların daha iyi belirlenmesi ve ihtiyaç olan alanlarda öğrencilerin yurtdışına gönderilmesi, öğrencilerin yabancı dil düzeylerinin gelişimi sağlandıktan sonra yurtdışına gönderilmesi ve öğrencilere karşılaşılabilecekleri

kültür şokuna dair eğitimler verilmesi, yurtdışında eğitim müşavirliklerinin öğrencilere akademik anlamda da yol gösterici bir tavır izlemelerinin sağlanması şeklinde sıralamaktadır. Buna ek olarak, Dereli (1975: 38), yurtdışına sadece lisansüstü öğrenim seviyesi için öğrenci gönderilmesi, gönderilen öğrenci sayılarının titizlikle belirlenmesi, Türkiye'deki özlük haklarının iyileştirilmesi ve öğrencilerin çok uzun bir süre için yurtdışına gönderilmemesi gibi tedbirlerin alınması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer biçimde Şimşek (2006: 114-116), yurtdışına gönderilen öğrencilerle devamlı diyalog halinde olunması, öğrencilerin sorunları olduğunda yardımcı olunması, ücret politikasının düzenlenmesi ve imkânların iyileştirilmesi suretiyle bursiyerler bağlamında beyin göçü probleminin azaltılacağını belirtilmektedir. Dolayısıyla, yurtdışına gönderilen bursiyerlerin yabancı dil, ders seçimi, yeni eğitim sistemine adapte olamama (Kurtuluş, 1999: 93-97) gibi sorunlar çözülmediği sürece bu öğrenciler için yapılan yatırımların boşa gitme olasılığı artmaktadır.

Alan yazınında, Türkiye'deki beyin göçü sorununa ilişkin birtakım ampirik çalışmalar yapılmış ve işlevsel sonuçlar ortaya konulmuştur. Kurtuluş (1999) ABD'deki Türk öğrencilerin yurda dönüş eğilimlerini incelediği çalışmada, araştırmaya katılan bireylerin yarısından fazlası eğitimlerini tamamlamalarının ardından Türkiye'ye geri döneceğini ifade etmiştir. ABD'ye temelli olarak yerleşme eğiliminde olanların ise %4,5 gibi küçük bir kitleyi oluşturmaktadır.

Pazarcık'ın (2010) ABD üniversitelerinde çalışan Türk sosyal bilimciler ve beyin göçü olgusuna dair yaptığı çalışmada beyin göçüne neden olan itici unsurlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda, akademik çalışma alanında başarılı olanları ödüllendirmedeki yetersizlikler, akademik yaşamın kamusal altyapı yetersizlikleri, uzmanlık bilgilerini tam olarak değerlendirecek çalışma ortamının olmaması, akademik yaşamın maddi yönden tatminsizliği gibi faktörlerin en önemli itici nedenler olduğu dile getirilmektedir. Öte yandan, uzmanlık alanına en uygun programın olması, tatminkâr maddi olanakları sağlanması, akademik formasyonun kullanılabilirliği, akademik olarak meslekte hızlı ilerleme şansı, akademik çalışma yaşamında huzurlu insan ilişkileri, iş olanaklarının fazlalığı ve bilim insanlarına gösterilen yüksek itibar gibi çekici nedenler beyin göçüne yol açmaktadır.

Gökbayrak (2006) çalışmada Türk mühendislerin göç hareketlerini incelemiştir. Çalışmaya göre, iş tatminsizliği ve uzmanlığa uygun eğitim programının olmaması mühendislerin yurtdışına göç etmelerinin en önemli iki nedeni arasındadır.



Diğer yandan, yurtdışında uzmanlık alanına uygun eğitim programının olması, maddi olanakların Türkiye'ye kıyasla daha iyi seviyesi olması ve iş imkânlarının daha fazla olması gibi çekici nedenler beyin göçünü hızlandırdığı belirtilmektedir. Araştırma kapsamındaki Türk mühendislerin yarısından fazlası (%51,9) Türkiye'ye geri dönme düşüncesine sahip olduğunu ifade ederken; %38,8'i ise söz konusu bir düşünceye sahip olmadıklarını dile getirmektedir.

1973 yılında yürürlüğe giren III. Beş Yıllık Kalkınma Planında; nitelikli işgücü ihtiyacının özellikle teknik ve sağlık alanında devam etmesine rağmen bu dönemde de yurtdışına beyin göçünün gerçekleştiği ifade edilmiştir. Ayrıca, yurtdışında işçi statüsünden çalışmak isteyen Türk vatandaşlarının sayısının yüksek rakamlara ulaştığı ve yaklaşık 1,5 milyon kişinin sıra beklediğine raporda yer verilmiştir (DPT, 1973: 81-109). Ancak, 1973 yılında Batı ülkelerinde başlayan ekonomik durgunluk ve artan işsizlik işçi alımlarını durdurmuş ve 1973 yılından itibaren yurtdışın giden Türk işçi sayısında azalma meydana gelmiştir. Bu yüzden Türk işçiler, yeni çalışma yeri olarak Arap ülkelerine yönelmiş yurtdışına çalışan işçi sayısı 1977 yılıyla birlikte artış göstermeye başlamıştır. Öte yandan, IV. Beş Yıllık Kalkınma Planına kadar nitelikli işgücü sayısında önemli artışlar yaşanmıştır. Yükseköğrenim görmüş işgücü sayısı hızlı bir artış göstermiş ve bir önceki döneme kıyasla daha az Türk doktor çalışmak için yurtdışına gitmiştir (DPT, 1979: 25-30).

1985-1989 yıllarını kapsayan V. Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde, ülkede var olan işsizlik sorunu ele alınmıştır. Bu çerçevede, yurtdışındaki iş imkânlarına yönelmek suretiyle ülkedeki işsizlik oranının düşürülmesi mücadelesi verilmesinin zaruri olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle, yurtdışına gönderilecek işçi sayısının, yurda dönüş yapan işçi sayısından daha fazla olmasına dikkat edilmiş ve bu yönde bir planlama yapılmıştır. V. Plan döneminde kalifiye işgücü artırmak üzere 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına lisansüstü öğrenim görmeleri amacıyla gönderilecek öğrenci sayısını artırmaya yönelik adımlar atılması planlanmıştır (DPT, 1984: 132-146).

1990-1994 yıllarını kapsayan VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde öğretim üyesi ihtiyacının karşılanması için yaklaşık 12.000 kişinin doktora öğrenimlerini tamamlaması gerektiği öngörülmüştür. Üniversite-sanayi işbirliği, yükseköğretim finansmanı, yeni yükseköğretim kurumlarının açılması, yükseköğretimde kapasite artırımı ve YÖK'ün belirli fonksiyonlarını daha iyi yerine getirebilmesi için

iyileştirilmesi ve diğer konulara bu Planda yer verilmiştir. VI. Planda çeşitli sektörlerde istihdam edilebilecek özelliklerde işgücü arzının sağlanabilmesi için çalışmaların sürdürüleceği ifade edilmiştir. Yükseköğretimde, bazı mühendislik, temel ve sosyal bilim dallarında öğrenci sayılarında azaltıma gidilmesi gerektiği, sağlık ve eğitim alanında ise ihtiyaç duyulan personel sayısını sağlamada sıkıntılar olduğu belirtilmiştir. VI. Planda bilim teknolojiye değer atfedilmesi ve öncelikli hedefler arasında bu alanda gelişim sağlama düşüncesinin yer alması beyin göçünün azaltılması açısından önemli bir başlangıçtır. Zira Türkiye’de AR-GE faaliyetlerinin ve bilimsel araştırma imkânlarının sınırlı olması, beyin göçüne yol açan temel nedenler arasında gösterilmiştir. Kalkınma planlarında bu alana dair hedeflerin konulması, ülke gelişimini ciddi seviyede yavaşlatan beyin göçünün azaltılmasında büyük rol oynamaktadır.

VII. Beş Yıllık Kalkınma Planında, Türkiye’nin teknoloji üretebilme kapasitesinin uluslararası rekabet gücü elde etme seviyesinin altında olduğu belirtilmektedir. Türkiye’deki işgücünün eğitim düzeyinin gelişiminin yavaş olduğu ve 1990 genel nüfus sayımı sonuçlarına göre işgücünün sadece %5,2’sinin yükseköğretim mezunu ve %78’inin ise ilkökul ya da daha düşük düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Üniversitelerdeki kontenjanların sınırlı olması, üniversiteye girmek isteyen öğrenci sayısında yığılmalara neden olmakta ve bu yığılma her geçen yıl daha da artmaktadır. VII. Planda, insan kaynağının geliştirilmesi için uluslararası teknik işbirliğinden yüksek derecede faydalanılması, uluslararası teknik işbirliği faaliyetlerinin de Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) koordinatörlüğünde yürütülmesi öngörülmüştür. Ayrıca, işgücünün yetiştirilmesi ve verimliliğin yükseltilmesi amacıyla eğitime ayrılan kaynakların artırılması ve işgücünün uluslararası alanda rekabet gücüne ulaştırılması hedef alınmıştır. Bu çerçevede, uluslararası eğitim standartlarında eğitim-öğretim programları düzenlenmesi ve akademik yayınların üniversite kütüphanelerine kazandırılması tasarlanmıştır. Öğretim üyeleri, araştırma görevlileri ve öğrencilerin yönetimde söz sahibi olduğu, üniversite ve fakülte yönetimlerinin önemli yetkilerle donatıldığı bir sistem için düzenlemelerin yapılması öngörülmüştür. Türkiye’nin nitelikli işgücüne sahip olabilmesi için eğitimin bütün kademelerinde teknoloji destekli eğitim yapılması, bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaştırılması ve uzaktan öğretime daha da destek verilmesi söz konusu kalkınma planında belirtilmiştir (DPT, 1995: 23-70).

VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı dönemine dair değerlendirmelerin de yer aldığı VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planında, beyin göçüne doğrudan ve dolaylı etkisi olan yükseköğretimdeki gelişmeler ele alınmıştır. Bu bağlamda, önceki dönemde altı olan vakıf üniversitesi sayısı artarak 21'e ulaşmıştır. VI. Plan döneminde YÖK bursu çerçevesinde 2006 adet araştırma görevlisi yurtdışına lisansüstü öğrenim görmeleri amacıyla gönderilirken, VII. Plan döneminde bu sayı önemli ölçüde düşerek 416 olmuştur. Yükseköğretim kurumlarında; öğretim üyesi ve araştırma görevlilerinin yönetime katılımı, bilimsel özerklik ve üniversite-sanayi işbirliği noktası tatminkâr gelişimler sağlanamamıştır. 1999 senesinde, kamu personeli seçiminde merkezi sınav uygulaması başlatılarak liyakat ilkesinin işletilebilmesi hususunda önemli bir yol kat edilmiştir. Yükseköğretime geçiş sınav sürecinde ise iki aşamalı olan sınav sistemi değiştirilerek tek aşamalı bir sınav uygulama konulmuştur. VIII. Planda öne çıkan ve beyin göçünün azaltılmasına yönünde etkin olabilecek bazı stratejiler yer almaktadır: Yükseköğretimdeki öğretim üyesi ihtiyacının karşılanması için, öğretim üyesi yetiştirilmesine yönelik politikalar izlenecek ve yurt düzeyinde akademisyenlerin dengeli olarak üniversitelere dağılımı sağlanacaktır. Üniversiteler; fiziki altyapı, donanım ve müfredat bakımından yeterli düzeye getirilmesi için finansman imkânları genişletilecektir. Ayrıca akademik terfilerde, bilimsel liyakatin esas alınmasında yer alan bazı sorunlar giderilerek, kadrosuzluğun akademik terfi engelleyici bir faktör olmasına son verilecektir. Üniversite, kamu, özel kesim ortak AR-GE girişimleri teşvik edilerek ve desteklenerek, üniversitelerin AR-GE faaliyetlerindeki öncülüğünden faydalanılacaktır. Bu doğrultuda, biyoteknoloji ve genetik mühendisliği, yazılım üretimi, bilgi ve iletişim teknolojileri, yeni malzeme teknolojileri, çevreci enerji teknolojileri gibi ileri teknoloji alanlarında endüstri parklarının kurulması için gereken destek sağlanacaktır.

VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planında yer alan tespitler ve hedefler beyin göçünün azaltılmasına ve gelecek dönemlerde yurtiçi istihdamın artırılmasına yöneliktir. Özellikle akademik personelin yurtdışına göç etmesini önlemek amacıyla, üniversitelerdeki fiziki şartların geliştirilmesi, AR-GE çalışmalarının artırılması, üniversite-sanayi işbirliğinin sağlanması ve endüstri parklarının kurulması gibi hedeflerin belirlenmesi o dönem şartlarında değerlendirildiğinde umut verici olmuştur. Ayrıca, üniversiteye geçiş sürecinde, yükseköğretime geçiş sınav sisteminin bilgiyi ölçme anlamında yetersiz olmasından dolayı eğitimini yurtdışında tamamlama

eğilimdeki bireylerin sayısının azaltılması için de, sınav sisteminde bir değişikliğe gitmek için plan yapılması olumlu bir gelişmedir. Böylece adaylar, daha adil bir sınav sistemiyle istedikleri yükseköğretim programlarına yerleşebilmekte ve bu da beyin göçünü engellemektedir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### SÜREÇ MODELİ ÇÖZÜMLEMESİ İŞİĞİNDA TÜRKİYE'NİN YURTDIŞI LİSANSÜSTÜ BURS POLİTİKASI

Kamu politikası süreci; çıkar grupları, hükümet birimleri, araştırmacılar, gazeteciler gibi birçok aktörün yer aldığı ve her aktörün farklı değerlerinin, çıkarlarının, algılarının ve politika tercihlerinin olduğu bir süreçtir (Sabatier, 1999, 2007: 3). Dolayısıyla, politikalar çeşitli güç kümelerinin bir araya gelip oluşturduğu etkiler sonucu meydana gelmektedir. Toplumsal ve siyasal bir faaliyet olarak nitelendirilen kamu politikası çözümlemesi (Bardach, 2005: xiii), politika çıktılarının ve etkilerinin detaylı olarak ele alınabilmesi açısından önem taşımaktadır. Toplumsal, ekonomik ve coğrafi etkilerle aktörlerin politika sürecinde rol oynama arzusu, kamu politikası sürecini daha da karmaşık bir yapıya bürünmesine neden olmaktadır (Weible, 2014: 3). Bu nedenle, bir kamu politikası çözümleme yöntemi olan süreç modeli politikayı çeşitli aşamalara bölmek suretiyle daha sistematik bir çözümleme imkânı sunmaktadır.

Süreç modeli her ne kadar Laswell (1956) tarafından yedi aşama olarak ortaya konulsa da daha sonraları Laswell'in Yale Üniversitesinden öğrencisi olan Brewer (1974) aşamaları altıya indirmiştir (DeLeon, 1999: 20-21). Günümüzde süreç modeli ile yapılan kamu politikası çözümlemesi çalışmalarında yaygın olarak beş temel aşama kullanılmaktadır (Sabatier, 1999, 2007: 6). Bu aşamalar; tezin birinci bölümünde de ifade edildiği üzere gündeme geliş, formüle ediliş, kanunlaştırma, uygulama ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde, Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikası genel olarak 1416 sayılı Kanun kapsamındaki lisansüstü yurtdışı bursu baz alarak, süreç modeli çerçevesinde çözümlenecektir. Fakat tezin birinci bölümünde yer verilen diğer çözümleme ve karar verme modellerinden ilgili olanlar da sözü edilen aşamalarda kullanılacaktır. Weible'ın (2014: 13) da ifade ettiği üzere, politika sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi ve açık şekle sokulması için diğer çözümleme modellerinden de yararlanılması işlevsel bir strateji olacaktır. Sözü edilen strateji kapsamında farklı çözümleme modellerinin aynı çalışmada yoğun şekilde kullanılması açısından bu tez Türkiye'de öncüdür.

Aşağıda, bu bölüm boyunca, Türkiye'nin yurtdışı burs politikasının çözümlenmesine ilişkin beş politika süreci aşamasının her biri birer alt başlık olarak ele alınmakta, her bir alt başlıkta da, tarih sırasına göre gidilerek; Osmanlı son dönemindeki yurtdışı lisans ve lisansüstü bursu, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki yurtdışı bursları ve 1416 sayılı Kanun dönemi, YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu ve MEB'in *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* olarak dörtlü bir ayırım çerçevesinde irdelenmektedir. Bu burs, proje ve dönemler yer yer tarihsel süreç açısından birbiriyle iç içe geçmektedir, biri sonlanmadan diğeri başlamaktadır; hatta 1416 sayılı Kanun 1929 yılından günümüze (Aralık 2016 itibariyle) 2006 yılından buyana *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında halen yürürlükte dir. Aynı minvalde, uygulamada sayılarda oldukça azalma hatta durma gerçekleşse de, hukuki olarak, YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu varlığını 2016 yılında da sürdürmektedir.

### **3.1. Gündeme Geliş Aşaması**

Gündeme geliş, politika süreç modelinin ilk ve belki de en önemli aşamasıdır. Gündeme geliş aşaması; problemlerin, alternatif çözümler ve sembollerin kamu ve seçkinlerin dikkatini çekmesidir (Birkland, 2005: 109-110). Howlett ve Ramesh (1995: 112-113) kurumsal ve kamu gündemi olmak üzere iki farklı gündem olduğunu belirtmektedir. Konunun tartışıldığı gündeme kamu gündemi, eylem için gündem oluşmasına da kurumsal gündem denilmektedir. Bir konunun politika yapıcılar tarafından ele alınarak problemler ve potansiyel çözümler çerçevesinde tartışılması durumunda, gündeme geliş sürecinden söz etmek mümkündür. Buna ek olarak, medyanın ilgili konu üzerinde durması, çıkar gruplarının ve diğer politika aktörlerinin de konuyla yakından ilgilenmesi gündeme geliş sürecinin başladığının birer göstergesidir (Kraft ve Furlong, 2004: 81).

Gündeme geliş süreci, politika yapıcılarının spesifik önceliklerine bağlı olarak şekillenmekte (Macrea ve Wilde, 1985: 232) ve gündeme gelme ihtimali bulunan birçok konu olmasına rağmen hükümetler sadece bir bölümünü kurumsal gündeme taşımaktadır (Howlett ve Ramesh, 1995: 112-113). Diğer yandan Peters (1996: 54), toplumun büyük bir bölümünü ilgilendiren fakat söz konusu vatandaş grubuna etkisi sınırlı olan problemlerin gündeme daha zor gelebileceği; toplumun daha az bir kesimine fakat önemli düzeyde etki eden bir konunun daha yüksek ihtimalle gündeme geleceğini dile getirmektedir. Bir kamu politikası çözümlenmesinin gündeme geliş aşaması ele alınırken, daha önceki dönemlerde meydana gelen ilgili gelişmelerin göz önünde

bulundurulması önemlidir. Örneğin Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasını çözümlenirken, gündeme geliş aşamasının bir bölümünün Osmanlı Devleti döneminde uygulanan yurtdışına burslu öğrenci gönderme uygulamalarına da yer verilmesi işlevseldir. Zira toplumların farklı dönemlerde de olsa ihtiyaç duydukları politikalar ve bu politikaların gündeme gelme nedenlerinde ortak noktalar bulunabilmektedir. Bu çerçevede, çalışmada Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının nasıl gündeme geldiği irdelenirken Osmanlı Devleti dönemindeki ilgili gelişmelere de yer verilmektedir.

### **3.1.1. Osmanlı Devleti Döneminde Yurtdışı Burs Politikasının 1416 sayılı Kanunun Gündeme Geliş Aşamasına Etkileri**

1789 yılındaki Fransız devrimi, çoğu ülkede olduğu gibi Osmanlı Devletinde de önemli değişimlerin yaşanmasına yol açmıştır. Başka bir ifadeyle, Avrupa'da yaşanan ekonomik, siyasal ve sosyal değişim ve gelişmeler, Osmanlı Devletinin de birçok alandaki kamu politikasını etkilemiştir. Bürokratlar, entelektüeller ve siyasilerin ziyaret ettikleri Avrupa ülkelerinde gördükleri yenilikler ve bilim üreten kurumlar, Osmanlı Devleti'nin geri kalmışlığının birer göstergesi olmuş (Berkes, 2003: 56) ve toplumun her alanında modernleşme süreci ivme kazanmıştır (Karpas, 1996: 20). Batılılaşma hareketi ilk olarak askeri alanda başlatılmış ve uzun yıllardır hizmet eden Yeniçeri Ocağı 1826 yılında kaldırılarak yeni bir ordu kurulmuştur. Weible (2014) gündeme geliş aşamasını açıklamak ve daha iyi anlamak için diğer modellerin de kullanılabileceğini dile getirmektedir. Buna ek olarak, Kesintili Denge Modelinin söz konusu aşamada öne çıkan kullanılabilecek modellerden biri olduğunu belirtmektedir. Baumgartner ve Jones (1993) tarafından ortaya konulan ve tezin birinci bölümünde de yer verilen Kesintili Denge Modeli çerçevesinde değerlendirildiğinde, 14. Yüzyıldan itibaren Osmanlı Devletinde yer alan Yeniçeri Ocağı uzun yıllar sonrasında kaldırılmış ve askeri politikada yaşanan köklü değişimle modernleşme hareketi resmi bir program haline gelmiştir (Tanpınar, 1997: 64).

Modernleşme hareketi askeri alandan diğer alanlara da sıçramış ve özellikle eğitimde önemli adımlar atılmıştır. Eğitim, toplumsal ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak hedeflere yönelik insan yetiştirmektir. Osmanlı Devletinde de eğitime büyük önem verilerek, çağın yeniliklerine göre eğitim veremeyen geleneksel tarzdaki okulların yerine Batı tipi eğitim verebilen okullar açılmıştır. Mekteb-i Maarif-i Adliye, Mekteb-i Ulum-u Edebiye, Rüştüye gibi okullar açılmış ve daha çağdaş bir eğitim

verilmek istenmiştir (Özodaşık, 1999: xi-26). Buna ek olarak, tezin ikinci bölümünde de yer verildiği üzere, Mühendishane-i Bahri Hümâyûn, Mühendishane-i Berr-i Hümâyûn, Mülkiye, Tıbbiye gibi okullar da açılarak eğitimde köklü değişime gidilmesi amaçlanmıştır. Fakat söz konusu okullardaki eğitmen eksikliğinden dolayı öğrenciler kaliteli bir eğitim alamamış ve kalifiye mezun hedefine ulaşamamıştır (Erdoğan, 2010: 124).

Toplumsal bir ihtiyacın gündeme gelebilmesi ve politika yapımcılar tarafından çözüm sunulabilmesi için, tezin birinci bölümünde de ifade edildiği üzere, Çoklu Akış Modelinin önemli bir parçası, kavramı ve aşaması olan problem akışının yoğun şekilde gerçekleşmesi gerekir. Dolayısıyla problem akışı politika yapıcı ve vatandaşları yakından ilgilendiren bir durum niteliği taşımaktadır. Osmanlı Devletinde de 18. Yüzyılın sonları ve 19. Yüzyıl başlarından itibaren birçok problem akışı meydana gelmiş ve nihayetinde yurtdışına burslu öğrenci gönderimi başlamıştır. Söz konusu problem akışları şu şekilde ifade edilebilir: Osmanlı Devleti döneminde kamu kurumlarında çalışacak nitelikli ve yabancı dil bilen personel eksikliğinin olmasının önemli bir ihtiyaç ve problem olduğu (Özodaşık, 1999: 25-26) belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, orduda görev yapacak subay sayısının çok az olması, sanayileşme süreciyle birlikte yeni kurulan tesislerde çalıştırılabilecek nitelikli işgücü gereksinimi, uluslararası ilişkilerde daha iyi konumlara gelebilmek için yabancı dil bilen ve diplomasiye hâkim bireylerin az olması gibi hayati olarak nitelendirilebilecek problemler Osmanlı Devletinin yurtdışına burslu öğrenci gönderme politikasını oluşturmasına yol açmıştır (Erdoğan, 2009: 4).

Osmanlı Devletinde III. Selim döneminde yurtdışına burslu öğrenci olarak ilk kez İshak Bey gönderilmiş ve Fransa'da diplomasi dili konusunda öğrenim görmesi sağlanmıştır (Unat, 1964: 129). Ayrıca II. Mahmud döneminde de Harbiye ve Hendesehane-i Amire'de öğrenim gören öğrencilerin bir kısmı burslu olarak Avrupa'ya gönderilmiştir (Ayas, 1948: 454; Sezer, 2001: 689). Osmanlı döneminde Avrupa'ya gönderilen öğrenciler genel olarak yabancı dil, eğitim planlaması, askeri eğitim gibi alanlarda da uzmanlaşmışlardır. Fakat önemli sayıda öğrencinin de özellikle Fransa'ya marangozluk, terzilik, demircilik, modelcilik gibi alanlarda gönderildiği (Şişman, 2004: 86) ifade edilmektedir. Öte yandan, Tanzimat Fermanıyla birlikte gelen eşitlik ilkesi gereği, gayri Müslim öğrenciler de öğrenim görmeleri için yurtdışına gönderilmiş ve çeşitli alanlarda öğrenim görmeleri sağlanmıştır (Sezer, 2001: 694). 1839-1876 yılları



arasında burslu olarak yurtdışına gönderilen öğrencilerin %71'i Müslim, %29'u ise Ermeni, Rum ve Bulgar asıllı gayri Müslimlerden oluştuğu (Şişman, 2004: 85) belirtilmektedir. III. Selim dönemiyle birlikte başlayan yurtdışına burslu öğrenci gönderimi, II. Mahmud ve Abdülmecid dönemlerinde karşı baskılar olsa da hız kazanmıştır (Şarman, 2006: xx). Fakat 19. Yüzyılın son çeyreğinde yurtdışına gönderilen öğrencilerin yönetime muhalefet bir tavır sergilemeleri sonucunda, yurtdışına burslu öğrenci gönderimi uygulaması II. Abdülhamit tarafından durdurulmuş ve öğrencilerin İstanbul'da eğitim almaları sağlanmıştır (Unat, 1964: 15). Nitekim yurtdışına burslu öğrenci gönderilmesi amacıyla planlanan bütçeyle İstanbul'da halen günümüzün en saygın okullarından biri olan Galatasaray Lisesi gibi yeni okullar açılmış ve öğrencilerin iyi bir eğitim almaları sağlanmıştır (Şişman, 2004: 86). II. Meşrutiyet'in 1908 yılında ilanı ile birlikte, yeniden yurtdışına burslu öğrenci gönderiminde artış yaşanmış ve ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli akademik alanlarda öğrenim görmeleri için öğrenciler yurtdışına gönderilmiştir.

Osmanlı'da Tanzimat dönemiyle birlikte modern bir yapıya bürünen ve çağdaş bir eğitim verme misyonu üstlenen eğitim kurumlarının<sup>43</sup> öğretmen ihtiyacının karşılanması için yurtdışına erkek öğrenciler gönderilmiştir. Buna ek olarak kadınlar, bazı alanlarda<sup>44</sup> eğitim alabileceği okulların bulunmaması dolayısıyla, yurtdışına burslu olarak gönderilmiş ve eğitimlerini tamamlayıp yurda geri döndüklerinde önemli hizmetlerde bulunmuştur (Çolak, 2013: 20). Böylelikle Osmanlı Devletinin son yıllarında, eğitimde çağdaşlaşma hedefi doğrultusunda kadınlara büyük önem verilmiş ve Cumhuriyet döneminde uygulamaya konulan 1416 sayılı Kanun için bir referans noktası oluşturmuştur.

20. Yüzyılın başlarında, her ne kadar yurtdışına burslu öğrenci gönderimi bir devlet politikası olarak benimsenmiş olsa da, bazı kesimler tarafından söz konusu uygulamanın toplumsal çözülmeye yol açabileceği belirtilmekteydi. Kamu politikası sürecinde, tezin birinci bölümünde de yer verildiği üzere çeşitli aktörler rol oynamaktadır. Bir sivil aktör olan bireylerin sınırlı düzeyde de olsa politika sürecine müdahil oldukları (Howlett ve Ramesh, 1995: 59) ve politikaya ilişkin düşüncelerini ifade etme özgürlüklerinin olduğu bilinmektedir. Hatta topluma mal olmuş bireylerin

<sup>43</sup> Kadın öğrencilerin gidebileceği en iyi okullardan biri olan Darülmüallimat gibi okulların öğretmen ihtiyacı bulunmaktaydı (Çolak, 2013: 20).

<sup>44</sup> Örneğin resim ve heykel alanında eğitim veren ve 1914 yılında kurulan İnas Sanayi-i Nefise Mektebi öncesinde kadınların bu alanlarda eğitim alabilecekleri okul bulunmamaktaydı (Çolak, 2013: 95).

politikaya dair söylemlerinin yıllarca etkisinin süreceği ve gelecek politikaların şekillenmesinde de katkı sunacağı aşikârdır.

İstiklal Marşı yazarı Mehmet Akif Ersoy'un Safahat adlı eserlerinin 1912 yılında yazdığı 2. kitabında da, yurtdışına burslu öğrenci gönderimi konusunda endişeler, eleştiriler ve değerlendirmeler yer almaktadır (Düzdağ, 1987: 151): “Sonra zenginlerimiz: “Haydi gidin, fen getirin” diye, her isteyen şahsına bilmem kaç bin Ruble tahsis ile sevkeylediler Avrupa'ya; Pek fedakâr idi hemşehrilerim doğrusu ya. Bu giden kafileden birçoğu cidden tahsil ederek döndü. Fakat geldi ki üç beş de sefil, Hepsinin namına telvise bihakkın yetti. ... Gönderenler de ne peşiman oluyorlar şimdi!” Mehmet Akif Ersoy'un Safahat eserinde kaleme aldığı yurtdışına burslu öğrenci gönderimi politikası hakkındaki düşünceleri ve yapıcı eleştirileri, 1929 yılında yürürlüğe giren ve Türkiye Cumhuriyeti tarihinin belki de en köklü kanunlarından biri olan 1416 sayılı Kanunun gündeme gelmesinde önemlidir. 1416 sayılı Kanun 2016 yılı itibariyle 87 yıldır varlığını korumaktadır.

Osmanlı Devleti döneminde yürütülen yurtdışı burs politikası 20. Yüzyılın başlarında meyvelerini vermeye başlamıştır. Öyle ki, yurtdışına burslu olarak gönderilen ve pedagoji alanında eğitim alıp iki sene sonra yurda geri dönen İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, eğitimde değişim ve yeniliklerin sağlanmasına katkı sunmuştur (Aytaç, 1987: 111-115). Bu yüzden, Osmanlı döneminde yurtdışına gönderilen öğrencilerin döndüklerinde memlekete çeşitli alanlarda hizmet etmeleri, 1416 sayılı Kanunun gündeme gelmesi için olumlu bir hava yarattığı söylenebilir. Öte yandan dönemin önemli eğitimcilerinden Satı Bey, 1910 yılında kaleme aldığı Layihalarım adlı eserinde, yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilerin seçim usulündeki sorunlara yer vermiştir. Söz konusu eserde, yurtdışına burslu öğrenci gönderme uygulamalarının sistematik yürütülmediği, yurtdışına gönderilecek öğrencilerin seçimlerinin çok hızlı olduğu ve öğrencilerin yeteneklerinin tam anlamıyla ölçülmediği dile getirilmektedir. Satı Bey yurtdışı bursunu kazanan öğrencilerin de sunulan bu yurtdışı burs fırsatının önem ve değerini yeterince algılayamadıklarını ifade etmiştir (Ünal ve Birbudak, 2010: 86-87).

Cumhuriyet öncesi dönemdeki yurtdışına burslu öğrenci gönderme uygulamalarının, dönemin önde gelen isimleri tarafından çeşitli sebeplerden dolayı eleştirilmesi, Cumhuriyet döneminde daha sistematik bir politikanın oluşturulması için zemin hazırlamış olabilir. Zira 1929 yılında yürürlüğe giren 1416 sayılı Kanunun,

birden bire gündeme geldiğini ve uygulamaya konulduğunu söylemek kolay değildir. Tanzimat dönemiyle birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da hayata geçirilen köklü değişiklikler ve yeniliklerden biri olan yurtdışına burslu öğrenci gönderiminin, 1416 sayılı Kanun için de bir kolaylık sağladığı, hatta yol haritası çizdiği söylenebilir. Bu nedenle, Türkiye Cumhuriyeti tarihinde birçok alandaki sayısız gelişmenin öncü mimarları olan bireylerin 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışında öğrenim görmüş olması, söz konusu Kanunun önemli bir hazırlık aşamasının ve geçmişinin olduğunun göstergesidir. Osmanlı dönemine atıflar vererek Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasını süreç modeli çerçevesinde aşamalarla ele alırken bu irdelemeyi diğer kamu politikası çözümlene ve karar verme modelleriyle harmanlamak, güçlü bir kamu politikası çözümlene için önem taşımaktadır.

### **3.1.2. 1416 Sayılı Kanunun Gündeme Geliş Aşaması**

Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının hukuki dayanağının çok büyük bir kısmını 1929 yılında kabul edilen 1416 sayılı Kanun oluşturmaktadır. Günümüzde bile halen yürürlükte olan 1416 sayılı Kanunun gündeme geliş aşaması; dönemin toplumsal ihtiyaçları, uluslararası ilişkiler, yurtdışından gelen yabancı uzmanların raporları, Atatürk'ün eğitime atfettiği önem, I. İzmir İktisat Kongresi, hükümet programları, eğitim şuraları gibi faktörlerin ve belgelerin incelenmesi sonucu çözümlenebilir. Bunun yanı sıra, 1923-1929 yılları arasında gerçekleştirilen reformlar ve özellikle eğitimi ilgilendiren konulardaki düzenlemeler, 1416 sayılı Kanunun gündeme geliş sürecini hızlandıran etmenlerdir.

1923 yılında imzalanan Lozan Antlaşması, Türk tarihinde önemli bir dönüm noktası olmuş ve silahlı mücadele yerini çağdaş Türk devletini inşa etme çalışmalarına bırakmıştır (Yavuz, 1999: 85). Böylelikle kalkınma sürecine öncülük etmesi beklenen alanlarda reformlar yapılarak, yeni kurulan Cumhuriyetin sağlam temeller üzerine oturtulması amaçlanmıştır. Türkiye'de eğitim veren yükseköğretim kurumlarının nitelik ve nicelik bakımından istenilen düzeyde olmaması, bilimsel çalışmalara olan ilginin azlığı, gençlerin bilimsel ve teknik konulara uzak olması gibi öne çıkan sorunlar, birtakım değişikliklerin yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu nedenle Cumhuriyetin ilanıyla birlikte, Batıdaki bilim ve kültürün örnek alınarak birtakım adımların atıldığı (Şarman, 2006: xiii) ifade edilmektedir.

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte eğitim alanında amaç ve karakter değişimi olmuştur. Bu çerçevede söz konusu dönemdeki eğitim politikasının amaçları öğretmenlerin özgür şekilde eğitim verebilmesi ve sosyal kabiliyetlere sahip özgür vatandaşların yetişmesini sağlamaktır (Tekin ve İzgöer, 2009: 127-128). Aynı yıllarda MEB okullara gönderdiği genelgeyle, ulusal eğitimin amaçlarına ilişkin bilgilendirmelerde bulunmuştur. Buna ek olarak, Türk milletinin uygarlık bakımından en yüksek seviyelere ulaşmasının sağlanması ve halka ülkü kazandırılması konularının söz konusu genelgenin öncü ve temel amaçlarından olduğu belirtilmektedir (Yücel, 2007: 22).

İcra vekilleri heyeti programları ve 1923 yılı Hükümet Programında da eğitim ve kültüre dair yapılacaklar ortaya konulmuş ve 1929 yılındaki 1416 sayılı Kanun için politika akışları<sup>45</sup> meydana gelmeye başlamıştır. I. İcra Vekilleri Heyeti Programında yabancı dilde yayımlanmış bilimsel eserlerin dilimize kazandırılması noktasına önem verilmiş ve bu konuda adımların atılması hedeflenmiştir. Cumhuriyetin kuruluş yılı olan 1923'te toplanan IV. İcra Vekilleri Heyeti Programında da halkın her kesiminin eğitim ve kültürüne dair bir yol izleneceği net olarak ifade edilmiştir. Söz konusu Programda, çocukların ve halkın yetişmesi ve eğitimi için gerekenlerin yapılması yönünde bir karar alınmıştır. Ayrıca, milli seçkinlerin yetiştirilmesi ve topluma hizmet etmelerine fırsat sunulması için gereken araçların sağlanmasının önemine vurgu yapılmıştır. Bu çerçevede, ailesinin maddi durumu yeterli olmayan başarılı öğrencilerin desteklenerek Avrupa'daki önemli eğitim kurumlarına burslu olarak gönderilmeleri kararlaştırılmıştır. Öte yandan, kadın öğrencilerin de tahsil durumlarına en az erkeklerin durumları kadar önem verilmesi gerektiği dile getirilerek, kadınların daha sağlıklı ve kaliteli eğitim alabilmeleri için kız liselerinin açılması kararı alınmıştır. Avrupa merkezlerine burslu öğrenci gönderiminin yanı sıra, bankacılık sektöründe ilerleme sağlanması amacıyla Ziraat Bankası tarafından bir okul açılması ve bazı memurların Avrupa bankalarında staj yapmalarına ilişkin detaylar IV. İcra Heyeti Programında ele alınmıştır (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013: 47-73).

---

<sup>45</sup> Politika akışları, tezin birinci bölümünde de ifade edildiği üzere çoklu akış modelinde yer almaktadır. Çoklu akış modelinde akışlar; problem, politika ve siyaset şeklindedir.

1923 yılında düzenlenen I. İzmir İktisat Kongresi, hızlı bir gelişim sürecinin yaşanmasında işlevsel bir adım olmuştur. Ülke çapında yeni fabrikalar, ticaret ve sanayi odaları, meslek ve teknik okullar açılmıştır (Yavuz, 1999: 90). Bu sayede hem daha nitelikli işgücü yetiştirilmesine katkı sunulmuş hem de yeni iş sahaları ortaya çıkarılmıştır. Başka bir ifadeyle, Türk sanayisinin gelişiminde bir milat yaşanmış, yeni yollar ve demiryolları yapılması için karar alınmıştır. Ayrıca, Türkiye’de hizmet veren yabancı şirketlerin millileştirilmesi planlanmış ve Türkiye ekonomisinin daha iyi seviyelere gelmesi amaçlanmıştır. Söz konusu gelişmelerin sonucu olarak ihtiyaç duyulan kalifiye işgücünün yetiştirilmesi için yurtdışına burslu öğrenci gönderimi I. İzmir İktisat Kongresinin bir kazanımı olarak ortaya çıkmıştır. I. İzmir İktisat Kongresinde, ilim ve sanatta yeniliklerin nerede olursa olsun alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu çerçevede I. İzmir İktisat Kongresinde söz alan Kazım Karabekir Paşa, ilme büyük önem verilmesi ve ilmin sadece Türkiye’de değil en uzak diyarlardan bile alınması gerekliliğini dile getirmiş hatta söylemlerini hadislerle desteklemiştir (Afetinan, 1989: 14-80).

Atatürk milli eğitime büyük önem vermiş ve Türk milletinin Batı medeniyetine uyumlu hale getirilmesini hedeflemiştir. Bu bağlamda, gerek hükümet programlarını uygulayarak gerekse de yeni kurumları ülkeye kazandırarak milli kalkınmanın temelini atmıştır. Bu süreçte ülkenin ihtiyaç duyduğu kalifiye insan gücünün karşılanması için çeşitli kursların ve köy enstitülerinin açılmasını sağlamış, başta MEB olmak üzere kamu kurumlarına verdiği talimatlarla ve okul ziyaretlerinde bizzat kendisinin seçtiği öğrencilerin yurtdışına burslu olarak gönderilmesinde rol oynamıştır. Atatürk devrimlerinin en temel amaçlarından birisi olan yetişmiş insan gücü potansiyelini artırmak (Şarman, 2006: 13), yurtiçinde çeşitli eğitim kurumlarının açılması noktasında büyük rol oynamıştır. Fakat söz konusu kurumların yetersiz ve niteliklerinin sınırlı olması, yurtdışına burslu öğrenci gönderimine yol açmış ve bu gelişmeler de 1929 yılında yürürlüğe giren olan 1416 sayılı Kanun için bir temel oluşturmuştur (Yavuz, 2003: 24).

Kamu politikası yapım sürecinde, tezin birinci bölümünde de yer verildiği üzere, sivil aktörler önemli rol oynamaktadır. Bir sivil aktör olarak bireylerin, kamu politikası sürecine katılmaları sınırlı düzeyde gerçekleşse de doğrudan bir katılımın olmadığı Howlett ve Ramesh (1995: 59) tarafından ifade edilmektedir. Hâlbuki siyasal güce ve ülke yönetiminde işlevsel konuma sahip olan bireylerin politika yapım sürecinde büyük

önem taşıdıkları açıktır. Öyle ki, söz konusu bireylerin çoğu zaman söylemleri dahi, ilgili politikanın kamusal gündeme alınmasında yeterli olabilmektedir. Örneğin Atatürk 1923 yılında yaptığı bir konuşmada “Kadın ve erkek bilgi ve bilgeliği aramak, nerede bulursa oraya gitmek ve onunla kendini bezemek zorundadır” şeklindeki söylemiyle (İnan, 1999: 257), yurtdışı eğitimin ne kadar önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Savaş yıllarında bile eğitimi devamlı ön planda tutmaya çalışan Atatürk, Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte özellikle yurtdışı eğitim ve burslu öğrenci gönderimi konularına söylemleriyle destek vermiştir.

Atatürk, yurtdışına öğrenci gönderimi uygulamalarında, yoğun gündeme rağmen, bizzat aktif rol oynamıştır. Dönemin yazarlarından Mehmed Kemal, Atatürk’ün bazı zamanlar okulları ziyaret ettiğini ve sınavlara girip öğrencilere soru sorduğunu belirtmektedir. Sorulan sorulara yeterli seviyede cevap veren öğrenciler Atatürk tarafından yurtdışına gönderilmekteydi. Bu nedenle, dönemin öğrencileri yurtdışı burs fırsatı için Ulu Önder’in okullarını ziyaret etmelerini beklemişlerdir (Köklügiller, 2014: 41). Almanya’da tıp eğitimi alarak Türkiye’de tıp alanında büyük hizmetlere imza atan Sadi Irmak (Sefercioğlu, 2004: 118), Atatürk tarafından tespit edilen başarılı öğrencilerden birisidir. Atatürk, Sadi Irmak’ın öğrenim göreceği üniversiteyi bizzat kendi belirlemiş ve yükseköğretim alanındaki gelişmelere vakıf olduğunu göstermiştir. Öte yandan Atatürk “sizi bir kıvılcım olarak gönderiyoruz ateş olarak geri dönmelisiniz” şeklinde bir telgrafla Sadi Irmak’ı uğurlamıştır (Özata, 2005: 157). Böylelikle Atatürk, dönemin ağır şartları, yoğun gündemi ve imkânsızlıklarına rağmen, ülkenin muhasır medeniyetler seviyesine ulaşabilmesi için eğitime büyük önem vermiştir. Özellikle gelişmiş ülkelere gönderilecek öğrencilerle yakından ilgilenerek, ülkeye çeşitli alanlarda üstün hizmetler sunacak gençlerin en iyi şartlarda yetişmesinde büyük rol oynamıştır.

1845-1935 yıllarında yaşamış, 1920-1924 ve 1929 yıllarında Maarif Vekilliği (Eğitim Bakanlığı) yapmış olan Vasıf Çınar da yurtdışına burslu öğrenci gönderilmesi yönünde bir duruş sergilemiştir. Zira Çınar söylemlerinde ülkenin ihtiyaç duyduğu aydın kesimin yetişmesi için Avrupa’ya burslu öğrenci gönderilmesini desteklemiştir (Özodaşık, 1999: 152). Atatürk’ten sonra eğitime en önemli katkıyı sunan bireylerden biri de 1925-1928 yılları arasında Maarif Vekilliği yapmış olan Mustafa Necati Uğural’dır. Mustafa Necati Uğural, eğitim alanında hayata geçirilen reformlarda büyük rol oynamış ve halkın eğitim seviyesinin artırılması için işlevsel çalışmalara imza

atmıştır. Aynı zamanda yurtdışına burslu öğrenci gönderilmesi konusuna söylemleriyle de destek veren Mustafa Necati Uğural 1416 sayılı Kanunun yürürlüğe girdiği 1929 yılına kadarki süreci rasyonel politikalarla idare etmiştir. Mustafa Necati Uğural bir Almanya ziyareti sonrasında gördüklerinden etkilenerek, kalkınma için değişimi başlatacak kadronun mutlaka yurtdışında öğrenim görmesi gerektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak, Bakan Uğural, bir Meclis konuşmasında, her alanda kalifiye gençlere ihtiyaç duyulduğu ve buna çözüm sunulabilmesi için imkânlar dâhilinde en azami sayıda öğrencinin Avrupa'ya burslu gönderilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, yurtdışına burslu gönderilen öğrencilerin başarı durumlarının yakından takip edildiğini ve bu konuya dair gerekli tüm önlemlerin alındığını dile getirmiştir (Şarman, 2006: 20-21).

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte eğitim alanında yapılmak istenen reformlar çerçevesinde, Atatürk ve dönemin bakanlarının söylemleri önemli adımların atılmasını sağlamıştır. Eğitim politikasının alt başlıklarından birisi olan yurtdışı burs politikası, Atatürk döneminde siyasi liderler ve kanun yapıcılar tarafından rasyonel şekilde ele alınmıştır. Fakat 1929 senesine kadar yurtdışına burslu gönderilen öğrencilerin seçim usulünden, öğrencilere sunulacak imkânlara kadar birçok konu sistematik şekilde ele alınmamıştır. Atatürk'ün ileri görüşlü ve yeniliklere açık yapısından dolayı, yurtdışından çeşitli uzmanlar Türkiye'ye getirilmiş ve söz konusu uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda politikalar şekillendirilmiştir. Bu bağlamda, 1923 yılından itibaren yurda gelen Batılı uzmanlar ilkokuldan yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde ilerleme sağlanabilmesi için Türkiye'deki uzmanlarla birlikte görev yapmışlardır. Söz konusu uzmanların incelemeler ve çözümlenmeleri sonucunda hazırladıkları raporlar Türkiye'nin eğitim sisteminin gelişiminde önemli rol oynamıştır. Böylelikle, Batılı tarzda eğitim veren kurumların sayısı artmış ve bazı önemli eğitim reformları hayata geçirilmiştir (Şarman, 2006: 16).

Cumhuriyetin ilk yıllarında 1416 sayılı Kanun öncesi dönemde, her ne kadar yurtdışına burslu öğrenci gönderilmiş olsa da, Batılı uzmanların Türkiye'de yaptığı çalışmalar sonucunda oluşturdukları raporların da sonucu olarak yurtdışına burslu öğrenci gönderimi artmış ve daha önemlisi 1416 sayılı Kanuna duyulan ihtiyaç ortaya çıkmıştır. 1924 senesinde MEB'in daveti üzerine Türkiye'ye gelen Kolombiya Üniversitesi profesörlerinden ABD'li John Dewey, yaklaşık olarak iki ay süreyle yaptığı tetkikler sonucunda bir rapor hazırlamıştır. Dewey hazırladığı Raporda Türk eğitim

sisteminin her bakımdan zayıf yönlerini tespit etmiş ve politika tavsiyelerinde bulunmuştur. Yurtdışına burslu öğrenci gönderimi konusunda da önemli önerilerde bulunan Dewey, Türk eğitim sisteminin gelişiminde önemli bir mihenk taşı olmuştur. Dewey sunduğu Raporda, yurtdışındaki eserlerin tercüme edilmesine vurgu yapmış ve bu konuya dair yürütülen faaliyetlerin ivme kazanması gerektiği belirtmiştir. Dewey, Türk uzmanların verimli ve kapsamlı bir rapor hazırlayabileceklerini fakat bunun mümkün olabilmesi için ilk olarak uzman bir kadronun yetiştirilmesi gerekliliğini ifade etmiştir. Bu nedenle, köklü bir değişim için iki sene beklenmesinin daha doğru olacağı ve bu sürede uzmanların yetiştirilebileceğini dile getirmiştir. Buna ek olarak Dewey, Darülfünun'u başarıyla tamamlayan öğrencilerin de bir kısmının her sene yurtdışına burslu olarak gönderilmesinin yerinde olacağını vurgulamış ve yurtdışına burslu öğrenci gönderimini kuvvetle desteklemiştir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte teknik alandaki gelişme çabaları her ne kadar olumlu gözükse de, mühendis sayısındaki sınırlılık ABD'li uzman Dewey'in de dikkati çekmiştir. Dewey, söz konusu problemin çözülebilmesi için de yurtdışına burslu öğrenci gönderilebileceğini belirtmiştir. Teknik alanlarda yurtdışına burslu öğrenci gönderimiyle, ülkenin ihtiyaç duyduğu mühendis sayısı tam olarak karşılanmasa da, önemli sonuçların elde edilebileceği Dewey tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca Türkiye'nin eğitim kurumlarında verilen eğitim kalitesini de inceleyen Dewey, sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin de yurtdışında kısa süreli eğitim almaları gerektiğini vurgulamış ve bu konuya ilişkin tavsiyelerde bulunmuştur (Maarif Vekilliği, 1939: 1-24).

Diğer bir yabancı uzman olan Alfred Kühne de Türk eğitim sistemiyle ilgili değerlendirmelerde ve tavsiyelerde bulunmuştur. Alman ticaret ve sanayi danışman olan Kühne, Türk eğitim sisteminin eski bir sistem olduğunu ve sistemin köklü bir reforma ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla Kühne, mevcut eğitim sisteminin terk edilerek, yeni ve modern bir sisteme geçilmesinin gerekliliğini belirterek, bu konuda işlevsel adımların atılması için bazı öneriler sunmuştur (Özodaşık, 1999; 82; Şarman, 2006: 16-17).

Atatürk tarafından Türkiye'ye davet edilen yabancı uzmanların tavsiyeleri, ileride tesis edilecek yeni düzenlemeler için hayati derecede faydalı ve etkili olmuştur. Özellikle Dewey tarafından eğitiminin her kademesi için yapılan detaylı gözlemler ve sonucunda oluşturulan Rapor, sonraki beş yılda yapılacak reformlara rehberlik etmiştir. Dewey, yurtdışına burslu öğrenci gönderilmesi hususunda yaptığı vurgularla, 1416



sayılı Kanunun çıkarılmasında rol oynamıştır. Alman uzman Kühne'nin de Türk eğitim sistemine dair yapıcı eleştirileri ve tavsiyeleri, 1924-1929 arası dönemde hayata geçirilen köklü eğitim reformlarına yol göstermiştir.

Kamu Politikalarının karar verme sürecinde sıklıkla kullanılan bir model olan ve tezin birinci bölümünde de değinilen artırıcı modelde geçmiş politikalardan yararlanılmaktadır. Bu bağlamda, sistemler daha basite indirgenerek değişim için gerekli kısa dönemli çözümler ortaya konulmaktadır (Stewart, 2009: 41). Bu sayede, geçmiş tecrübelerin de ışığında küçük ve ilaveci adımlar atılarak yeni bir politikanın oluşumu sağlanmaktadır (Lindblom, 1959: 79). Artırıcı yaklaşıma göre, çarpıcı hedeflere ulaşmak ikinci planda kalırken (Howlett ve Ramesh, 1995: 142), çoğu zaman küçük değişikliklerle mevcut politika devam ettirilmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllardan itibaren izlenen eğitim politikalarına da bakıldığında, artırıcı yaklaşımda olduğu gibi küçük değişiklikler yerine köklü reformlara imza atıldığı görülmektedir. Bir devrim niteliğinde olan yeniliklerle Cumhuriyetin geleceği tasarlanmıştır. Ackoff (1974) tarafından ortaya konulan ve geliştirilen dörtlü stratejik planlama yaklaşımlarından birisi olan proaktif ya da diğer bir adıyla interaktif yaklaşımda da uzun dönemli ve devrim niteliğinde değişimler için stratejiler geliştirilmektedir. Dolayısıyla mevcut durum ile gelecekte hedeflenen durum arasındaki farkın kapatılması için önemli adımlar atılmaktadır (Ackoff, 1999: 55; Sadler, 2003: 147). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren de özellikle eğitim alanında yapılan reformlarla proaktif bir yaklaşım izlendiğini ifade etmek mümkündür.

1924 yılında yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Türkiye'nin eğitim sistemindeki önemli gelişmelerin ve dönüşümün bir başlangıcı olmuştur. Öyle ki, ülkedeki tüm eğitim kurumları MEB çatısı altında toplanmış ve eğitimde birlik sağlanmıştır. Çağdaş ve laik bir eğitim anlayışına geçişte işlevsel bir rol oynayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1929 yılındaki 1416 sayılı Kanununa önemli bir zemin hazırlamıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunundan sonraki süreçte Mustafa Necati Uğural'ın da bakan olmasıyla eğitim ve kültür alanındaki reformlar hız kazanmış ve birçok yenilik hayata geçirilmiştir. 1924 yılında Telif ve Tercüme Heyetinin kurulması, eğitimde karma sisteme geçilmesi, yabancı eğitim uzmanlarının incelemelerinin başlaması gibi önem arz eden gelişmeler yaşanmıştır. 1926 yılında ise özerk ve bilimsel talim ve terbiye heyetinin katkısıyla, yeni yüksekokul ve üniversiteler kurulmuştur. Ankara'da hukuk fakültesinin kurulması ve Gazi Eğitim Enstitüsünün eğitime başlaması, o

dönemde yükseköğretime dair yaşanan önemli gelişmelerdir. Buna ek olarak, ülke genelinde okuma yazma bilen sayısının oldukça düşük olmasından dolayı Türk Ocakları ismiyle hizmet eden kurumlar halkevlerine dönüşmüş ve gece okullarında eğitim faaliyetlerine başlamıştır. Genelde eğitim özelde ise yükseköğretimde yaşanan söz konusu gelişmeler ülke kalkınması için önemli adımlar olsa da, gerek çeşitli alanlardaki uzman personel eksikliği gerekse de yükseköğretim kurumlarındaki akademisyen ihtiyacı, yurtdışına burslu öğrenci gönderilmesini elzem kılmıştır (Şarman, 2006: xxii-19).

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte sanayi alanında da önemli atılımlar gerçekleştirilmek istenmesi nedeniyle, söz konusu alandaki gelişmelerin tartışılacağı platformlar oluşturularak beyin fırtınaları yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin ardından, özel sektörün oldukça zayıf olduğu anlaşılmış ve Atatürk tarafından çeşitli kuruluşlar kurulmuştur. Sümerbank, Etibank, Türkiye Selüloz ve Kâğıt Fabrikaları (SEKA), Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü (MTA), Makine ve Kimya Endüstrisi (MKE), şeker ve çimento fabrikaları Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında kurulan ve sanayileşme sürecini hızlandıran kuruluşlardır. Atatürk tarafından hayata geçirilen sözü edilen tesislerle birlikte, kalifiye eleman ihtiyacı da baş göstermiştir. Bu nedenlerle, yurtiçi sanayinin gelişiminin devam edebilmesi için gerekli olan yetişmiş işgücü ancak yurtdışına burslu öğrenci göndererek sağlanmıştır (Şarman, 2006: 35).

Yurtdışına öğrenci gönderim işlemleri sadece MEB tarafından değil birçok kuruluş tarafından gerçekleştirilmiş ve her kurum kendi ihtiyacı doğrultusunda yurtdışına burslu öğrenci ya da eleman göndermiştir. Bu bağlamda; çeşitli bakanlıklar, TCDD, TPAO, MKE, Türkiye Demir-Çelik Sanayi, Şeker Fabrikaları Genel Müdürlüğü, Türkiye Cumhuriyeti Karayolları Genel Müdürlüğü (KGM), Devlet Su İşleri (DSİ), Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT), Türk Hava Yolları (THY), İller Bankası ve Harita Genel Müdürlüğü gibi kuruluşların yurtdışına burslu öğrenci gönderiminde aktif rol aldığı (Yavuz, 2003: 25) belirtilmektedir. Dolayısıyla, Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren sanayileşme sürecinde ve hedefinde olan Türkiye’de kalifiye işgücü ihtiyacının, yurtdışı burs politikasının gündeme gelmesinde ve birçok düzenlemenin yapılmasında büyük rol oynadığı ifade edilebilir.

Eğitim alanında hayata geçirilen birçok reform sayesinde önemli bir gelişme gösteren dönemin Türkiye'sinde, Atatürk için belki de en işlevsel devrim harf devrimiydi. 1926 yılında bütün temel kanunlar Avrupa hukuk sistemine uygun şekilde değiştirilmiş ve sonrasında 1928 yılında harf inkılbı yapılarak devlet dairelerinin hepsinde yeni Türk alfabesinin kullanımına başlanmıştır (Gnkur, 1980: 66-68). Nüfusun büyük bir bölümünün okuma-yazma bilmiyor olması ve dünyadaki bilimsel eserlere uzak kalınmasından dolayı Latin alfabesi köküne dayanan yeni Türk alfabesine geçilmiştir. Bu bağlamda, Türk Dil Encümeni ve Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti gibi bilimsel nitelikli kurullar oluşturulmuş, ulusal kongreler düzenlenmiştir. 1929 yılında yürürlüğe giren 1416 sayılı Kanundan sadece bir yıl önce kabul edilen Harf İnkılbına ilişkin Atatürk şu ifadelerde bulunmuştur: "Türk milletine kolay okuma-yazma anahtarının verilmesi gerektiği; bu anahtar Latin kökünden alınan Türk alfabesidir. Bu sayede Türk milleti bilgisizlikten kısa sürede kurtulacaktır. Yeni Türk alfabesi bu ülkenin yükselmesi, gelişmesi noktasında önemli bir geçit olacaktır" (İnan, 1999: 255).

1928 yılında yeni Türk alfabesinin yürürlüğe girmesiyle birlikte, halkın okuma yazma öğrenmesi daha kolay hale gelmiş, kitap basım süreçleri hızlanmış ve yeni harflerin halka öğretilmesi için millet mektepleri kurulmuştur (Yavuz, 1999: 88). 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu sayesinde eğitimin birleştirilmesiyle başlayan reformlar, 1928 yılına kadar devam etmiş ve ardından yeni alfabe'nin de kabul edilmesiyle önemli bir ivme kazanmıştır. Bu bağlamda, 1929 yılında yürürlüğe giren 1416 sayılı Kanun öncesindeki kısa dönemde, Cumhuriyet döneminde Batılı tarzda bir eğitime geçişin planlandığı ve bu doğrultuda adımlar atıldığı görülmektedir.

Cumhuriyet ncesi dönemden ve Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren yurtdışına burslu gönderilen öğrencilerin, ülkeye döndüklerinde çeşitli alanlarda verimli çalışmalarda bulunmaları ve başarılar imza atmaları, yurtdışı burs politikasının daha kurumsal ve sistematik hale getirilmesine zemin hazırlamıştır. Başka bir ifadeyle, söz konusu önemli başarılar ve gelişmeler 1416 sayılı Kanunun çıkarılmasında büyük rol oynamıştır. Örneğin, 1922 yılında kimya bölümünden mezun olduktan sonra yurtdışı eğitim almak üzere Almanya'ya gönderilen Mehmet Ali Kğiti, yurda döndükten sonra İzmir Kğit Fabrikasının kurulmasında başrol oynamıştır. Hatta soyadı Kanunuyla birlikte Kğiti soyadını almış ve Türk kalkınma tarihine geçen isimlerden biri olmuştur (Kocabaşoğlu vd., 1996: 45).

1924 yılında Fransa'ya gönderilen Mahmud Cüda, yurda döndükten sonra özellikle resim ve heykeltıraş alanında önemli hizmetlerde bulunmuştur. Zira Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliğinin, Türk Ressamlar ve Heykeltıraşlar Cemiyeti'nin kurulmasında aktif görev almıştır. 1926 yılında Fransa'ya Tıp eğitimi almak üzere burslu gönderilen Osman Cevdet Çubukçu, başarılı sonuçlanan eğitiminin ardından Türkiye'ye dönerek Tıp alanında önemli hizmetlerde bulunmuştur. Öyle ki, Osman Cevdet Çubukçu'nun yazdığı fizik tedavi kitabı, Türk doktorlar tarafından bu alanda yazılan ilk kitap olmuştur (Şarman, 2006). 1914 yılında burslu olarak Almanya'ya gönderilen Safiye Ali, başarılı geçen yurtdışı eğitiminin ardından ülkeye dönmüş ve Türkiye'nin ilk kadın doktoru olarak tarihe geçmiştir (Çolak, 2013: 98-99). Bu bağlamda, verilen çeşitli örnekler ve başarı hikâyelerinden de anlaşılacağı üzere, ülke tarihinde birçok alandaki ilkler burslu olarak gönderilen öğrenciler tarafından hayata geçirilmiştir. Dolayısıyla, 1929 yılı öncesinde önemli sonuçların doğmasına imkân sağlayan yurtdışı burs politikası, mevcut birtakim eksiklikler giderilerek ve güncellenerek 1416 sayılı Kanunla tekrar hayat bulmuştur.

Tanzimat döneminin bir mirası olarak nitelendirebilecek yurtdışına burslu öğrenci gönderme politikası Cumhuriyetin ilanından sonra çıkarılan talimatlarla devam etmiştir. Her bir kurum kendi kural ve kıstasları çerçevesinde yurtdışına gönderilecek öğrencileri seçmiş ve öğrencilere yurtdışı burs imkânı sağlamıştır. Böylelikle, kurumlara göre yurtdışına gönderilen öğrenci sayılarında dengesizlikler ve diğer problemler ortaya çıkmış, burs politikasının etkinliği ve verimliliği konusunda önemli sıkıntılar oluşmuştur. Öğrencilerin seçiminde sınav usulleri, tahsil planları, denetlemeler, mezuniyet sonrası istihdam işlemleri gibi yurtdışı politikasının başarısını etkileyen faktörler göz önünde bulundurunca yasa ve politika yapıcılar bir çerçeve kanuna ihtiyaç duymuşlardır; bu ihtiyaç 1416 sayılı Kanunla karşılanmıştır (Ulu, 2014: 500, 521).

Kamu politikası karar verme sürecinde, tezin birinci bölümünde de ifade edildiği üzere, çeşitli yaklaşımlar yer almaktadır. Dolayısıyla, en iyi politika seçeneklerinin belirlendiği rasyonel karar verme modelinde (Birkland, 2005) en azami toplumsal kazanım hedeflenmektedir (Dye, 2008: 15). Böylelikle, alternatif politikaların ne gibi çıktılar sunacağı da detaylı olarak ele alınmakta (Hill, 1997: 99) ve politika hedeflerine yönelik etkin seçimler yapılmaktadır (Howlett ve Ramesh, 1995: 140). Cumhuriyet döneminin ilk yıllardan itibaren birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da hayata

geçirilen reformlar değerlendirildiğinde, bu reformların rasyonel karar verme yaklaşımı çerçevesinde oluşturulduğu söylenebilir. Fakat yurtdışına burslu öğrenci gönderme uygulamalarındaki düzensizlik, plansızlık ve yasal dayanağın zayıf olması, politikanın verimli şekilde yürütülmesini zorlaştırmıştır. Bu yüzden, 1929 yılında yürürlüğe giren 1416 sayılı Kanun, bütün bu olumsuzlukların giderilmesi ve daha verimli bir politikanın oluşturulması amacıyla gündeme gelmiştir.

### **3.1.3. YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun Gündeme Geliş Aşaması**

1981 yılında kabul edilen 2547 sayılı Kanun, Türk yükseköğretimi için bir dönüm noktası olmuştur. Tezin ikinci bölümünde de ifade edildiği üzere, Türk yükseköğretim kurumları 2547 sayılı Kanunla birlikte tek çatı altında toplanmış ve önemli düzenlemeler yapılmıştır. 1987 yılında ise 2547 sayılı Kanunun 33. Maddesinde yapılan değişiklikle, araştırma görevlilerinin lisansüstü eğitim almaları için yurtdışına burslu olarak gönderilmeleri hususunda gerekli şartlar oluşmuştur. Dolayısıyla 1987 yılından itibaren üniversitelerde görev yapan araştırma görevlileri, bağlı oldukları üniversiteler tarafından dünyanın çeşitli ülkelerine burslu olarak gönderilmiştir.

1981 yılında hayata geçirilen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa duyulan gereksinim kalkınma planlarında ve eğitim özel ihtisas komisyonu raporlarında da yer almaktadır. 1977 yılında hazırlanan ve 1979-1983 yıllarını kapsayan IV. Beş Yıllık Kalkınma Planının Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporunda, Üniversiteler Kanununun yeniden ele alınması ve hazırlanacak tasarının yükseköğretimin tümünü kapsayan bir çerçeve yasa niteliğinde olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, yeni açılan ve açılması planlanan yükseköğretim kurumlarının akademisyen ihtiyacının misafir öğretim üyesi sistemiyle çözmenin akılcı olmadığı ve akademisyen yetiştirilmesi için yurtiçi ve yurtdışı programların hayata geçirilmesinin önemli olduğu dile getirilmiştir (DPT, 1977).

Türk yükseköğretim tarihinde çok önemli bir yeri olan 2547 sayılı Kanunun 1981 yılında hayata geçirilmesiyle üniversitelerin yönetimi YÖK'e bırakılmış, YÖK'ün görev ve yetkileri söz konusu Kanunun ilgili Maddelerinde açık olarak belirtilmiştir. Tezin ikinci bölümünde de yer verilen Türk yükseköğretim sisteminin ve kurumlarının sorunlarına çözüm sunabilmek ve daha etkin politikalar geliştirebilmek için gündeme gelen ve yürürlüğe giren 2547 sayılı Kanun, yurtdışına burslu öğrenci gönderilmesi konusuna da işlevsel bir katkı sunmuştur. Bu çerçevede 1987 yılında, fakültelerde görev

yapan araştırma görevlilerinin yurtdışına burslu lisansüstü eğitim alabilmeleri için gönderilmelerine yasal zemin hazırlanmıştır. 1929 yılından itibaren MEB tarafından 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına burslu gönderilen öğrencilerin yanı sıra, YÖK de yükseköğretim kurumlarında görev yapan araştırma görevlilerini yurtdışına gönderme yetkisine sahip olmuştur.

YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun gündeme gelmesi ve hayata geçirilmesinin bazı temel nedenlerinin bulunduğu söylenebilir. Öyle ki IV. Beş Yıllık Kalkınma Planına göre, Türk yükseköğretim kurumlarının sunduğu eğitim olanakları nitelik ve nicelik bakımından yetersizdir, ülkenin ihtiyaç duyduğu kalifiye işgücünü yetiştirmede zayıf kalmaktadır. 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına gönderilen öğrencilerin yurda dönüşlerinde istihdam edilmelerindeki aksaklıklardan dolayı akademisyen ihtiyacının devam ettiği ve akademisyen yetiştirme konusunda geçerli bir sistemin halen geliştirilemediği de söz edilen kalkınma planında yer almaktadır. Öte yandan, doktorasını yapmış araştırma görevlilerinden de yeterli ölçüde yararlanılmadığı ve üniversitedeki kadroların daha tutarlı, etkili ve dengeli şekilde dağıtılması gerektiği (DPT, 1979: 449-459) belirtilmektedir. 1984 yılında hazırlanan V. Beş Yıllık Kalkınma Planında, 1985-1989 yılları arasındaki döneme dair hedefler ve öngörüler tespit edilmiştir. YÖK yurtdışı bursunun başlangıcından kısa bir süre önce hazırlanan Planda, yurtdışına daha çok burslu öğrencinin gönderilmesi gerektiği ve bu yönde adımlar atılması planlandığı (DPT, 1984: 132-146) belirtilmiştir. Dolayısıyla, 1980'li yılların başlarından itibaren yurtdışına burslu öğrenci gönderiminin teşvik edildiği ve kalkınma planlarında sıkça vurgulandığı görülmektedir.

Türk yükseköğretim sisteminde akademik kariyerin ilk basamağı olan araştırma görevliliği süreci, kişinin kendini geliştirmesi ve donanımlı bir öğretim üyesi olabilmesi için önem arz etmektedir. Özellikle geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerdeki akademisyen eksikliği, doğal olarak yükseköğretim kalitesinin de düşmesine neden olmaktadır. Bu yüzden, akademisyenlik mesleğinin gençlere cazip hale gelmesi için, şartlarının ve sunulan imkânlarının geliştirilmesi elzemdir. Tezin ikinci bölümünde de ifade edildiği üzere, Türk yükseköğretimde görev yapan araştırma görevlilerinin her dönem önemli sorunları olmuştur ve olmaktadır. Araştırma imkânlarının kısıtlı, kütüphanelerin yetersiz ve eğitim sürelerinin uzun olması gibi nedenler araştırma görevlilerinin gelişiminde birer engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, uluslararası akademik etkinliklere yeterli düzeyde katılamama, yabancı dil problemi, proje

desteklerinin sınırlı olması gibi etkenler de, araştırma görevlilerinin uluslararasılaşması için birer dezavantajdır. YÖK yurtdışı bursu öncesi süreçte, yurtdışında lisansüstü öğrenim görmek isteyen araştırma görevlilerinin istifa etme zorunluluğunun olması ve burs kontenjanlarının oldukça sınırlı olması, akademik kariyerin henüz başında olan araştırma görevlilerinin yurtdışında eğitim alma şanslarını oldukça azaltmıştır. Bu nedenle, araştırma görevlilerinin hem kadrolarının bağlı buldukları üniversitelerde kalabilmeleri hem de yurtdışında lisansüstü öğrenim görme fırsatına sahip olabilmeleri için YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu gündeme gelmiş ve yürürlüğe girmiştir.

Yükseköğretim kurumlarının niceliği ve niteliği, bir ülkenin gelişmişlik seviyesinin yükselmesinde önemli paya sahiptir. 1980'li yıllarda Türkiye'deki üniversitelerin nicelik ve nitelik bakımından yeterli düzeyde olmaması, yeni üniversitelerin kurulması fikrini ön plana çıkarmıştır. Kurulacak yeni üniversitelerdeki öğretim üyesi gereksiniminin karşılanması ve üniversitelerin nitelik bakımından gelişiminin sağlanabilmesi için MEB bursu dışında bir yurtdışı bursuna daha ihtiyaç duyulduğunu gündeme getirmiştir. Buna ek olarak, yurtdışındaki lisansüstü eğitim sürelerinin Türkiye'ye kıyasla daha kısa olması, öğretim üyesi ihtiyacının daha hızlı şekilde karşılanabilmesi noktasında önem taşımaktadır. Böylelikle YÖK yurtdışı bursu sayesinde, kısa sürelerde lisansüstü eğitimlerini tamamlayan araştırma görevlilerinin, öğretim üyesi olarak istihdamı gerçekleşmiştir.

YÖK yurtdışı bursu öncesi dönemde yurtiçinde lisansüstü eğitimlerini tamamlayan araştırma görevlileri, Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin verimsiz olmasından dolayı, akademik birikimlerini yurtdışı platformlara taşıyamamış ve daha yerel düzeyde çalışmak durumunda kalmışlardır. Öyle ki, çoğu akademisyen asgari atama şartlarını sağlayacak kadar yabancı dil düzeyine sahip olabilmemiş ve bu durum Türk üniversitelerinin uluslararasılaşamamasına neden olmuştur. Nitekim Türk üniversiteleri dünyanın en iyi üniversiteleri arasında girememiş ve verilen eğitimin de niteliği hedeflenenin çok uzağında kalmıştır. Sayılan tüm bu nedenler ve durum tespitleri, 1981 yılında kabul edilen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun, 1987 yılında güncellenerek yurtdışı bursunu da kapsamına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda, YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu gündeme gelmiş ve gereken süreçler tamamlandıktan sonra yürürlüğe girmiştir.

### 3.1.4. 5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin Gündeme Geliş Aşaması

2006 yılında hayata geçirilen *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* 1929 yılından itibaren 1416 sayılı Kanun kapsamında devam eden yurtdışı burs politikasının iyileştirilmesini amaçlamaktadır. Özellikle 2000'li yıllarla birlikte, AB müktesebatı ve ilerleme raporları çerçevesinde işlevsel reformlar gerçekleşmiş ve birçok politika alanında rasyonel kararlar alınmıştır. Bu kararlar ve geliştirilen projeler neticesinde Türkiye sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamda önemli kazanımlar elde etmektedir. Eğitim politikaları, her dönemde olduğu gibi 21. Yüzyıl Türkiye'sinde de öncelikli politika alanlarından biri olmakta ve ilköğretimden yükseköğretime çeşitli stratejiler geliştirilmektedir. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* gündeme gelmesi ve söz konusu projenin uygulamaya konulmasının nedenleri çözümlenirken, geçmiş uygulamaların, hükümet programlarının, kalkınma planları raporlarının, eğitim şuralarının ve Meclis tutanaklarının incelenmesi önemlidir.

Cumhuriyetin ilanının ardından ilk birkaç on yılda hayata geçirilen reformların kazanımları günümüzde halen etkisini göstermektedir. Eğitim alanında da tesis edilen düzenlemelerle daha çağdaş, Batı ile bütünleşmiş, bilim ve teknik alanında ilerleme kaydeden bir ülkenin inşası hedeflenmiştir. Bu nedenle, Osmanlı Devletinde son yarım yüzyılda uygulanan yurtdışı burslu öğrenci gönderme politikası, 1929 yılında 1416 sayılı Kanun çerçevesinde yürütülmeye başlamış ve binlerce öğrenci yurtdışına gönderilmiştir. Fakat yıllar içerisinde güncelliğini kaybeden ve ihtiyaçlara cevap vermekte zorlanan MEB Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası, 2006 senesinden itibaren artırıcı kamu politikası karar verme yöntemiyle daha etkin ve verimli hale getirilmektedir. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* 2006 senesinde aniden gündeme geldiğini ve uygulamaya konulduğunu söylemek kolay değildir. Özellikle Atatürk'ün vefatından sonraki dönemde giderek önemini ve etkisini kaybeden MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursu, çeşitli hükümet programlarında, meclis görüşmelerinde ve kalkınma planlarında ele alınmış ve söz konusu politikanın aksaklarına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmeler ve değerlendirmeler hatta politika tavsiyeleri, 2006 senesindeki *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* hayata geçmesinde ve burs politikasının Atatürk döneminde olduğu gibi etkin yürütülebilmesinde büyük rol oynamıştır.

Yurtdışı burs politikasına yer verilen I. Bayar Hükümetinin Programında öğretmen yetiştirilmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Avrupa'nın tanınmış ilim ve sanat merkezlerine burslu öğrenci gönderimine devam edileceği ve gerekli görülmesi



durumunda yurtdışından uzmanların ülkeye davet edileceği belirtilmiştir. Çeşitli alanlarda davet edilecek uzmanlardan özellikle kalifiye eleman yetiştirme konusunda yararlanılması gerektiği (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013: 281) dile getirilmiştir. Bu bağlamda I. Bayar Hükümeti Programında, yurtdışına burslu öğrenci gönderimi konusuna daha çok ağırlık verilmesi ve bu sayede daha kalifiye işgücüne sahip olunabileceği savunulmuştur.

1949-1950 yılları arasında ülkeyi yöneten Günaltay Hükümeti, yurtdışı lisansüstü burs politikasına dair bazı saptamalarda bulunmuş ve bu değerlendirmeler Meclis görüşmelerine de yansımıştır. Dönemin milletvekillerinden Sinan Tekelioğlu, yurtdışına öğrenci gönderimlerinde önemli aksaklıkların olduğunu ve öğrenim görmek üzere gönderilen öğrencilerin birtakım problemler yaşadığını ifade etmiştir. Öyle ki, baytar teşkilatı bulunmayan Amerika'ya baytarlık eğitimi için gönderilen öğrenciler eğitim alamadan geri dönmüş ve burs politikası etkin işletilememiştir. Bu bağlamda, bakanlık birimleri ve diğer kamu kurumları arasında koordinasyon olması gerekirken, her bir birimin bağımsız hareket etmesi söz konusu problemleri ortaya çıkarmıştır. Öte yandan, burslu öğrenci seçiminde de önemli sorunlar yaşanmış ve objektif bir sistem kurulamamıştır. Yurtdışına burslu gönderilen öğrencilerin, genelde vekillerin ve yüksek mevkideki kişilerin akrabaları ve ailelerinden olduğu belirtilmiştir. Sinan Tekelioğlu Meclis (TBMM) toplantısında bu durumu ağır şekilde eleştirmiş ve “Milletin ve memleketin böyle fuzuli olarak sarf edecek parası yoktur” şeklinde bir söylemde bulunmuştur (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013: 704-706).

Planlı kalkınma dönemiyle birlikte oluşturulan kalkınma planlarında, birçok politika alanına dair durum değerlendirmelerine ve ileriye dönük hedeflere yer verilmiştir. Bu bağlamda, yurtdışına burslu öğrenci gönderimi konusunda da net hedefler ortaya konulmuş ve bir sonraki kalkınma planında belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığı hakkında çözümlenmeler yapılmıştır. I. Beş Yıllık Kalkınma Planında, yükseköğretim hedeflerine ulaşılabilmesi ve öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi için 3.000 kadar öğrencinin burslu olarak yurtdışına gönderilmesi planlanmıştır. Gönderilecek öğrencilerin yarışma usulüyle seçilmesi ve başarılı olanların gönderilmesi öngörülmüştür (DPT, 1963: 467).

1969 yılında hazırlanan II. Beş Yıllık Kalkınma Planında da yurtdışı burs mevzusuna yer verilmiş ve önceki dönemde konulan hedeflere ulaşılamadığı belirtilmiştir. Öyle ki, 1963 yılındaki Planda 3.000 olarak hedeflenen yurtdışına burslu

gönderilecek kişi sayısına ulaşamamış ve sadece 500 öğrencinin yurtdışına eğitim alması sağlanmıştır. II. Planda, ilköğretimden yükseköğretime eğitimin tüm kademelerinde düzenlemelerin yapılacağı ve yurtdışına burslu öğrenci gönderimine devam edileceği ifade edilmiştir. Bu bağlamda yurtdışı burs politikasında bazı değişikliklerin yapılması gerektiği (DPT, 1969: 199-201) vurgulanmıştır. II. Beş Yıllık Kalkınma Planında, yurtdışı burs politikasında uygulanması için bazı alternatifler formüle edilmiş ve gelecek dönemlerde daha etkin bir politikanın inşa edilmesi hedeflenmiştir. Bu çerçevede, çeşitli kurumlar adına yurtdışına gönderilecek öğrencilerin seçim aşamasında Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) ve TÜBİTAK ile işbirliği gerektiği bildirilmiştir. Ayrıca, yurtdışına gönderilen öğrencilerin yabancı dil sıkıntısı çekmelerinden dolayı yeterli verimin alınamadığı ve bu nedenle öğrenci seçimlerinde yabancı dil sınavının getirilmesinin önemine değinilmiştir. Öğrenimlerini başarıyla tamamlayıp yurda dönen bursiyerlerin sadece bağlı oldukları kurumlarda değil diğer ihtiyaç duyulan kamu kurumlarında da istihdam edilmesi gerektiği (DPT, 1969: 204) ifade edilmiştir.

III. Beş Yıllık Kalkınma Planında yurtdışına gönderilmesi planlanan öğrenci sayısının ancak %19,7'sinin gönderilebildiği belirtilmiştir. Zira I. Beş Yıllık Kalkınma Planından itibaren 6.000 olarak hedeflenen yurtdışına gönderilecek öğrenci sayısı, 1.181 olarak gerçekleşmiş ve hedeflenenin çok uzağında kalmıştır. Bu nedenle, memleketin ihtiyaç duyduğu yüksek seviyeli bilimsel ve teknik araştırmacı işgücünün yetiştirilmesi sınırlı düzeyde kalmıştır (DPT, 1973: 684-685).

IV. Beş Yıllık Kalkınma Planında Türkiye'nin yükseköğretime dair tespitlerde bulunmuş ve öğretim üyesi eksikliğinin önemli seviyelere ulaştığının altı çizilmiştir. 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına gönderilen öğrencilerin yurda dönüşte sistematik şekilde istihdam edilmemesinden dolayı akademisyen ihtiyacının karşılanamadığı belirtilmektedir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının söz konusu soruna dair bir çözüm geliştiremediği ve MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursundan istenilen düzeyde verim alınamadığı (DPT, 1979: 452) dile getirilmiştir.

1980'li yıllarla birlikte artan üniversite sayılarına koşut olarak akademik personel sayısında da bir artış olması beklenmiştir. V. Beş Yıllık Kalkınma Planında, beş yıllık süre zarfında öğretim elemanı sayısının 45.000'e ulaşacağı öngörülmüş ve bu çerçevede adımlar atılacağına vurgu yapılmıştır. MEB Yurtdışı Lisansüstü Burslarından daha fazla faydalanarak ve gelişmiş üniversitelerdeki enstitülerle işbirliği yaparak

öğretim elemanı yetiştirilmesine hız verileceği belirtilmiştir. Buna ek olarak, Türk yükseköğretim kurumlarındaki boş öğretim elemanı kadrolarının doldurulması için teşvik mekanizmasının kurulacağı ve akademisyenlik mesleğinin bir cazibe merkezi haline getirileceği (DPT, 1984: 146) ifade edilmiştir.

Uysal (1973) MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuna ilişkin önemli bulgular elde ettiği çalışmasında yurtdışı lisansüstü burs politikasındaki aksaklıklar şu şekilde ortaya koymuştur: MEB Yurtdışı Lisansüstü Burs kontenjan ve öğrenim alanları belirlenirken herhangi bir ölçüt, uzun vadeli ve ayrıntılı plan bulunmamaktadır. MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunun tanıtımı başarılı şekilde yapılmamakta ve birçok iyi öğrenci burstan haberdar olamadığı için bu fırsatı kaçırmaktadır. Yurtdışına gönderilecek öğrenci seçimleri objektif tekniklerden uzak olup sınav sisteminin yeniden ele alınması gerekmektedir. Öyle ki, yurtdışına gönderilen öğrencilerin lisansüstü eğitimlerinde başarı durumlarının yüksek olmaması, öğrenci seçimlerinde daha dikkatli olunması açısından önemli bir göstergedir. Yurtdışı burs hakkı kazanan öğrencilerden yurtdışına çıkmadan önce iki adet kefil istenmektedir; dolayısıyla, bazı öğrenciler kefil bulmakta sıkıntı yaşamakta ve bu durum öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Bursu kazanan öğrencilerin, lisansüstü öğrenim görecekları yükseköğretim kurumlarından kabul almaları gerekmektedir. Bu nedenle yabancı dili yeterli seviyede olmayan ve yurtdışındaki üniversiteler hakkında sınırlı bilgiye sahip olan bursiyerler, ciddi sorunlar yaşamakta ve tercihlerini sağlıklı şekilde yapamamaktadır. Hâlbuki yurtdışı eğitim müşavirlikleri bursiyerleri bu konuda yönlendirirse yurtdışı lisansüstü burs politikası daha verimli olacaktır. Kamu kurumlarında çalışan bursiyerlerin, yurtdışına çıkmadan önce istifa etmeleri gerekmektedir; yurtdışına gitmek için bağlı buldukları kurumdan istifa eden bursiyerler, hem memuriyet haklarını kaybetmekte hem de yurtdışında geçen süreleri hizmet yılı olarak sayılmamaktadır; dolayısıyla, başarılı ve kamu kurumunda çalışanlar bireyler için MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursu cazip gelmemektedir. Yurtdışı bursunu kazanıp yabancı dil kursuna gönderilen ve yabancı dil bakımından zayıf olan bazı bursiyerler, psikolojik sıkıntılar yaşayabilmektedir. Bu yüzden, yabancı dili belirli bir düzeyin altında olan bursiyerlerin, lisansüstü öğrenimlerine başlamadan önce yurtiçinde de dil kursu almaları gerekmektedir. Mali konularda da bursiyerler ciddi zorluklar çekmektedir; dolayısıyla, diğer olumsuz etkenlerle birlikte bursiyerlerin bir bölümü psikolojik rahatsızlar yaşamakta ve akademik başarıları olumsuz etkilenmektedir (Uysal, 1973: 117-119).

1988 yılındaki XII. Eğitim Şurasında yükseköğretimin geleceğine dair önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlarda özellikle öğretim elemanı sayısının artırılması için izlenebilecek yollar üzerinde durularak bir proje yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda yurtdışı lisansüstü burs imkânlarının arttırılmasının önemli olduğu ve bu sayede öğretim elemanı ihtiyacının karşılanabileceği belirtilmiştir. 1988 yılı Eğitim Şurasında ayrıca akademisyenlik mesleğinin her bakımdan daha cazip hale getirilmesine ve araştırma imkânlarının yurtdışındaki üniversitelerle koordineli şekilde geliştirilmesi gereğine vurgu yapılmıştır. Tezin ikinci bölümünde de, akademisyenlerin sorunları ifade edilirken yer verildiği üzere, ders yüklerinin ağır olması ve akademik faaliyetler için kullanılabilir kütüphanelerin zengin içeriklere sahip olmaması gibi konular da 12. Eğitim Şurasında ele alınmıştır. Nitekim öğretim elemanlarının haftalık ders yüklerinin azaltılması ve üniversite kütüphanelerinin daha zengin hale getirilmesi yönünde kararlar alınmıştır (<http://www.meb.gov.tr>).

2000 yılında hazırlanan ve 2001-2005 yıllarını kapsayan VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planının Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporunda, son yıllarda önemli sayıda öğrencinin yurtdışına burslu olarak gönderildiği ve dolayısıyla ciddi mali kaynak aktarımının olduğu ifade edilmiştir. Fakat yurtdışında burslu gönderilecek öğrencilerin daha objektif metotlar kullanılarak seçilmesi ve bilimsel esasların göz önünde bulundurularak hazırlanacak insan kaynakları planlaması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, söz konusu planlama kapsamında öğrencilerin yurtdışındaki seçkin yükseköğretim kurumlarına gönderilmesinin ülke geleceği için değerli bir yatırım olacağı belirtilmiştir. Ancak, ülke kaynaklarının plansız ve bilimsel ilkelere uzak şekilde kullanıldığı yılların olduğu ve bu yüzden yurtdışı lisansüstü burs programının belirli bir düzene sokulmasının elzem olduğu (DPT, 2000: 30) dile getirilmiştir.

2006 yılı XVII. Eğitim Şurasında, yurtdışı lisansüstü burs uygulamalarına değinilmiş ve bursiyer öğrencilerin sorunları kısmen ele alınmıştır. Yurtdışına gönderilen öğrencilerin yurtdışında yaşadığı çeşitli zorlukların eğitimlerini olumsuz etkilediği ve yurtdışı eğitim müşavirliklerinin daha etkin ve verimli şekilde bursiyer öğrencilerle ilgilenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu çerçevede, bursiyer öğrencilerin kültürel bağlarının korunması ve güçlenmesi için yurtdışı eğitim müşavirlikleri tarafından çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği (<http://www.meb.gov.tr>) ifade edilmiştir.

1929 yılında yürürlüğe giren 1416 sayılı Kanundan itibaren yurtdışına öğrenci gönderimi konusunda önemli gelişmeler olsa da, bursiyerlerin eğitimlerini olumsuz etkileyen birtakım sorunlar olduğu açıktır. Daha önceki bölümlerde ifade edildiği üzere; Atatürk'ün vefatından sonra ve özellikle planlı kalkınma döneminin başlamasıyla, yurtdışına burslu öğrenci gönderme konusu çeşitli şekillerde gündeme gelmiştir. Bu nedenle, hükümet programlarında, kalkınma planlarında, özel ihtisas komisyonu raporlarında, çeşitli akademik çalışmalarda ve meclis görüşmelerinde yurtdışı burs politikasının aksaklıklarından bahsedilmiş ve düzenli bir burs programına ihtiyaç duyulduğu defalarca dile getirilmiştir. Yeni kurulan üniversitelerle birlikte ortaya çıkan öğretim üyesi ihtiyacı her ne kadar YÖK yurtdışı bursuyla kısmen karşılanırsa da, YÖK bursuyla yurtdışına gönderilen araştırma görevlisi sayısının ileriki yıllarda oldukça düşmesi *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesini* elzem kılmıştır.

Tezin ikinci bölümünde de belirtildiği üzere, 2006 yılında Türkiye'de birçok yeni üniversite kurulmuştur. Kurulan üniversitelerin fiziki imkânları ilk yıllarda yeterli düzeylerde olmasa da, günümüzde daha iyi noktalardadır. Akademisyen sayısı bakımından iyi seviyelerde olmayan yeni kurulan üniversitelerin akademisyen ihtiyacını karşılamak üzere yurtiçinde de Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) gibi formüller denenmiştir. Fakat yeni kurulan üniversitelerde lisansüstü eğitim imkânlarının olmaması ya da sınırlı seviyede olması, istihdam edilen akademisyenlerin lisansüstü eğitimleri boyunca diğer gelişmiş üniversitelerde çalışmalarına yol açmıştır. Bu nedenle, lisansüstü eğitim sürelerinin Türkiye'ye nazaran daha kısa olduğu özellikle İngiltere gibi ülkelere gönderilen bursiyerlerin, yeni kurulan üniversitelerde istihdam edilmesi planlanmıştır. Dolayısıyla, 2006 yılına kadar öğrenci sayılarında ciddi dalgalanmaların olduğu MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursu için her yıl 1.000 öğrencinin yurtdışına gönderilmesi hedeflenmiştir.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesinden* önceki dönemlerde bursiyerlerin özlük haklarından, eğitim alacakları ülkelerin sınırlılığına kadar önemli sorunların yer alması, yurtdışı eğitim müşavirliklerinin aktif şekilde yurtdışı burs politikasında rol almaması, diğer kamu kurum ve kuruluşlarıyla işbirliğinin zayıf olması gibi nedenler *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* gündeme gelmesini sağlamıştır. Buna ek olarak, MEB bünyesinde bursiyer işlemlerini sağlıklı şekilde yürütecek yeterli sayıda ve tecrübede personelin olmaması, MEB'de görev yapan yabancı dil bilen ve uzman kadrosunda yer alan yeterince personelin olmaması, yurtdışına gönderilecek öğrencilerin seçiminin

standardında yaşanan sık değişiklikler ve diğer sorunlar, ilgili bürokratların diğer ülkelerin yurtdışı burs politikalarında olduğu gibi gezilerinde bursiyer öğrencilerle yeterli sıklıkta bir araya gelmemesi, yurtdışına burslu giden bazı öğrencilerin geri dönmeyerek beyin göçünün artması gibi önemli etkenler de *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* gündeme gelmesine zemin hazırlamıştır.

2006 yılında yürürlüğe giren *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* birlikte her yıl MEB tarafından Yurtdışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Adayları Seçme ve Yerleştirme (YLSY) kılavuzları yayımlanarak yurtdışı burs politikasının uygulanması sağlanmaktadır. Tezin ikinci bölümünde de ifade edildiği üzere, kamu politikası karar verme sürecinde yoğun olarak yararlanılan bir yaklaşım olan artırımcı modelde, önceki uygulamalardan da faydalanılarak mikro ve meso (orta) düzeyde yapılan değişikliklerle yeni bir politikanın oluşumu sağlanmaktadır (Lindblom, 1959: 79). Bu sayede, politikanın aksayan yönleri tespit edilerek ve yeni düzenlemeler hayata geçirilerek daha verimli bir politikanın elde edilmesi sağlanmaktadır. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* de geçmiş dönemlerdeki yurtdışı lisansüstü burs politikasından faydalanılmış ve her yıl YLSY kılavuzlarında yapılan küçük değişikliklerle verimli ve günün ihtiyaçlarına cevap verebilen bir burs politikası oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda 2006-2016 arası dönemde yurtdışı lisansüstü burs politikasında birtakım değişiklikler ve yenilikler yapılarak ve bursiyerlerin daha iyi koşullarda eğitimlerine devam etmeleri hedeflenmiştir.

Yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilerin seçimi, MEB bursunun başlangıç yılı olan 1929'dan itibaren sıkça gündeme gelmiş ve güncellemeler yapılmıştır. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* birlikte yurtdışına gönderilecek öğrencilerin seçiminde asgari lisans not ortalaması şartı ve “Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı” (ALES) puanı önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda asgari lisans mezuniyet not ortalamasını ve ALES puanını sağlayan adaylar, sadece ALES puanı baz alınarak sıralanmıştır. Söz konusu öğrenci seçimi metodu sonucunda, MEB bursunu kazanan önemli sayıda öğrenci, yurtdışı burs hakkını kullanmamış ve kontenjanlar boş kalmıştır. Her ne kadar bazı yıllar MEB, ek yerleştirmeler için başvurular alsa da, yine de yurtdışı lisansüstü burs politikasının etkinliği sağlanamamıştır. Bunun yanı sıra, bursiyer seçiminde sadece ALES puanının ölçüt olarak kullanılması ve alan bilgisi, muhakeme gücü, iletişim becerileri, bilimsel gelişmelere açıklığı, akademik çalışmalara yatkınlığı gibi diğer faktörlerin değerlendirilmemesinden dolayı yurtdışı lisansüstü bursunun

verimliliği istenilen düzeyde olmamıştır. Söz konusu nedenler ve gelişmelerden dolayı bursiyer seçim usulü yeniden ele alınmış ve bir düzenleme yapılması gerekliliği gündeme gelmiştir.

2006 yılında hayata geçirilen *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* 1929 yılından beri yürürlükte olan 1416 sayılı Kanun kapsamındaki yurtdışı burs uygulamalarında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Uzun yıllardır gündemde olan sorunlar ele alınmış ve yurtdışı burs politikasını daha iyi seviyelere taşıyacak yeni düzenlemeler tesis edilmiştir. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* birlikte yurtdışı burs politikasına dair tüm sorunlara çözüm sunulduğunu ifade etmek zor olsa da, yıllar içerisinde yapılan artırıcı kamu politikası karar verme yaklaşımıyla, yurtdışı burs politikası daha verimli hale getirilmeye çalışılmıştır. Söz konusu düzenlemelerin gündeme gelmesinde başta resmi aktörler olmak üzere, bursiyerler gibi sivil aktörlerde rol oynamış ve işbirliği içerisinde bir politika süreci yürütülmüştür. Bu nedenle *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin*, Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasında bir dönüm noktası olduğunu ve özellikle politika önerilerinin genellikle demokratik şekilde gündeme geldiğini söylemek mümkündür.

### **3.2. Formüle Ediliş Aşaması**

Politikanın formüle ediliş ya da şekillendirme aşaması, bir kamu politikası çözümleme modeli olan süreç modelinin işlevsel aşamalarından birisidir. İlgili politika aktörleri vasıtasıyla kamusal gündeme taşınan konular, formüle ediliş aşamasında detaylı olarak ele alınmakta ve çeşitli politika alternatifleri geliştirilmektedir. Formüle ediliş aşaması, politikanın kanunlaştırılmasından önceki son aşama olmasından dolayı daha etkin ve verimli bir yol izlenerek, toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda çalışmalar yapılmaktadır. Sidney'e (2007: 79) göre, politikanın formüle ediliş aşamasında, politikaya dair alternatifler kümesi geliştirilerek, nihai karar süreci için daha net ve sınırlandırılmış politika çözümleri sunulmaktadır. Bu sayede, politika seçeneklerinin daha az kalması sağlanarak, politika yapıcıların seçimlerini yapmaları için uygun zemin hazırlanmaktadır (Howlett ve Ramesh, 1995: 23).

Politika formüle ediliş sürecinde doğrudan ya da dolaylı olarak resmi ve sivil aktörler rol oynamaktadır. Türkiye'de uluslararası aktörlerin de politikaların formüle ediliş aşamalarına etkileri olmaktadır. Örneğin, her yıl AB tarafından farklı politika alanlarında yayımlanan Türkiye ilerleme raporlarında, eğitimle ilgili gelişmeler ve

atılması gereken adımlara da yer verilmektedir. Bu nedenle, oluşturulacak politikalar şekillendirilirken, AB tarafından sunulan raporlar da önemlidir. Bu bağlamda, bir uluslararası aktör olan AB'nin Türkiye'deki politikaların gündeme geliş ve formüle edilmiş aşamalarındaki etkisi politika sürecinin diğer bazı aşamalarında da doğrudan veya dolaylı biçimde devam etmektedir.

Kamu politikası yapım sürecinde, tezin birinci bölümünde yer verildiği üzere, çeşitli karar verme yaklaşımları bulunmaktadır. Politikaların formüle edilmiş sürecinde, önceki benzer politikalardan ve geçmiş tecrübelerden genellikle yararlanılmaktadır. Böylelikle, mikro düzeyde değişiklikler ve iyileştirmeler yapılarak, politikanın daha istenilir düzeyde olması ve daha kolay şekillendirilmesi sağlanmaktadır. Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının formüle edilmiş aşaması ele alınırken 1929 yılı öncesi dönem de dikkate alınmalıdır. Bu nedenle çalışmada, 1416 sayılı Kanun öncesindeki dönemin yurtdışı burs politikasının formüle edilmiş sürecine yer verilerek daha zengin ve güçlü bir çözümleme yapılması hedeflenmektedir.

### **3.2.1. 1416 Sayılı Kanun Öncesindeki Düzenlemelerin Formüle Edilmiş Aşaması**

1929 yılında kabul edilen ve halen yürürlükte olan 1416 sayılı Kanunla yurtdışına burslu öğrenci gönderilmektedir. Tezin gündeme geliş (bir önceki) alt başlığında da değinildiği üzere, Osmanlı Devleti döneminde ve Türkiye Cumhuriyetinin ilk yıllarında da yurtdışına burslu öğrenci gönderilmiştir. Formüle edilmiş aşamasında, çeşitli alternatiflerin ortaya konulabilmesi ve etkin bir kanun taslağı hazırlanabilmesi için önceki uygulamalardan yararlanılması önemlidir. Bu nedenle, 1416 sayılı Kanunun nasıl formüle edildiğinin anlaşılabilmesi için benzer politikaya dair kanun taslaklarının incelenmesi işlevseldir. Böylece, 1416 sayılı Kanun taslağı oluşturulurken önceki tasarılarından ne ölçüde faydalandığı da tespit edilebilir.

1922 yılında hazırlanan ve yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilerle ilgili tüm işlemlerin, yükümlülüklerin, hakların vs. yer aldığı 26 maddelik Kanun Taslağının, 1416 sayılı Kanunun formüle edilmiş aşaması için önemli bir zemin oluşturduğu söylenebilir. Öyle ki 26 maddelik Kanun Taslağında; yurtdışı eğitim amacı, yurtdışına burslu öğrenci gönderiminde rol oynayan kurum ve kuruluşlar, öğrenci seçim kriterleri, bursiyer öğrencilere verilecek burs miktarları, öğrenim planları ve süreleri, bursiyerlerin yurda dönüşlerindeki hizmet yükümlülükleri gibi önemli detaylar formüle edilmiştir. Söz konusu Taslağın ilgili maddeleri şu şekilde özetlenebilir: 1922 yılında hazırlanan



kanun taslağında, yurtdışına öğrenci gönderilmesinin birtakım amaçlarının olduğuna değinilmiştir. Bu bağlamda, ilgili kamu kurumlarının uzman personel yetiştirilmesi amacıyla yurtdışına öğrenci göndereceği belirtilmektedir. Araştırma ve uygulamalarda bulunmaları için memurların da yurtdışına gönderileceği Kanun Taslağının ilk Maddesinde yer almaktadır. Söz konusu Kanun Taslağında yurtdışına burslu öğrenci ve memur gönderiminde; genel müdürlüklerin, belediyelerin ve il özel idarelerin görev alacağı belirtilmiştir. Yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilerin seçiminin ise MEB tarafından yapılacak sınavla olacağı ilgili Taslakta formüle edilmiştir. Yurtdışı bursunu kazanan öğrencilere, yurtdışında öğrenimlerini sürdürebilmeleri için MEB tarafından düzenli olarak burs yatırılması öngörülmüştür. Bursiyer öğrenciler, öğrenim planlarında daha önceden belirlenen süre çerçevesinde burs almaya devam etmeleri ve başarı durumlarını okullarından temin edecekleri sertifika ya da diplomalarla Bakanlığa bildirmeleri hususları kanun taslağında dile getirilmiştir. Eğitimlerini başarıyla tamamlayıp yurda dönen bursiyerlerin altı ay içerisinde kamuda istihdam edilecekleri de 1922 yılındaki Kanun Taslağının maddeleri arasında yer almıştır (Aslan, 2014: 71-73).

1922 yılında yurtdışına burslu öğrenci gönderimini düzenleyen Kanun Tasarısı, ayrıntılı olarak hazırlanmasa da, 1416 sayılı Kanunun formüle edilmiş aşaması için önem arz etmektedir. Cumhuriyet'in ilanından sonra çeşitli alanlarda hayata geçirilen reformlar çerçevesinde, 1922 yılında hazırlanan Kanun Taslağı da yürürlüğe girmiştir. 1924 yılında yürürlüğe giren ve 27 maddeden oluşan Talimatname ile yurtdışına öğrenci gönderimi konusunda önemli bir adım atılmıştır. 1924 yılındaki Talimatnamenin ilgili Maddeleri şu şekilde özetlenebilir: Talimatnamenin ilk Maddesinde, yurtdışındaki eğitim amacına değinilmiş, öğretmen ve uzman yetiştirilmesi için her yıl yurtdışına öğrenci gönderileceğine vurgu yapılmıştır. 1922 yılındaki Kanun Taslağının aksine daha ayrıntılı olarak hazırlanan 1924 Talimatnamesinde, öğrenci seçiminde aranan şartlara da yer verilmiştir. Bu bağlamda, Türk vatandaşı olmak, 18-30 yaş aralığında olmak, herhangi bir suça karışmamış olmak, bulaşıcı hastalık ya da mesleğini yapmaya engel olacak bir duruma sahip olmamak ve iyi derecede yabancı dil bilmek gibi asgari şartlar bursiyer seçim aşamasında yer almaktaydı. Çeşitli uzmanlık alanlarında kaç öğrencinin yurtdışına gönderileceğinin Haziran ayında tespit edileceği, sınavın yazılı olarak yapılacağı ve sonuçlarının 15 gün içerisinde ilan edileceği Talimatnamede yer alan bazı diğer hususlardır (Aslan, 2014: 74-75).

1924 Talimatnamesinde, yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilere sağlanacak maddi olanaklar da belirtilmiştir. Öğrenciler gittikleri ülkeye göre belirlenen burs miktarını her ay alacakları gibi, bunun yanı sıra kırtasiye masrafları için de ek ödeme alacakları ifade edilmiştir. Bu sayede öğrenciler, öğrenimleri için gerekli olan materyallerin temini ve tezlerinin basım masrafları için Bakanlıktan ek ödeme alma şansına sahip olmuşlardır. Öte yandan, öğrencilerin bazı durumlarda burslarının kesileceği Talimatnamede yer almaktadır. Öğrenim gördüğü alanı değiştirmek, zevk ve eğlence alışkanlığı edinmek, Bakanlık müfettişlerinin uyarılarına önem vermemek, geçerli bir neden olmadan derslerde başarısız olmak ve belirlenen azami süre zarfında öğrenimini tamamlayamamak gibi durumlarda öğrencilerin burslarının kesileceği net olarak belirtilmiştir. Bursiyer öğrencilerin başarı durumlarının ve yaşamlarının kontrol edilebilmesi için Bakanlık müfettişleri görevlendirilmiş ve müfettişlerin sorumlulukları da Talimatnamede formüle edilmiştir. Bu çerçevede müfettişler; bursiyer öğrencilerin okullarına devam ve başarı durumları ile yaşam tarzlarını ve faaliyetlerini raporlayarak Bakanlığa iletmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bursiyer öğrencilerin yurda geri dönüşlerinde istihdam biçimleri ve süreleri hakkında da politikalar şekillendirilmiş ve talimatnamede yer almıştır. Bu bağlamda, yurda dönen bursiyerlerin altı aylık bir süre zarfında istihdam edileceği, istihdam edilinceye kadar geçen sürede kendilerine burs bağlanacağı dile getirilmiştir. Buna ek olarak, altı ay içerisinde istihdam edilemeyen bursiyerlerin, devlete karşı hizmet yükümlülüğünün kalkacağı da 1924 Talimatnamesinde detaylı olarak ele alınmıştır (Aslan, 2014: 74-77).

Kamu politikası yapım sürecinde, toplumda yer alan ihtiyaçların giderilmesi ya da kamu gündemine gelen problemlere çözüm sunulması hedeflenir. Bu nedenle politikaların formüle edilmiş aşamasında, politika alternatifleri geliştirilerek söz konusu problemlerle mücadele edilmektedir (Dye, 2008: 42). Cumhuriyet öncesi dönemde yurtdışına burslu öğrenci gönderimi hususunda alternatiflerin bir araya getirilmesi ve detaylı şekilde ele alınması önem arz etmekteydi. 1922 yılında hazırlanan Kanun Taslağının daha da geliştirilerek Talimatnameye dönüştürülmesi, politikanın etkin olarak şekillendirildiğini göstermektedir. Böylelikle, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren yurtdışına gönderilen bursiyerlerin işlemlerinin daha düzenli olarak yapılması kolaylaşmış ve yurtdışı burs politikasının daha uygulanabilir hale gelmesi sağlanmıştır.

Kamu politikası şekillendirme aşamasında, hem önceki benzer uygulamalardan faydalanılmakta hem de sayısız strateji ve politika alternatifi arasından en verimli ve

etkin olanları seçilmeye çalışılmaktadır. Nitekim 1924 Talimatnamesinin hazırlanması ve yürürlüğe giriş sürecinde de, bursiyerleri yakından ilgilendiren detaylar görüşülerek ve önceki uygulamalar göz önünde bulundurularak, 1416 sayılı Kanun için önemli bir zemin hazırlanmıştır.

### **3.2.2. 1416 Sayılı Kanunun Formüle Ediliş Aşaması**

1416 sayılı Kanunun kabulünden önceki süreçte, kanun tasarısı hazırlanarak T.B.M.M.'de görüşülmüştür. 19.12.1928 tarihinde Meclise gelen Tasarı, geçmiş tasarı ve talimatnamelerden daha ayrıntılı olarak formüle edilmiştir. Formüle ediliş aşamasında resmi aktörlerin yanı sıra, sivil aktörlerin de rol aldığı söylenebilir. 1416 sayılı Kanunun gündeme gelmesi ve ardından formüle ediliş sürecinin başlamasının ardında birtakım gerekçelerin olduğu söylenebilir. 1416 sayılı Kanunun Tasarı metninde önemli gerekçelere yer verilmiş ve Kanun maddelerine geçilmiştir. Söz konusu Tasarı metninde, her sene yurtdışına burslu öğrencilerin gönderildiği ve iyi bir planlama yapılmadığından dolayı öğrencilerin yanlış alanlarda öğrenim gördükleri ifade edilmiştir. Buna ek olarak, yurtdışına gönderilecek öğrencilerin seçim aşamasının sağlıklı olmadığı ve seçilen öğrencilerin de Avrupa'da iyi bir eğitim alamadıkları (<http://www.tbmm.gov.tr>) belirtilmiştir. Bu nedenle 1416 sayılı Kanun şekillendirilirken, sözü edilen sorunların çözülebilmesi amaçlanmış ve bursiyer öğrencilerle ilgili işlemlerin ivedilikle yürütülebilmesi için neler yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Avrupa'daki gelişmelerden faydalanılabilmesi için yurtdışına burslu öğrenci gönderimi önemlidir. 1416 sayılı Kanun Taslağında, yurtdışına burslu öğrenci gönderimi konusunda tedbirler alınması gerektiği yer almıştır. Böylece politikanın formüle ediliş aşamasında, birtakım hususlarda daha dikkatli olunması ve bazı adımların atılması hedeflenmiştir. Nitekim söz konusu Kanun Taslağında, yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilerin tek bir elden idare edilmesinin zaruretine vurgu yapılmıştır<sup>46</sup>. Bu sayede, çeşitli kamu kurumları tarafından yurtdışına gönderilen bursiyerlerin tek bir merkezden kontrol edileceği dile getirilmiştir. Yurtdışına gönderilecek öğrencilerin iyi seçilmesinin işlevsel olduğu ve bu yönde adımlar atılacağı da Kanun Tasarında yer almıştır. Bursiyerlerin yurtdışında eğitimlerini eksiksiz tamamlamaları için şartların ve

---

<sup>46</sup> Türkiye'nin kamu yönetimi sisteminin işleyişinde birden fazla kurum ve kuruluşu ilgilendiren konularda tek bir kurumun tekelci biçimde sorumlu mu olacağı yoksa çok sayıda kurumun mu daha iyi olacağına ilişkin bir tartışma Emek ve Acar (2008) tarafından yolsuzlukla mücadele için yapılmıştır.

kontrollerin tesis edilmesi de formüle edilmiş aşamasında ele alınmıştır. Ayrıca, öğrenimlerini tamamlayan bursiyerlerin yurda dönüşlerinde kamu hizmetinde görev almalarının temininin sağlanması gerektiği ifade edilmiştir (<http://www.tbmm.gov.tr>).

1416 sayılı Kanunun formüle edilmiş aşamasında oluşturulan Tasarıda kapsamlı bir yurtdışı burs politikası oluşturulabilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle detaylı bir Tasarı hazırlanarak, uzun yıllar yürürlüğünün devam etmesi hedeflenmiştir. Sözü edilen Kanun Tasarısının öne çıkan maddelerinin özetlenmesi, politika formüle edilmiş aşaması için işlevsel bir değer taşımaktadır. Bu bağlamda, 1416 sayılı Kanunun tasarı metni şu şekilde özetlenebilir: Her yıl çeşitli kamu kurumları yurtdışına burslu öğrenci göndermektedir. Hazırlanan bu Tasarıyla yurtdışına gönderilecek tüm öğrenciler sadece tek bir kanuna tabi olacaktır. Ayrıca, yurtdışına burslu öğrenci gönderen kamu kurumları bundan sonra MEB ile daha sıkı işbirliği içerisinde olacaklardır. Öyle ki, ilgili kamu kurumları her yıl yurtdışına göndermeyi planladığı öğrenci sayısını, öğrencilerin öğrenim planlarını ve bursiyer öğrencilerle ilgili gelişmeleri MEB'e bildirmelidir. Yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilerin seçimini MEB yapacak ve yurtdışına gitmek isteyen öğrencilerin sınavlarına MEB'in katılımı zorunlu olacaktır. Sınava katılmak isteyen öğrenciler ilk olarak sağlık testinden geçmeleri gerekir. Sınav tarihleri her yıl MEB tarafından 15 gün öncesinden ilan edilir. Tasarıda yurtdışına gönderilecek bursiyerlerin seçiminde, bursiyerlerin yabancı dil seviyelerinin ve akademik not ortalamalarının önem arz ettiği ve birer tercih sebebi olduğu da ifade edilmiştir (<http://www.tbmm.gov.tr>).

1416 sayılı Kanunun tasarı metninde, yurtdışı bursuna hak kazanan öğrencilerin yükümlülüklerine ve bursiyerlere sunulacak imkânlarla da yer verilmiştir. Söz konusu detaylara Kanun Tasarısında yer verilmesi, politika formüle edilmiş aşamasının işlevsel şekilde yürütüldüğünü göstermektedir. Sözü edilen Kanun Tasarısına göre, yurtdışına gönderilmeye hak kazanan öğrencilerin burs koşullarının ve yükümlülüklerinin yer aldığı taahhüt belgesini kabul etmeleri gerekir. Tasarıda yurtdışına gönderilen öğrenciler öğrenim planlarında belirtilen öğrenim sürelerine riayet etmelerinin önemli olduğuna ve bu sürede mezun olamayan öğrencilerin yurda geri çağrılacağına da yer verilmiştir. Yurtdışına burslu gönderilen öğrencilere her ay verilecek olan burs miktarının MEB'in teklifi ile bakanlar kurulu tarafından belirleneceği Tasarıda ifade edilmiştir. Yurtdışında öğrenim gören bursiyerlerin durumlarının kontrol edilmesi ve gerekli işlemlerin yerine getirilmesi için MEB tarafından görevlendirilen müfettişlerin olacağı; bu müfettişlerin

geniş yetkilerle donatılacağı Tasarıda dile getirilmiştir. Öyle ki, MEB müfettişleri bursiyer öğrencilerin öğrenim gördüğü şehrin değiştirilmesinde dahi yetkili olmuştur. Tasarıda ayrıca, yurtdışına kendi imkânlarıyla giden öğrencilerin ailelerinin de talep etmesi durumunda, MEB müfettişlerinin söz konusu ailelere verilmek üzere birer rapor hazırlayacağına yer verilmiştir (<http://www.tbmm.gov.tr>).

1416 sayılı Kanunun formüle edilmiş aşamasında, öğrenimlerini tamamlayıp yurda dönecek bursiyerler için de bazı maddeler Kanun Taslağında yer almıştır. Bu bağlamda, öğrenimlerini tamamlayıp yurda dönüş yapan bursiyerlerin üç ay içerisinde adına gönderildiği kuruma müracaat etmeleri gerekmektedir. Bursiyerlerin müracaatından itibaren üç aylık bir süre zarfında, kurumun bursiyerleri istihdam etmesi gerekmektedir. Hatta bursiyerlerin müracaatı ile istihdam edilme tarihi arasında geçen zaman içerisinde de, ilgili kurumun bursiyerlere yurtdışı aylığının yarısı kadar aylık ödeme yapması zorunluluğu da burs politikasının formüle edilmiş aşamasında yer almıştır. Buna ek olarak, bursiyerlerin kendilerine öngörülen pozisyonda çalışmalarının zorunlu olduğu ve ancak üç ay içerisinde kendilerine istihdam sağlanmayan bursiyerlerin zorunlu hizmet sürelerinin herhangi başka bir kamu kurumuna devredilebileceği ifade edilmiştir. Yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilerin bazı durumlarda burs hakkını kaybedeceği ve tazminat ödeme durumunda kalacakları belirtilmiştir. Öyle ki, yurtdışındaki öğrenimleri sırasında başarısız olup yurda geri çağrılan öğrencilerin, öğrenimleri boyunca kendileri için yapılan tüm masrafların faiziyle birlikte geri ödemeleri talep edilmiştir. Yurtdışı öğrenimlerini tamamlayan bursiyerler yurda döndükten sonra kendilerine teklif edilen göreve başlamama durumlarında da tazminatlı duruma düşecekleri Kanun Tasarısında dile getirilmiştir. Öte yandan, kendilerine teklif edilen göreve başlayan bursiyerlerin istifa etmeleri ya da disiplin suçu dolayısıyla memurluktan çıkarılmaları durumlarında da, bursiyerlere yapılan tüm harcamaların geri alınacağı belirtilmiştir. Kanun Tasarısında, kamu görevlilerinin yurtdışında eğitim alabilme durumları da ele alınmıştır. Yurtdışında burslu öğrenim görmek isteyen kamu görevlilerinin, ancak görevlerinden istifa etmeleri durumunda, söz konusu yurtdışı bursundan yararlanabilecekleri belirtilmiştir (<http://www.tbmm.gov.tr>).

Kamu politikası yapım sürecinin en önemli aşamalarından birisi olan formüle edilmiş aşamasında, etkin ve verimli bir politika oluşturulabilmesi için tüm alternatifler veya çok sayıda alternatif değerlendirilmektedir. Hatta, varsa, önceki dönemlerdeki benzer uygulamalar da dikkate alınarak, ihtiyaçlara uygun politikaların hayata

geçirilmesi amaçlanmaktadır. 1416 sayılı Kanunun yapım aşamasında da, Osmanlı Devletinin son döneminden itibaren süregelen yurtdışına burslu öğrenci gönderimi uygulamaları dikkate alınarak ve her bir kanun maddesi bu çerçevede formüle edilmiştir. Formüle edilmiş sürecinde, hazırlanan Kanun Tasarısı açık bir dille ifade edilerek yürürlüğe girecek olan Kanunun ileride de kolayca anlaşılabilmesi amaçlanmıştır. Böylece günümüzde de geçerliliğini koruyan 1416 sayılı Kanunla binlerce öğrencinin yurtdışında devlet tarafından sağlanan burslarla öğrenim görmeleri sağlanmıştır.

1416 sayılı Kanunun formüle edilmiş sürecinde, bütçe encümeninin önemli rol üstlendiği belirtilebilir. Hazırlanan Kanun Tasarısını inceleyen bütçe encümeni, bazı maddeleri yeniden düzenlemiş ve Tasarının daha işlevsel hale getirilmesini sağlamıştır. Bu çerçevede, düzenlenen Tasarı yeniden Meclise sevk edilmiş ve formüle edilmiş süreci tamamlanmıştır. Formüle edilmiş aşamasında, yurtdışı burs politikasına ilişkin detaylar ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu sayede, yurtdışı burs politikasının sistematik hale getirilmesi ve bursiyerlerin eğitimleri sonrası ülkeye daha fazla katkı sunmaları hedeflenmiştir.

Tezin birinci bölümünde de belirtildiği üzere, kamu politikası alan yazınında yer alan karar verme modellerinin izlerinin çoğu neredeyse her politikada gözlemlenebilir. Her ne kadar çoğu kamu politikası karar verme sürecinde rasyonel model tercih edilse de, artırımcı karar verme modelinden de yaygın olarak yararlanılmaktadır. En iyi politika alternatiflerinin değerlendirip seçildiği rasyonel karar verme modelinde (Birkland, 2005), toplumsal kazanımların en üst şekilde gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir (Dye, 2008: 15). Fakat politika yapımcıların tüm alternatifleri değerlendirmesinin oldukça maliyetli olmasından dolayı Simon (1972) tarafından 1950'lerde ortaya konulan sınırlı rasyonel kavramını karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle karar alıcılar, daha az sayıda politika alternatifinin göz önünde bulundurulduğu ve özellikle geçmiş tecrübelerden yararlanıldığı artırımcı karar verme modeli çerçevesinde hareket etmektedir (Lindblom, 1959: 79). Böylelikle politika yapımcılar, geçmiş başarı ve başarısızlıklardan da ders çıkartarak mevcut ihtiyaçların karşılanması amacıyla politikaları şekillendirmektedir (Dye, 2008: 20).

1416 sayılı Kanunun formüle ediliş aşamasında da, artırımcı kamu politikası karar verme modelinde olduğu gibi, geçmiş uygulamalardan faydalanılmış ve yapılan birtakım değişikliklerle yurtdışı lisansüstü burs politikası şekillendirilmiştir. Nitekim 1922'de Tasarısı hazırlanan ve 1924'de yürürlüğe giren Talimatnamenin izleri 1416 sayılı Kanunun Tasarı metninde de görülmektedir. Örneğin, yurtdışına burslu öğrenci gönderilmesinde rol oynayan kamu kurumları, bursiyerlerin sorumlulukları ve hakları, bursiyerlerin yurda dönüş sonrası istihdam şekilleri gibi 1924 Talimatnamesinde yer alan hususlar, üzerinde önemli değişiklikler yapılmadan 1416 sayılı Kanunun Tasarı metninde yer almıştır. Bu bağlamda o dönemki politika yapıcılarının, tamamen yeni bir formüle ediliş aşamasından ziyade geçmiş mevzuattan da büyük ölçüde yararlanarak yurtdışı burs politikasına yön verdikleri söylenebilir.

### **3.2.3. YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun Formüle Ediliş Aşaması**

YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu, 1987 yılında 2547 sayılı Kanunda yapılan değişiklikle yürürlüğe girmiş ve yükseköğretim kurumlarında görev yapan araştırma görevlilerinin yurtdışında lisansüstü öğrenim görmeleri sağlanmıştır. 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Kanun; yükseköğretimin amacı, organları, üst kuruluşları, kurumları ve öğretim elemanlarına ilişkin düzenlemeleri içermektedir. 2547 sayılı Kanun yürürlüğe girdiğinde, 33. Maddesinde; okutman, uzman, çevirici ve eğitim-öğretim planlamacılarına yer verilmiştir. Ayrıca, sözü edilen pozisyonlarda çalışan personelin görev ve yükümlülükleri ifade edilmiştir.

YÖK, 1986 yılında başladığı yurtdışı lisansüstü burs politikası formüle ediliş aşamasına, daha sonraki yıllarda devam etmiş ve politikada birtakım güncellemeler yapılmıştır. İlk olarak 1986 yılında, 260 sayılı KHK ile fakültelerde görev yapan araştırma görevlilerinin yurtdışında burslu eğitim alabilmeleri için hukuki düzenleme yapılmıştır. Ayrıca, aynı hukuki düzenlemeyle araştırma görevlilerinin atama süreleri iki yıldan üç yıla çıkarılmış ve yurtdışına gönderilecek araştırma görevlilerinin söz konusu süreye tabi olmayacakları belirtilmiştir. Buna ek olarak, yurtdışına gönderilecek araştırma görevlilerinin öğrenim ücretleri, yolluklarının ve diğer giderlerinin bağlı buldukları üniversite tarafından karşılanacağı belirtilmiştir. 260 sayılı KHK formüle edilirken, genel ve madde gerekçelerine de yer verilmiştir. Söz konusu KHK'nın genel gerekçesi incelendiğinde, araştırma görevlilerine yurtdışında burslu öğrenim görme imkânı sunulduğu ve atama sürelerinin uzatıldığı belirtilmektedir. Bu nedenle, araştırma görevlisi pozisyonunun cazip hale getirileceği öngörülmektedir. 260 sayılı KHK'nın

araştırma görevliliğine ve yurtdışı öğrenim burslarına ilişkin maddeleri için de madde gerekçeleri hazırlanmıştır. Bu bağlamda, araştırma görevlilerinin yurtdışına burslu olarak gönderileceği ve yurtdışına gönderilenlerin üç yıllık azami atama süresi kapsamında değerlendirilmeyeceği dile getirilmiştir. Araştırma görevlilerinin YÖK bursuyla yurtdışına gönderilebilmeleri için gerekli olan yasal düzenlemenin formüle edilmiş aşaması 260 sayılı KHK ile tamamlanmıştır.

260 sayılı KHK'nin kabulü ve yurtdışına araştırma görevlilerinin 1987 yılından itibaren gönderilmesinin ardından, 1989 yılında birtakım değişikliklerin yapılması için formüle edilmiş aşamasının yeniden başladığı ifade edilebilir. Bu bağlamda, 1989 yılında çıkarılan 378 sayılı "Pasaport Kanunu, Devlet Memurları Kanunu, Yüksek Öğretim Kanunu, Yüksek Öğretim Personel Kanunu ve Başbakanlık Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun ile 190 ve 281 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname" ile YÖK Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası yeniden şekillendirilmiştir.

Araştırma görevlilerinin yurtdışında burslu öğrenim görmelerini sağlayan 2547 sayılı Kanunun 33. Maddesinin (a) bendi yeniden formüle edilmiş ve yurtdışı burs mevzuatı daha ayrıntılı hale getirilmiştir. Bu çerçevede, yurtdışına burslu gönderilecek araştırma görevlilerine mevcut maaşlarının %60'ı ödeneceği belirtilmiştir. Ayrıca, 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına gönderilen bursiyerlere ödenen aylık burs miktarı kadar bir ödemenin de, YÖK bursuyla yurtdışına giden araştırma görevlilerine ödeneceği ifade edilmiştir. YÖK yurtdışı bursunu kazanan araştırma görevlilerinin, bütün okul ve kurs ücretlerinin de bağlı buldukları üniversite tarafından karşılanacağı politika yapım sürecinde formüle edilmiştir. Bununla birlikte, araştırma görevlilerinin yurtdışındaki kitap ve kırtasiye masraflarının karşılanması için her yıl Mart ve Eylül aylarında bir aylık maaş tutarında ödemenin iki eşit taksit şeklinde araştırma görevlilerine yapılması formüle edilmiş aşamasında ele alınmıştır.

1990 yılında yürürlüğe giren 418 sayılı "Devlet Memurları ve Diğer Kamu Görevlileri ile İlgili Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname" ile YÖK yurtdışı burs mevzuatında ilaveci adım niteliğinde küçük bir değişiklik yapılmıştır. Kamu politikası yapım sürecinde yaygın olarak faydalanılan artırıcı karar verme modelini, 418 sayılı KHK'da görmek mümkündür. Öyle ki 378 sayılı KHK'nin 6. Maddesinde, yurtdışına



gönderilecek araştırma görevlilerinin öğrenim ücretleri, yollukları ve diğer giderlerinin bağlı oldukları üniversite tarafından karşılanacağı belirtilmiştir. Fakat 1990 yılında 418 sayılı KHK ile YÖK Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasında küçük bir güncelleme yapılmıştır. Bu bağlamda, YÖK bursuyla yurtdışına gönderilecek araştırma görevlilerinin söz konusu giderlerinin üniversitelerinin personel giderleri kapsamında oluşturulacak özel bir tertipten ödeneceği ifade edilmiştir.

YÖK Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasının formüle edilmiş aşamasında çıkarılan KHK'lerle birtakım değişiklikler hayata geçirilmiştir. Bu sayede fakültelerde görev yapan araştırma görevlilerinin yurtdışında lisansüstü öğrenim görmeleri sağlanmıştır. Formüle edilmiş aşamasında, 1416 sayılı Kanunda olduğu gibi detaylara çok fazla girilmemiş ve süreç tamamlanmıştır. 418 sayılı KHK ile politikanın formüle edilmiş aşaması tamamlansa da, Anayasa Mahkemesinin 1990/22 esas sayılı ve 1992/6 sayılı iptal kararıyla yeni bir düzenlemenin yapılması zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle 1994 yılında 527 sayılı KHK ile eski YÖK Yurtdışı Lisansüstü Burs mevzuatı korunmuş ve hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Öyle ki, 527 sayılı KHK'nin 16. Maddesinde yer verilen YÖK Yurtdışı Lisansüstü Burs mevzuatı ile 1990 yılında çıkarılan 418 sayılı KHK'nin 23. Maddesinin aynı olduğu görülmektedir.

Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının kısmen de olsa önemli bir ayağını oluşturan YÖK bursu, geleceğin öğretim üyeleri olacak ve akademisyenlik mesleğinin ilk basamağını oluşturan araştırma görevlileri için işlevsel bir fırsat olmuştur. Devlet üniversitelerinde araştırma görevlisi olarak çalışan akademisyenlerin YÖK yurtdışı bursuna başvurabilmeleri için YÖK'ün belirlediği yabancı üniversitelerden kabul almaları gerekmektedir. Daha sonra ise, araştırma görevlisinin bağlı bulunduğu devlet üniversitesinin izin vermesi durumunda YÖK yurtdışı bursu ilgili araştırma görevlisine tahsis edilmektedir (Gümüş ve Gökbel, 2012: 10). YÖK'ün yurtdışı lisansüstü burs politikasını şekillendirilmesinde, YÖK ve ilgili devlet üniversiteleri büyük rol oynamıştır. Yurtdışındaki öğrenimlerini başarıyla tamamlayan araştırma görevlileri, bağlı oldukları üniversitelerde kendilerine yüklenen zorunlu hizmetlerini tamamlamaktadır (Kulaç ve Çalhan, 2013: 216- 217).

Kamu politikası çözümlemesinde formüle edilmiş aşamasının ele alınması önem arz etmektedir. Bu nedenle, kanun tasarıları ve tekliflerinin incelenmesi kadar politikaya ilişkin hedeflerin de irdelenmesi işlevseldir. YÖK Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasının hayata geçirilme düşüncesinin temelinde, öğretim elemanlarının

yurtdışında kaliteli eğitim almaları ve döndüklerinde bağlı buldukları fakültelerde hizmet etmeleridir. Böylece dünyanın çeşitli ülkelerinde lisansüstü öğrenim görme fırsatına sahip olacak araştırma görevlilerinin, yabancı dil ve alan bilgilerini en üst seviyeye taşıyarak Türk yükseköğretiminin gelişmesine katkı sunmaları hedeflenmiştir. Her yıl önemli sayıda araştırma görevlisinin yurtdışına gönderilmesinin amaçlandığı ve bu sayede de yeni kurulacak üniversitelerin akademisyen ihtiyacının karşılanmasının hedeflendiği ifade edilebilir. Buna ek olarak, Türk üniversitelerinin dünyanın en iyi üniversiteleri sıralamasında kendilerine yer bulabilmeleri için de, YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun önemli olduğu ve politikanın bu yönde şekillendirildiği söylenebilir.

#### **3.2.4. 5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin Formüle Ediliş Aşaması**

1416 sayılı Kanun kapsamında 1929 yılından itibaren yurtdışına burslu öğrenci gönderildiği daha önceki başlıklarda da ifade edilmiştir. Politikanın zaman içerisinde etkinlik ve verimliliğin azalmasından dolayı 2006 senesinde *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* hayata geçirilmiştir. Söz konusu Projenin formüle ediliş aşamasının anlaşılabilmesi için sadece 2006 yılı ve öncesine odaklanılması yeterli değildir. Zira *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* incelendiğinde, başlangıcından günümüze çeşitli aktörlerin de rol oynamasıyla Projede önemli güncellemelerin yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, ÖSYM tarafından her yıl yayımlanan YLSY kılavuzlarının detaylı irdelenmesi ve politikaya dair yapılan değişikliklerin ortaya konulması formüle ediliş aşaması için önem taşımaktadır.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* ilk yıllarındaki politika formüle ediliş aşamasında; bursiyer öğrencilerin seçimi, öğrenim görebileceği ülkeler, yükümlülükleri ve hakları gibi detaylar yer almaktadır. Ayrıca, söz konusu aşamada rol oynayan kamu kurum ve kuruluşlarını da tespit etmek mümkündür. Yurtdışına gönderilecek bursiyer öğrencilerin seçim sürecinde, birtakım şartların konulduğu görülmektedir. Başvuran adayların; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmaları, dört yıllık fakülte ya da yüksekokul mezunu olmaları, 26 yaşından büyük olmamaları (sonraki yıllar 30'a yükseltilmiştir), ALES'den başvurulacak programın puan türünden en az 80 almaları ve lisans öğrenimleri boyunca kınama cezasından daha ağır bir disiplin cezası almamış olmaları gerekmektedir. Buna ek olarak adayların; lisans öğrenimlerini en fazla bir yıl uzatmalı bitirmiş olmaları, sağlık durumlarının yurtdışında öğrenim görmeye uygun olmaları, lisans mezuniyet ortalamalarının 100'lük sistemde en az 70, 4'lük sistemde 2,75 ve

10'luk sistemde 7 olması gerekmektedir (YLSY Kılavuzu, 2007: 1-2). Son yıllarda MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuna ilişkin asgari başvuru koşullarına ilişkin yapılan düzenlemelerle 100'lük not sisteminde 70 ve 4'lük not sisteminde 2,75 olan asgari lisans not ortalaması şartı, 100'lük sistemde 65'e ve 4'lük sistemde de 2,50'ye düşürülmesi planlanmıştır. Buna ek olarak, 80 olan ALES asgari puan şartı da 70'e düşürülerek (YLSY Kılavuz, 2010; 2013), daha çok adayın başvuru yapması ve yurtdışına daha nitelikli öğrencilerin gönderilmesi hedeflenmiştir.

YLSY kılavuzunda belirtilen asgari şartları sağlayan adayların çevrimiçi olarak başvuru yapmaları gerekmekte ve en fazla 10 adet (sonraki yıllar 30'a yükseltilmiştir) program tercih etme hakkı olan adayların başvurularını tamamlamalarının ardından sadece ALES puanı baz alınarak programlara yerleştirmeler yapılmaktadır. Herhangi bir MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursu kapsamındaki kontenjana yerleşen bursiyerlerin kamu görevlisi olmaları durumunda istifa etmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, kamu kurumlarında görev yapan bursiyerlerin istifa ettikten sonra yurtdışına gönderilmektedir. Yurtdışında öğrenim görmeye hak kazanan adaylara MEB tarafından Ankara'da yabancı dil seviye belirleme sınavı yapılmaktadır. Belirli bir seviyenin altında puan alan bursiyerler ilk olarak yurtiçinde düzenlenen yabancı dil kurslarına gönderilmektedir. Daha ileri düzeyde yabancı dil seviyesine sahip bursiyerlerin ise bir yıl süreyle yurtdışındaki yabancı dil kurslarında öğrenim görmeleri sağlanmaktadır. Yabancı dil kursları sonunda bursiyerlerden MEB'in yurtdışında belirlediği üniversitelerden lisansüstü öğrenim için kabul almaları beklenmektedir. Yabancı dil kursu süresi sonunda söz konusu üniversitelerden kabul alamayan bursiyerlerin, bursluluk hakları sona ermektedir. Yurtdışındaki öğrenimlerini belirlenen süre zarfında başarıyla tamamlayan bursiyerlerin, yurtdışında burslu olarak geçirdikleri sürenin iki katı kadar zorunlu hizmet yükümlülükleri bulunmaktadır. Bursiyerler istihdam edildikleri kamu kurum ve kuruluşlarının da zorunlu hizmet sürelerinin bitimine kadar görev yapmak durumundadırlar (YLSY Kılavuz, 2007: 1-5).

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* ilk yıllarında; MEB, YÖK, ÖSYM ve TPAO gibi resmi aktörler formüle edilmiş aşamasında rol oynamıştır. Özellikle MEB ve TPAO, bursiyer öğrencilerle ilgili tüm işlemlerin ve detayların planlanmasına ve yurtdışı burs politikasının şekillendirilmesine büyük katkılar sunmuşlardır. YÖK; özellikle yurtdışında bursiyerlerin lisansüstü öğrenim görebilecekleri üniversitelerin belirlenmesi, Lisansüstü Eğitim Sınavı (LES) puanının ALES puanına dönüştürülmesi, lisans

mezuniyet ortalamalarının dönüşümü gibi işlevsel ayrıntıların üzerinde çalışmalar yaparak, yurtdışı burs politikasının şekillendirilmesinde aktif rol oynamıştır. Bir diğer resmi aktör olan ÖSYM ise, aday öğrencilerin tercihlerinin alınması ve öğrencilerin programlara yerleştirilmesi gibi işlemlerde büyük rol oynayarak, formüle edilmiş süreçte yer almıştır. MEB Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasının formüle edilmiş aşamasının önemli bir bölümünü oluşturan; bursiyerlerin yurda dönüşlerinde görev yapacakları üniversitelerin ve kamu kurumlarının belirlenmesi, hangi akademik alana ne kadar kontenjan ayrılacağı gibi hususlarda, sözü edilen resmi aktörlerin rol oynadığı söylenebilir.

MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunu kazanan öğrenciler için yurtiçinde verilen yabancı dil kursunu yürüten / üstlenen merkezlerle ilgili bir çalışma yapılmıştır. Öyle ki öğrencilere; Ankara, İstanbul, İzmir, Antalya ve Trabzon olmak üzere beş farklı şehri tercih etme fırsatı sunulmuştur (YLSY Kılavuz, 2009: 1-5). Nitekim Türkiye'nin çeşitli yerlerinden MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunu kazanan öğrenciler, kendilerine daha uygun olabilecek şehri seçerek yabancı dil öğrenimlerine başlamıştır. Akademisyenlik düşüncesi olmayan ve MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursundan faydalanmak isteyen adaylar; TPAO, BOTAŞ, TCDD MGM, ÇEM, SYGM, BOREN, BOTAŞ, TCDD, TAGEM, MTA, DSİ ve TODAİE tarafından belirlenen programları tercih etme şansına sahip olmuştur. Bu sayede yurtdışında sadece yüksek lisans yapan bursiyerlerin öğrenimlerini tamamlamalarının ardından sözü edilen kurumlarda çeşitli pozisyonlarda göreve başlamaları hedeflenmiştir.

2013 yılı, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında ve 1416 sayılı Kanun çerçevesinde MEB tarafından yürütülen yurtdışı lisansüstü bursu için önemli düzenlemelerin yapıldığı bir yıl olmuştur. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* başladığı ilk yıldan itibaren bursiyer seçim aşamasında ALES puanı baz alınmıştır. Mezuniyet ortalaması öğrenciler için sadece yurtdışı bursuna başvurabilmeleri için asgari bir şart olarak belirlenmiştir. Hangi öğrencilerin yurtdışı bursundan faydalanabileceklerinin belirlenmesi ise tamamen ALES puan sıralamasına göre yapılmıştır. 2013 yılında, bursiyer öğrenci seçim kriterleri için çalışmalar yapılmış ve politika yeniden şekillendirilmiştir. Tamamlanan formüle edilmiş aşaması sonucunda YLSY Kılavuzu yayımlanmış ve yapılan düzenlemelere yer verilmiştir. Bursiyer öğrencilerin seçim sürecine sözlü sınav aşaması da eklenmiş ve mezuniyet ortalamasının sadece asgari bir şarttan ziyade bursiyerlerin seçiminde önemli bir faktör haline getirilmesi sağlanmıştır.

Bu bağlamda belirlenen kontenjanlar dâhilinde, başvuran adaylardan ilgili ALES puanı en yüksek olan adaylar sözlü sınava davet edilmektedir. İlan edilen kontenjan sayısının üç katı kadar aday sözlü sınava çağırılmakta ve sözlü sınav 100 tam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Sözlü sınavda adaylar beş farklı yönden değerlendirilmekte ve değerlendirme komisyonu üyelerinin verdiği puanların ortalaması alınmaktadır. Alan bilgisi ve konularına ilişkin düzeyi, bir konuyu kavrayıp özetleme ve muhakeme gücü, iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı ve akademik çalışmalara yatkınlığı gibi beş farklı açıdan değerlendirilen adaylara 100 tam puan üzerinden puan verilmektedir. En son aşamada, adayın ALES puanının %40'ı, sözlü sınav puanının %40'ı ve mezuniyet notunun da %20'si baz alınarak yerleştirme puanı hesaplanmaktadır. Hesaplanan yerleştirme puanı 70 ve üzeri olan adayların tercihleri doğrultusunda en yüksek puandan başlanarak yerleştirmeler yapılmaktadır (YLSY Kılavuz, 2013: 5).

Yurtdışına lisansüstü öğrenim görmek üzere gönderilecek öğrencilerin seçim aşamasına 2013 yılında yayımlanan YLSY Kılavuzuyla sözlü sınav eklenmiştir. Söz konusu değişikliğin 1416 sayılı Kanunda da yasal bir zemin bulması için 2014 yılında formüle ediliş aşaması başlamıştır. Hazırlanan “Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı” ile bursiyer öğrencilerin seçim sürecine sözlü sınav aşaması eklenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca bursiyer öğrencilere uygulanacak sözlü sınavda adayların hangi açılardan değerlendirileceği de ele alınmıştır. Buna ek olarak, sözlü sınavda herhangi kayıt sisteminin kullanılmayacağı ve sözlü sınav sorularının önceden hazırlanmasının zorunlu olmayacağına da Tasarıda yer verilmiştir. Tasarıda yer alan genel gerekçede, “1416 sayılı Kanunla lisansüstü eğitim amacıyla yurtdışına gönderilecek öğrencilerin seçiminin yazılı ve sözlü sınavla yapılması” yer almıştır. Madde gerekçelerinde ise “1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun çerçevesinde yurtdışında eğitim alacak öğrencilerin seçiminde yapılacak müsabakanın yazılı ve sözlü sınav şeklinde olması öngörülmüştür” ifadesi yer almıştır. Ayrıca, öğrenci seçim aşamasında ALES ve mezuniyet not ortalamasının yanı sıra sözlü sınav puanının da dikkate alındığı, daha nitelikli bir öğrenci seçim aşamasının tesisinin planlandığı, madde gerekçesinde belirtilmiştir.

“Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı” ile yurtdışına lisansüstü öğrenim görmek amacıyla geçirilen sürelerin memuriyette geçmiş sayılarak, bu sürelerin her bir yılı kademe her üç yılının ise bir derece yükselmesine esas olacak şekilde değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Tasarıda ilgili Maddeye ilişkin yer alan madde gerekçesinde “Mevcut durumda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından lisansüstü eğitim amacıyla yurtdışına gönderilen öğrencilerden kamu görevlisi olanların istifa etmeleri gerekmekte ve bu öğrenciler öğrenim gördükleri süreyi yurda dönüşte hizmet süresinden saydıramamaktadır. Bu durum ise kişilerin, ücret, atama ve terfide, özellikle Yükseköğretim Kurulu kanalıyla lisansüstü öğrenim amacıyla yurtdışına gönderilenler karşısında dezavantajlı duruma düşmelerine yol açmaktadır” şeklinde ifadeler yer almıştır. Buna ek olarak, “Madde ile, bu durumun önüne geçilmesi amacıyla, 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına eğitim amacıyla gönderilenlerin öğrenimlerini başarıyla tamamladıktan sonra mecburi hizmet yükümlülüklerini ifa etmek üzere, adlarına gönderildikleri kurumların ilgili kadrolarına atanmaları, bu kişilerin yurtdışında eğitim amacıyla geçirdikleri sürelerin 657 sayılı Kanununun 68. Maddesinin (B) fıkrası kapsamında çalışma sürelerinin hesabında dikkate alınması öngörülmektedir” ifadeleri ilgili madde gerekçesinde yer almıştır (<http://www.tbmm.gov.tr>).

“Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısında” bursiyer öğrencilerin seçim aşamasına sözlü sınav eklenmesine ilişkin Maddeye muhalefet şerhi konulmuştur. Muhalefet şerhinde; 2006 yılında uygulamaya konulan *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle*, belirlenen hedeflere ulaşamadığı ve sadece 1.510 kişinin yurtdışına gönderildiği ve öğrenimlerini tamamlayan bursiyerlerin kamu kurum ve kuruluşlarına istihdam edilmesinde çok büyük sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir. Her bir bursiyer için yaklaşık \$75.000 harcandığı ve bursiyerlerin üst düzey uzman kadrolarında istihdam edilmeleri gerekirken memur kadrolarına atandıklarına dikkat çekilmiştir. Ayrıca, yurtdışına gönderilecek öğrencilerin belirlenmesi noktasında ilk yıllarda sadece ALES puanı baz alınırken, bu Tasarıdaki teklifle öğrenci seçiminde adaletsizliğin derinleşeceği ve iktidarın kendi istediği kişileri seçeceği ve bu durumun bilimsel, vicdani, ahlaki ve etik tüm ilkeleri yok sayacağı şeklinde ifadelerle muhalefet şerhinde yer verilmiştir. Buna ek olarak, Tasarıda yer alan “sözlü sınav ile ilgili herhangi bir kayıt sistemi kullanılamaz” ibaresinin Anayasanın 125. Maddesinde yer alan “İdarenin

her türlü eylem ve işlemlerine karşı yargı yolu açıktır” hükmüne aykırılık oluşturacağından dolayı bursiyerlerin belirlenmesinde uygulanacak sınavların net şekilde belirlenmesi, kayıt altına alınması ve itirazlarda yargı yolunun açık olması gerektiği vurgulanmıştır (<http://www.tbmm.gov.tr>).

“Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısının” kabul edilmesi ve kanunlaşmasının ardından, “Türkiye Sağlık Enstitüleri Başkanlığı Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı” hazırlanmıştır. Söz konusu Kanun Tasarısında bursiyerlerin yurtdışında lisansüstü öğrenim için geçirdikleri tüm sürelerin hizmet yılı olarak sayılması hususunun değiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda, 1416 sayılı Kanununun 21. Maddesinin üçüncü fıkrasında yer alan “sürelerin tamamı” ibaresinden sonra gelmek üzere, “Bakanlıkça belirlenen yurtdışında azami eğitim süresini geçmemek üzere” ibaresinin eklenmesi hedeflenmiştir. Tasarının genel gerekçesine “1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanuna göre yurtdışına gönderilen ve eğitimini başarıyla tamamladıktan sonra yurda dönenlerin, Bakanlıkça belirlenen yurtdışında azami eğitim süresini geçmemek üzere yurtdışında lisansüstü eğitim amacıyla geçirdikleri sürelerin tamamı memuriyette geçmiş sayılması” ifadelerine yer verilmiştir (<http://www.tbmm.gov.tr>). Böylelikle bursiyerlerin yurtdışı lisansüstü öğrenimleri için geçirdikleri sürenin kamuda hizmet yılı olarak sayılması durumunun, azami eğitim süresiyle sınırlandırılması hedeflenmiştir.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında yürütülen yurtdışı lisansüstü burs politikasında 2006 yılından itibaren yapılan değişikliklerle daha etkin ve verimli bir politika hedeflenmiştir. Bu nedenle, politika formüle ediliş aşaması önem kazanmış ve ihtiyaçlar doğrultusunda politikaların yürürlüğe girmeleri sağlanmıştır. 2014 yılı da MEB Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasının yeniden şekillendiği bir yıl olmuş ve yeni aktörlerin de katılımıyla daha zengin bir yurtdışı burs programı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda; Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü (MTA) ve Orman ve Su İşleri Bakanlığı Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü (DSİ) adına da yurtdışına öğrenci gönderilmesi planlanmış ve söz konusu kurumların da yurtdışı lisansüstü burs politikasında rol oynaması planlanmıştır. Yurtdışına burslu gönderilecek olan öğrenciler için çeşitli öğrenim düzeylerinde öğrenimlerini tamamlamaları talep edilmiştir. MEB adına ve üniversiteler adına yurtdışına gönderilen

bursiyerlerden doktora öğrenimlerini tamamlayıp yurda dönmeleri istenmiştir. Sözü edilen bursiyerlerden doktora öğrenimlerini belirlenen süre zarfında başarıyla tamamlayamayanların tazminatlı duruma düşecekleri ifade edilmiştir. Öte yandan, diğer kamu kurum ve kuruluşları adına yurtdışına gönderilen bursiyerlerin ise sadece yüksek lisans öğrenimleri tamamlamalarının ardından yurda dönecekleri ve zorunlu hizmetlerine başlayacakları belirtilmiştir. Fakat MEB ve üniversiteler dışındaki kamu kurum ve kuruluşları adına yurtdışına burslu gönderilen öğrencilerin doktora öğrenimlerine devam etmek istemeleri durumlarında ise ilgili kurumların kararlarının geçerli olacağı dile getirilmiştir (YLSY Kılavuz, 2014: 1-2).

2014 yılında politika formüle ediliş aşaması sonrasında hayata geçirilen yeniliklerden belki de en önemlisi, eski MEB yurtdışı bursiyerlerinin de yeniden yurtdışı bursuna başvurma hakkına sahip olmalarıdır. 2014 yılı öncesinde MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursundan faydalanmış kişilerin tekrardan burs başvurusu yapma hakkı bulunmamaktaydı. Fakat 2014 yılında tekrardan ele alınan MEB Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasında, yurtdışında yüksek lisansını tamamlamış ve zorunlu hizmeti sona ermiş eski MEB bursiyerlerinin de söz konusu bursa başvuru yapabilmelerinin önü açılmıştır. Daha önceki yıllarda MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla doktora öğrenimlerini tamamlayanlar ve zorunlu hizmeti bulunanlar ise kapsam dışında bırakılmış, yeniden MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuna başvurmalarına izin verilmemiştir. Öte yandan, daha önce MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunu kazanmış ve burs hakkını kullanmamış adayların da, yeniden MEB bursuna başvurmalarına olanak verildiği de (YLSY Kılavuz, 2014: 3) ifade edilmektedir.

Kamu politikası formüle ediliş aşamasında, mevcut politikaların tespit edilen aksayan yönleri geniş bir çerçevede ele alınmakta ve politika aktörlerinin de işlevsel katkılarıyla yeniden şekillendirilmektedir. MEB Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasında da, özellikle ilk senelerde kamu kurumları adına yurtdışına gönderilen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yüksek lisanslarını tamamlamalarının ardından Türkiye'ye geri dönmüştür. Yurda geri dönen bursiyerlerin istihdamları konusunda ciddi sıkıntılar yaşanmış ve üniversitelerde araştırma görevlisi olmayı tercih etmeyen bursiyerlerin büyük bir bölümü il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde memur olarak atanmışlardır. Dolayısıyla istedikleri pozisyonlarda istihdam edilmeyen bursiyerler, yaşadıkları sıkıntıları özellikle sosyal medyada kurdukları gruplar vasıtasıyla dile getirmişlerdir. Hatta dönemin bürokrat ve siyasetçiler gönderdikleri e-postalar ve Bakanlık



yetkilileriyle yaptıkları görüşmeler neticesinde, söz konusu sorunun daha fazla gündeme taşınmasını sağlamışlardır. Tezin birinci bölümünde, grup modelinde de belirtildiği üzere, ortak tavır ve çıkarlar etrafında toplanan bireyler (Anderson, 2014: 21), taleplerinin hükümet yetkililerine iletilebilmesi amacıyla resmi ya da gayri resmi olarak toplanmaktadırlar. Eski MEB bursiyerlerinin de kolektif olarak yaptıkları girişimler sayesinde, politika yapıcılar duyarsız kalmamış ve eski bursiyerlere yeniden MEB bursuna başvurma hakkı tanıyarak hayati bir adım atmıştır. Böylece, eski bursiyerlerin bir kısmı yeniden MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla yurtdışına gönderilmesi ve doktora öğrenimlerine devam etmelerinin sağlanması planlanmıştır.

1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına gönderilen öğrencilere eğitimlerini sürdürebilmeleri için her ay belirli bir miktarda burs yatırılmaktadır. Öğrenciler yatırılan burslar sayesinde başta barınma olmak üzere tüm ihtiyaçlarını karşılamaktadır. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* formüle ediliş aşamasında burs miktarlarının belirlenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Öyle ki, yurtdışı lisansüstü burs politikasının diğer düzenlemelerinde de olduğu gibi burs miktarlarının belirlenmesi ve artırılması konusunda da 2006 yılından itibaren çalışmalar devam etmektedir. Buna ek olarak, bursiyerlerin diğer özlük haklarının da daha iyi seviyelere taşınabilmesi için yapılan çalışmalar da politika formüle ediliş aşaması çevresinde yürütülmüştür. Söz konusu politika şekillendirmeleri sonucunda hayata geçirilen ve bursiyer öğrenciler için büyük önem taşıyan iyileştirmelere (YLSY danışma ofisinin kurulması, REBUS sisteminin hayata geçirilmesi, yurtiçi ve yurtdışı dil kursu sürelerinin yeniden düzenlenmesi vb.) tezin “*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi ve Uygulama Aşaması*” başlığı altında detaylı olarak yer verilecektir.

MEB Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasında, daha önce ifade edildiği üzere, 2006 yılından itibaren kademeli bir dönüşüm yaşanmaktadır. Söz konusu dönüşüm sürecinde, hayata geçirilen yeniliklerle yurtdışı lisansüstü burs politikasının daha verimli hale getirilmesi hedeflenmektedir. Her ne kadar bursiyer öğrencilerin özlük haklarına ilişkin detaylı bir politika yapım süreci yaşansa da, burs politikasına ilişkin diğer detaylar da politika formüle ediliş aşamasında yer almıştır. MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunu kazanan öğrencilerin yabancı dil eğitimlerinin ardından lisansüstü öğrenimlerine başlayabilmeleri için yurtdışındaki üniversitelerden kabul almaları gerekmektedir. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* başlangıcından itibaren bursiyer öğrenciler söz konusu kabul sürecinde Bakanlıktan ya da eğitim müşavirliklerinden

istenilen düzeyde yardım alamamalarından dolayı birtakım sıkıntılar yaşamışlardır. Dolayısıyla, bursiyer öğrencilerin yurtdışındaki üniversitelerden daha kolay kabul alabilmeleri ve üniversite seçimlerini daha etkin yapabilmeleri için yurtdışı eğitim danışmanlık firmalarından yardım talep edilmesi planlanmıştır. Böylelikle, yurtdışı eğitim danışmanlık firmalarının ücretsiz olarak bursiyer öğrencilere kabul sürecinde kılavuzluk etmesi ve bursiyerlerin söz konusu süreci daha sorunsuz şekilde tamamlaması hedeflenmiştir.

2016 yılında hazırlanan “Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı” ile 1416 sayılı Kanunda birtakım değişiklikler yapılması planlanmıştır. Bu bağlamda ilk olarak 1416 sayılı Kanunun 3. Maddesinin birinci fıkrasında yer alan “yazılı ve sözlü sınavla” ibaresi “yazılı ve/veya sözlü” sınavla şeklinde değiştirilmesi öngörülmüştür. Öte yandan söz konusu Tasarıda, bursiyerlerin bakmakla yükümlü oldukları eş ve çocuklarının tedavi giderlerinin Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununda belirlenen usul ve esaslar çerçevesinde ilgili kamu kurum ve kuruluşlarınca karşılanması hedeflenmiştir. Tasarıda ayrıca, ruh ve beden sağlığı bozulan ve yurtdışında öğrenimine devam edemeyecek olan bursiyerlerin mecburi hizmetle yükümlü tutulamayacağı ve bu kişilerden herhangi bir tazminat talep edilmeyeceğine yer verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı” ile 1416 sayılı Kanunun 17. Maddesinin ikinci fıkrasında yer alan “üç ay zarfında” ibaresi “iki ay zarfında” şeklinde değiştirilmesi hedeflenmiştir. Tasarıda son olarak, “Kamu kurum ve kuruluşlarında memur olarak çalışırken bu Kanun kapsamında yurt dışına gönderilmeye hak kazananlara, öğrenim süreleri boyunca kurumları tarafından aylıksız izin verilir” (<http://www.tbmm.gov.tr>) ifadelerine yer verilmiştir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, bursiyer öğrencilerin lisansüstü öğrenimlerini başarıyla tamamlamalarının ardından iki ay içerisinde görev talebinde bulunmaları gerektiği öngörülmüştür. Ayrıca, kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapan çalışanların istifa etmelerine gerek kalmadan yurtdışı lisansüstü bursundan faydalanabilmeleri öngörülmüştür.

“Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısının” genel gerekçesi incelendiğinde, “1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına gönderilenlerle ilgili olarak çeşitli sıkıntılar yaşanmakta ve mağduriyetler doğmaktadır. Bu sıkıntıların ve mağduriyetlerin giderilmesine yönelik düzenlemeler yapılmıştır” ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Madde gerekçelerinde ise “1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına gönderilecek öğrencilerin seçiminin yazılı ve/veya sözlü sınavla yapılması öngörülmektedir” ifadesi yer almıştır. Ayrıca, 2013 yılında bursa başvuru şartınının 30’a yükseltilmesiyle birlikte evli bursiyer sayısının arttığı ve mevcut durumda eş ve çocukların sağlık giderlerinin burs kapsamında karşılanmadığı belirtilmiştir. Yurtdışı bursunu kazanan fakat bursluluk hakkından vazgeçen evli bireyler olmasından dolayı da ilan edilen kontenjanların doldurulamadığı madde gerekçesinde yer almıştır. Öte yandan, beden ve ruh sağlığı bozulan bursiyerlerin de gerekli belgelendirmelerin yapılmasının ardından öğrencilikle ilişkilerinin kesilmesi, bu öğrencilerin tahsil masraflarını ödeme zorunluluklarının kaldırılmasının amaçlandığı madde gerekçesinde ifade edilmiştir. Bir başka madde gerekçesinde ise, “1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına gönderilen memurların aylıksız izne ayrılabilmelerine olanak sağlanmıştır. Böylece, eğitimini tamamlayamayıp geri döndüğünde tazminat yükümlüsü olacak bursiyerden bu paranın tanzim edilebilmesi için bursiyerin aylıksız izinle ayrıldığı işine dönmesinin önünün açılması öngörülmektedir” ifadesine yer verilmiştir. Son olarak, 657 sayılı Kanunda yer alan “Mecburi hizmetle yükümlü bulunanlar yetiştirme, eğitim veya staj sürelerinin bitiminden itibaren en çok iki ay içinde kurumlarına başvurmak zorundadırlar” ifadesindeki gibi 1416 sayılı Kanunun da 17. Maddesinin ikinci fıkrasında yer bildirim süresinin 2 ay olarak değiştirilmesinin öngörüldüğü, madde gerekçesinde belirtilmiştir (<http://www.tbmm.gov.tr>).

“Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı” Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonuna gelmiştir. Komisyon, 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına gönderilecek öğrencilerin seçiminin yazılı ve/veya sözlü sınavla yapılmasına ilişkin düzenlemeye gerek bulunmadığı gerekçesiyle metinden çıkarmıştır. Diğer maddeler ise Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu tarafından aynen kabul edilmiştir. Öte yandan, söz konusu Tasarıya ilişkin muhalefet şerhi konulmuştur. Muhalefet şerhinde; MEB

tarafından yurtdışına gönderilen öğrencilerin önemli sorunlar yaşadıkları ifade edilmektedir. Bu bağlamda, “Burslar sürekli gecikmeyle ödenmekte ve bu nedenle öğrenciler, kayıtlarını yenileyememe ya da ders kayıtlarını gecikme nedeniyle yapamama gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Öğrencilere ödenen burs miktarların düşüklüğü, öğrencileri ek gelir arayışına girmeye zorlamakta ve akademik çalışmalara yeteri zaman ayıramamalarına neden olmaktadır” ifadeleri muhalefet şerhinde yer almaktadır. Buna ek olarak, “Yurtdışına gönderilenlerin, yurtdışındaki eğitim hayatına başlamalarıyla birlikte özlük hakları tanımlı bir statü elde etmemeleridir. Hâlbuki YÖK bursiyerleri, gerek özlük hakları bakımından gerekse özlük hakları nedeniyle eşlerinin sağlık güvencesi elde etmeleri açısından çeşitli avantajlarla donatılmaktadır. Bu durum MEB ve YÖK bursiyerleri açısından eşitsizlik yaratmakta ve ayrımcılığa neden olmaktadır” ifadeleri de muhalefet şerhinde belirtilmiştir. Yurtdışına gönderilecek öğrencilerin seçim usullerine ilişkin muhalefet şerhinde ise, “1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanununun 2. Maddesinde yer alan yazılı ve sözlü sınav ibaresinin yazılı ve/veya sözlü olarak değiştirilmesine yönelik kanun maddesi, Milli Eğitim Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonunda Tasarıdan çıkarılmıştır. Ancak MHP olarak, bu maddenin yazılı sınav olarak değiştirilmesi yönünde görüş beyan etmemize rağmen, maddeler bu şekilde değiştirilmemiştir. YLSY’ye başvuruların sadece ALES sıralaması esas alınarak seçilmesi, ayrımcılığın ve ötekileştirmenin önüne geçecektir. AKP iktidarının eleman seçme de özellikle sözlü sınav ısrarı şüpheleri artırırken, iyi niyetin olmadığını da gözler önüne sermektedir” ifadeleri yer almıştır (<http://www.tbmm.gov.tr>).

Türkiye’nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının gelişim süreci incelendiğinde, politikanın sık sık güncellendiği görülmektedir. Bu bağlamda, dönemin ihtiyaçlarına ve şartlarına uygun bir yurtdışı lisansüstü burs politikasının hedeflendiği ifade edilebilir. 1416 sayılı Kanun öncesi dönemde yaşanan aksaklıklar, politikanın detaylı şekilde tasarlanmasını ve alternatiflerin daha işlevsel olarak değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. 1987 yılında yürürlüğe giren YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu, formüle edilmiş aşaması açısından önemli güncellemeler içermese de, Türk yükseköğretiminde kalifiye akademisyen sayısının artmasında önemli rol oynamıştır. 2006 yılında *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi*’nin yürürlüğe girmesiyle MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunda bir milat yaşanmış ve uzun yıllardır ihtiyaç duyulan düzenlemeler tesis edilmiştir. Öyle ki, her yıl yurtdışı lisansüstü burs politikası üzerine yapılan çalışmalar neticesinde YLSY

kılavuzları, ilgili yönetmelikler ve tebliğler yayımlanmıştır. Böylelikle, Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının etkin ve verimli hale getirilmesi amaçlanmıştır.

### **3.3. Kanunlaştırma Aşaması**

Kamu politikası kanunlaştırma sürecinde, politika yapımcılar tarafından yapılan ve/veya yaptırılan kamuoyu yoklamaları işlevsel veriler sunmaktadır. Nitekim politikaya ilişkin çıkar gruplarının düşüncelerinin öğrenilmesi ve bu yönde bir yol izlenmesi kamuoyu yoklamaları vasıtasıyla mümkün kılınmaktadır. Çıkar gruplarının kanunlaştırma aşamasına olan desteği, politika başarısı açısından önemlidir. Söz konusu grupların kanunlaştırma aşamasına muhalefet olmaları durumunda ise politikanın başarısızlıkla sonuçlanabilir. Öte yandan, politika formüle ediliş aşamasının teknik ve siyasi etkenlerin etkisi altında olduğu; kanunlaştırma aşamasında ise genel olarak siyasi etkenlerin rol oynadığı (Kraft ve Furlong, 2004: 87) ifade edilmektedir. Bu nedenle, parlamentolarda temsil edilen siyasal partilerin kanunlaştırma aşaması üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olmakta ve bazı politika önerileri kanunlaşmamaktadır. Öyle ki, formüle ediliş aşaması işlevsel şekilde tamamlansa bile, siyasal düşünce ayrılıklarından dolayı çıkan komisyon ve meclis tartışmaları sonucunda politika önerisi yürürlüğe girememektedir. Böylelikle, yürürlüğe girmesi durumunda toplumsal ihtiyaçlara ve sorunlara çözüm sunabilecek bir öneri, siyasal etmenlerin etkisiyle rafa kaldırılmaktadır.

Kamu politikası kanunlaştırma aşamasında, politika önerilerinin meşruiyet kazanması durumunda tesis edilecek düzenlemeler halkın her kesimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Bu bağlamda, bazı kesimler söz konusu politikanın kendileri için olumsuz sonuçlar doğuracağını düşünmekte ve kendilerini dezavantajlı grup olarak görmektedir. Hatta yürürlüğe giren politikanın, programın ya da projenin söz konusu grup üzerinde hiçbir olumsuz etkisinin olmaması durumunda dahi, grup üyelerinin daha fazla vergi ödeme durumunda kalacakları endişesinde oldukları (Peter, 1996: 77) ifade edilmektedir. Bu nedenle, kamu politikalarının kanunlaştırma aşamasında etik çözümlerinin yapılması işlevseldir ve gereklidir. Böylelikle, yürürlüğe girecek olan politikaların seçiminde adalet ve eşitlik ilkelerinin daha sağlıklı şekilde temel alınması sağlanmaktadır. Buna ek olarak, üzerinde çalışılan politika taslaklarının bireylerin özgürlüklerini nasıl etkileyeceğinin de tespit edildiği (Kraft ve Furlong, 2004: 88) belirtilmektedir.

Türkiye’de, kanunlaştırma aşamasının temelini oluşturan kanun tasarısı ve teklifine ilişkin detaylara tezin birinci bölümünde yer verilmektedir. Bu bağlamda, 1982 Anayasasının 88. Maddesi ile TBMM İç Tüzüğü’nün 73. ve 74. Maddelerinde, daha önce de ifade edildiği üzere, kanun tasarısı ve teklifine ilişkin yasal düzenlemeler bulunmaktadır. TBMM’nin, ilgili komisyonlarının, Cumhurbaşkanlığı’nın ve Başbakanlığın rol oynadığı süreç sonucunda kanunlaştırma aşaması tamamlanmaktadır.

Türkiye’nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının kanunlaştırma aşamasının incelenmesi, diğer aşamalarda olduğu gibi, kısaca 1416 sayılı Kanun öncesi dönemi ele almakla başlatılacaktır. Daha sonra ise 1416 sayılı Kanunun yürürlüğe girmesi için yapılan Meclis görüşmeleri irdelenecektir. 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu kapsamında 1986’da kanunlaşan ve 1987 yılında uygulamaya başlanan YÖK Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasına ilişkin kanunlaştırma sürecine kısaca değinilecektir. Son olarak ise 2006 yılından itibaren yürürlükte olan *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* çerçevesinde yapılan hukuki düzenlemeler, Meclis görüşmeleri ve yayımlanan YLSY kılavuzları, kanunlaştırma aşaması kapsamında değerlendirilecektir.

### **3.3.1. 1416 Sayılı Kanun Öncesinde Yurtdışı Burs Politikasının Kanunlaştırma Aşaması**

1929 yılı öncesinde gerek Osmanlı’nın son dönemlerinde gerekse de Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında çeşitli düzenlemelerle yurtdışına öğrenci gönderilmiştir. Tanzimat dönemi öncesinde yurtdışına burslu öğrenci gönderimi, belirli bir program ya da sisteme dayalı olarak gerçekleştirilmekten ziyade, dönemin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Tanzimat dönemiyle birlikte ortaya konulan yeni ilkeler, yurtdışı burs politikası açısından da önemli değişimlerin olmasına yol açmıştır. Bu bağlamda, üzerinde yoğun şekilde durulan eşitlik ilkesinin gereği olarak Müslüman olmayan öğrencilere de yurtdışı eğitim hakkı verilmesi planlanmıştır. Nitekim Tanzimat Fermanının ilanıyla birlikte, yurtdışına burslu öğrenci gönderimi uygulamalarına gayri Müslim öğrenciler de dâhil edilerek, yurtdışı burs politikasında önemli bir değişim gerçekleştirilmiştir.

Tanzimat Fermanının ilanından 17 yıl sonra ilan edilen Islahat Fermanı, yurtdışına burslu öğrenci gönderimine ilişkin önemli bir yasal zemin oluşturmuştur. Öyle ki Fermanda, yurtdışına burslu öğrenci gönderileceği ve tüm masrafların da Osmanlı Devleti tarafından karşılanacağı belirtilmiştir. Buna göre; Hariciye, Dâhiliye,

Ticaret Bakanlıklarından 11, Mekteb-i Harbiye'den ve Mühendishane-i Hümayun'dan da 10'ar öğrenci gönderileceği (Aslan, 2014: 27) ifade edilmiştir. Böylelikle, yurtdışına burslu öğrenci gönderme uygulaması Islahat Fermanında yer almış ve gelecek dönemlerdeki kanunlaştırma aşamalarının temelini oluşturmuştur. 1914 yılında düzenlenen Memalik-i Ecnebiyeye Gönderilecek Talebe Hakkında Nizamnameye kadar geçen süre zarfında yurtdışına burslu öğrenci gönderilmiş olsa da, yurtdışı burs politikasının daha planlı hale getirilmesi ve bursluluk hükümlerin detaylı olarak yazıya dökülmesi ancak 1914 yılında mümkün olmuştur.

Cumhuriyet öncesi dönemde yurtdışı burs politikasının sistematik hale gelmeye başlaması Memalik-i Ecnebiyeye Gönderilecek Talebe Hakkında Nizamnameyle olmuştur. 1914 yılında yayımlanan Nizamname, Cumhuriyet dönemi yurtdışı burs politikasının kanunlaştırma aşaması açısından önem taşımaktadır. Nizamnamede; yurtdışı eğitimin amacı, öğrenci seçim kriterleri, sınav yöntemi, bursiyer öğrencilere sunulacak imkânlar, bursiyer öğrencilerin yükümlülükleri ve eğitim planlarına ilişkin maddeler yer almaktadır (Aslan, 2014: 32-33). Bu bağlamda, kanunlaştırma aşaması tamamlanan maddeler nizamname şeklinde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu çerçevede, Cumhuriyetin ilanına kadar yurtdışına burslu öğrenci gönderimi Memalik-i Ecnebiye'ye Gönderilecek Talebe Hakkında Nizamname vasıtasıyla gerçekleşmiştir.

Cumhuriyet dönemiyle birlikte çeşitli alanlarda başlayan reform hareketleri eğitim alanında da etkisini göstermiş ve önemli değişimler meydana gelmiştir. Yurtdışına burslu öğrenci gönderilmesine ilişkin 26 maddeden oluşan Kanun Taslağı hazırlanmıştır. Tezin önceki alt bölümlerinde de ifade edildiği üzere, yurtdışına burslu öğrenci gönderilmesi hususundaki tüm detaylara 26 maddelik Taslak metinde yer verilmiştir. Hazırlanan Taslak metni yurtdışı bursuna ilişkin birçok ayrıntıyı içerse de, Taslağın meşruluk kazanması iki yıl sürmüştür. Nitekim 1924 yılında 27 maddelik "Maarif Vekâleti Hesabına Memalik-İ Ecnebiye'ye Gönderilecek Talebeye Ait Talimatname" Maarif Bakanlığı tarafından yayımlanmıştır (Aslan, 2014: 74). Bu sayede, 1416 sayılı Kanun öncesi dönemde, yurtdışına burslu öğrenci gönderimi meşru bir zemin kazanmıştır. Böylelikle, erken Cumhuriyet döneminde birçok başarılı öğrenci çeşitli ülkelere gönderilmiştir. Söz konusu kanunlaştırma sürecinde, önceki taslak metinlerden ve talimatnameden önemli ölçüde faydalanılmış ve formüle edilmiş aşamasında da olduğu gibi artırıcı bir yöntem izlenmiştir.

### 3.3.2. 1416 Sayılı Kanun ve Kanunlaştırma Aşaması

1416 sayılı Kanun, Cumhuriyet tarihinin en köklü kanunlarından biri olup günümüze kadar yürürlükte kalmıştır. Söz konusu Kanunla tarih boyunca binlerce öğrenci yurtdışında burslu öğrenim görme imkânına sahip olmuştur. Her ne kadar 1929 yılı öncesi dönemde yurtdışına burslu öğrenci gönderimine ilişkin düzenlemelerin etkileri görülse de, 1416 sayılı Kanunun kanunlaştırma aşamasında işlevsel Meclis görüşmeleri gerçekleşmiştir. 1416 sayılı Kanunun meşruiyet kazanma süreci 1928 yılının Aralık ayında TBMM'ye sunulan Tasarıyla başlamıştır. Söz konusu Tasarıda, Avrupa'ya burslu gönderilecek öğrencilere ilişkin düzenlemelere yer verilmiştir. Tasarı incelenmesi için eğitim ve bütçe komisyonlarına gönderilmiştir. Eğitim komisyonu Tasarı üzerinde yaptığı çalışmaları 12.01.1929 tarihinde tamamlamıştır. Buna göre, hazırlanan Tasarının gerek MEB'in gerekse de diğer bakanlıkların ve kamu kurumlarının yurtdışına öğrenci gönderebilmesi için uygun olacağı ifade edilmiştir. 17.03.1929 tarihinde ise bütçe komisyonu Tasarıya ilişkin çalışmalarını tamamlamış ve görüşlerini bildirmiştir. Bütçe komisyonu yurtdışına burslu öğrenci gönderilmesinin ülke kalkınması açısından önem arz ettiğinin altını çizmiştir. Fakat söz konusu politikanın etkin ve verimli olabilmesi için gereken tüm tedbirlerin alınması gerektiği bütçe komisyonu tarafından ifade edilmiştir. Bütçe komisyonu Tasarıda formüle edilen bazı maddeler üzerinde birtakım değişikliklerin yapılmasının zaruri olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede, özellikle bütçeyle ilgili olan 15. 19. ve 21. maddeler üzerinde değişiklikler yapılmıştır (<http://www.tbmm.gov.tr>). Buna ek olarak, diğer maddeler üzerinde de küçük düzeltmeler yapılarak, Tasarı metninin daha kolay anlaşılabilmesi ve yurtdışı burs politikasının sorunsuz bir mevzuata sahip olabilmesi için yoğun olarak çalışılmıştır. Bu doğrultuda sözü edilen kanunlaştırma aşamasında, eğitim ve bütçe komisyonlarının değerlendirmeleri ve geri dönüşleri sonucunda, Tasarı oylanmak ve görüşülmek üzere TBMM'ye gelmiştir.

Kamu politikası çözümlemesinde, kanunlaştırma aşaması büyük önem taşımaktadır. Hazırlanan kanun tekliflerinin yeniden ele alındığı ve üzerinde detaylı çalışmalar yapıldığı kanunlaştırma aşamasında, Meclisin işlevsel bir rolünün olduğunu ifade etmek mümkündür. 1928 yılının Aralık ayında ilgili komisyonlara gönderilen ve birtakım değişikliklerin yapılmasının ardından yeniden TBMM'ye gelen söz konusu Tasarı için görüşmeler 21.03.1929 tarihinde yapılmıştır. Meclis Başkanı kanun maddelerinin sırasıyla oylanması işlemini başlatmış ve her kanun maddesi okunarak



milletvekillerinin oylarına sunulmuştur. Hangi kamu kurumlarının yurtdışına burslu öğrenci göndereceğini ve bursiyer öğrencilerin seçim yönteminin yer aldığı sırasıyla 1. ve 2. maddeler Meclis tarafından kabul edilmiştir. 1. ve 2. maddeye dair söz almak isteyen herhangi bir milletvekili olmadığından dolayı diğer maddelere geçilmiştir. Madde 3, 4, 5, 6, 7 ve 8 bursiyer öğrencilerin seçim aşamasına ilişkin detayları içermektedir. Söz konusu maddelerde, bursiyer öğrencilerin seçim usulüne, sınav tarihlerinin belirlenme şekline, yurtdışı bursuna başvuran adaylara yapılacak sağlık testinin detaylarına ve adayların sahip olması gereken okul ve sınav başarı puanlarına ilişkin ayrıntılara yer verilmiştir. 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. maddeler Meclis Başkanı tarafından oylamaya sunulmuş ve kabul edilmiştir. Ayrıca, sözü edilen maddelere ilişkin herhangi söz hakkı istenmemiş ve diğer maddelerin görüşülmesi ve oylanmasına geçilmiştir (<http://www.tbmm.gov.tr>).

Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkındaki Kanun Tasarısının görüşülmesine 9. Maddeyle devam edilmiştir. 9. Madde öğrenimlerine yurtdışında devam eden ve bundan sonra yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilere öğrenim durumlarına ilişkin detaylı bir plan verileceğini belirtmektedir. Söz konusu planın, ihtiyaç görülmesi durumunda MEB tarafından değiştirilebileceği ifade edilmiştir. 9. Maddenin oylaması yapılmadan önce, Meclis Başkanı milletvekillerine “9. Madde hakkında söz isteyen var mı?” diye sormuş ve Sivas Milletvekili İbrahim Alâeddin Gövsa söz almıştır. Gövsa, 9. Maddenin bütçe komisyonu tarafından değiştirilmeden önceki halinin hükümet tarafından teklif edildiği ve eğitim komisyonu tarafından da kabul edildiğini belirtmiştir. Sözü edilen Maddenin değiştirilmeden önceki halinde, öğrenim planları konusunda tek sorumluluğun MEB’de olduğunu ve MEB’in de öğrenim planları işlemlerini Talim ve Terbiye Kurulu vasıtasıyla yürütecek olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle Gövsa, 9. Maddenin bütçe komisyonu tarafından değiştirilmesinin ve sorumlu kurumlar hakkında net bilgi verilmemesinin bir eksiklik olduğunu dile getirmiştir. Gövsa 9. Maddenin hükümet tarafından teklif edildiği ve eğitim komisyonu tarafından kabul edildiği (önceki) haliyle yasalaşması gerektiğini vurgulamış ve sözlerini noktalamıştır. Bütçe komisyonu adına söz alan Erzurum Milletvekili Nafi Atuf Kansu, ilgili Maddenin değiştirilmeden önceki halinin hükümet tarafından teklif edildiğinin ve eğitim komisyonu tarafından da kabul edildiğini belirtmiştir. Fakat yurtdışı burslarının MEB tarafından yürütüldüğü için ve öğrenim planlarının MEB’e bağlı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanacağını açık

olmasından dolayı, öğrenim planlarının Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanacağı bilgisinin söz konusu Maddede yer almasına gerek olmadığını ifade etmiştir. Meclis Genel Kurulunda yükselen “Doğru” seslerinin ardından Sivas Milletvekili İbrahim Alâeddin Gövsa yeniden söz almıştır. Gövsa, bütçe komisyonunun öğrenim planları işlemlerini MEB tarafından yapılacağını belirtmesinin yeterli olmadığını ve ilgili Maddeye Talim ve Terbiye Kurulunun eklenmesi gerektiğini yeniden dile getirmiştir. Gövsa buna ek olarak, memleketteki her işin ehline bırakılması gerektiğini ve öğrenim planları konusunda da tüm eğitim komisyonu üyelerinin aynı görüşü paylaştıklarını belirtmiştir. Bu nedenlerden dolayı 9. Maddeye, öğrenim planlarının tetkiki ve onayı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yapılacaktır ifadesinin eklenmesini talep etmiş ve sözlerini tamamlamıştır. Meclis Genel Kurulunda 9. Maddenin görüşülmesine yoğun şekilde devam edilmiş ve Denizli Milletvekili Mazhar Müfit Kansu söz almıştır. Kansu, “Efendim! Biz kanun yapıyoruz, talimat yapmıyoruz. Havalecilik te yapmıyoruz. Eğer Talim ve Terbiye Dairesine, filanca daireye diye zikredersek o kanunluktan çıkar” şekilde durumu ifade etmiştir. Kansu sözlerini tamamlamasının hemen ardından Meclis Genel Kurulunda “Bravo” sesleri yükselmiştir. Meclis Başkanı, 9. Maddeyi bütçe encümeninin değiştirdiği şekliyle oylamaya sunmuş ve 9. Madde kabul edilmiştir (<http://www.tbmm.gov.tr>).

Meclis Genel Kurulunda Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkındaki Kanun Tasarısının 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16. ve 17. maddelerinin görüşülmesine geçilmiştir. 10. Madde yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilerden yükümlülüklerini yerine getireceklerine dair taahhütname alınmasına ilişkindir. Söz konusu Madde, Meclis Başkanı tarafından oylamaya sunulmuş ve kabul edilmiştir. 11. Madde ise yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilerin eğitim sürelerine yönelik olup öğrencilerin belirlenen sürelerde öğrenimlerini tamamlamaları gerektiği ifade edilmiştir. Belirlenen süre zarfında öğrenimlerini başarılı şekilde tamamlayamayan öğrencilerin burslarının kesileceğini ve ülkeye geri çağırılacağını içeren 11. Madde, Meclis Genel Kurulunda oylanmış ve kabul edilmiştir. Meclis Genel Kurulunda bulunan milletvekillerinden kimsenin söz almamasından dolayı diğer maddelere geçilmiştir. Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkındaki Kanun Tasarısının 12. ve 13. maddeleri bütçe konularına ilişkin olup Meclis Genel Kurulunda oylanarak kabul edilmiş ve milletvekillerinden söz alma talebi gelmemiştir. Tasarının 15., 16. ve 17. maddeleri ise yurtdışında görev yapacak olan eğitim müfettişlerine ayrılmış ve bursiyer öğrencilerin

öğrenim durumlarına dair teftişlerin söz konusu müfettişler vasıtasıyla yapılacağı belirtilmiştir. Meclis Genel Kurulunda oylanan 15., 16. ve 17. maddeler de kabul edilmiş ve hiçbir milletvekili söz almamıştır (<http://www.tbmm.gov.tr>).

1416 sayılı Kanunun kabulünden önceki Meclis görüşmelerinde, taslak maddelerinin çoğu direkt kabul edilmiş olsa da, bazı maddelerin üzerinde daha detaylı şekilde durulduğu görülmektedir. Tasarının 18. Maddesi, yurtdışında öğrenimlerini tamamlamış olan bursiyerlerin istihdamına yöneliktir; öyle ki bursiyerlerin kendilerine teklif edilecek görevleri kabul etmeleri gerekmektedir. Bursiyerlere üç aylık bir süre zarfında ilgili kamu kurumu tarafından görev teklifi sunulması gerektiği ifade edilmiştir. İki aylık süre zarfında ilgili kurumda istihdam edilmeyen bursiyerlerin, üçüncü ayın sonuna kadar başka bir kamu kurumunda istihdam edileceği belirtilmiştir. 18. Maddeye dair söz alan Sivas Milletvekili İbrahim Alâeddin Gövsa, yurtdışından dönen bursiyer öğrencilerin üç aylık süre zarfında ilgili kamu kurumunda istihdam edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Sözü edilen sürede göreve başlatılmayan bursiyerlerin zorunlu hizmet yükümlülüklerinin iptal olduğu ve devletin yaptığı tüm masrafların heba olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak, öğrenimlerini tamamlayıp yurda dönen bursiyerlerin aylarca herhangi bir kamu kurumunda istihdam edilmediği vakaların olduğu ve ilgili kamu çalışanlarının ise sorumluluklarını yeterince yerine getirmedikleri Gövsa tarafından vurgulanmıştır. Gövsa, söz konusu sorunların ileriki dönemlerde de tekrarlanmaması açısından, bursiyerlerin istihdam sürecinde keyfi ve sorumsuz davranan kamu çalışanlarının cezalandırılması gerektiğini savunmuştur. Bütçe encümeninin sözü edilen Tasarı Maddesi üzerinde değişiklik yaptığı ve kamu çalışanlarının cezalandırılmasına dair ifadeyi 18. Maddeden çıkardığı Gövsa tarafından Meclis Genel Kurulunda dile getirilmiştir. Bu bağlamda Gövsa, bursiyerlerin kamu kurumlarına atanma sürecinde ihmali bulunan memurların cezalandırılacağı ifadesinin 18. Maddeye eklenmesini, Meclis Genel Kurulundan talep etmiştir. Bunun üzerine Meclis Başkanı “Başka söz isteyen var mı efendim? 18. Maddeyi reyinize arz ediyorum. Kabul edenler ...” şeklinde cevap vermiş olsa da, İstanbul Milletvekili Yusuf Akçora söz almış ve eğitim komisyonunun söz konusu Maddeyi yeniden ele almasını teklif etmiştir. Ayrıca, sözü edilen durumun çok önem arz ettiği ve değişiklik teklifinin oylamaya sunulmasının işlevsel olacağı Akçora tarafından belirtilmiştir. Öte yandan, bütçe komisyonu adına sözü Erzurum Milletvekili Nafi Atuf Kansu almış ve ilgili Maddenin bütçe komisyonu tarafından oldukça detaylı değerlendirildiğini belirtmiştir. Kansu, Avrupa’da öğrenimini

tamamlayıp yurda dönüş yapan bursiyerlerin istihdamı sürecinde birtakım tedbirlerin alınmak istenmesinin normal olduğunu ifade etmiştir. Fakat eğitim komisyonu tarafından formüle edildiği şekliyle söz konusu Maddenin önemli sonuçlar veremeyeceği Kansu tarafından dile getirilmiştir. Bu nedenle Kansu, uygulanması mümkün olmayan bir ifadenin taslak Maddesine eklenmesinin uygun olmayacağını savunmuştur (<http://www.tbmm.gov.tr>).

Meclis Genel Kurulunda sözü edilen Kanun Tasarısının 18. Maddesinin görüşülmesine devam edilmiş ve Zonguldak Milletvekili Celal Sahir Erozan söz almıştır. Erozan yurtdışına burslu öğrenci gönderilmesinin önemine değinmiş ve memleketin ihtiyaçlarının tespiti noktasında yurtdışı burs politikasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Ayrıca, yurtdışına gönderilen öğrencilerin yurda dönüşlerinde istihdam edilmemesi durumunun kabul edilebilir olmadığını dile getiren Erozan, kaynakların daha dikkatli kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Erozan, memleketin mali kaynaklarının sınırlı olduğu için gönderilen öğrencilerden azami ölçüde faydalanılması gerektiğini, bu nedenle yurtdışına burslu öğrenci gönderimine ilişkin Kanun maddelerine eğitim komisyonunun teklif ettiği ifadenin eklenmesinin işlevsel olacağını dile getirmiştir. Böylelikle, memlekete dönen öğrencilerin istihdam edilme süreçlerinin daha titiz ve ayrıntılı olarak ele alınacağı Erozan tarafından öne sürülmüştür. Meclis Genel Kurulunda söz alan Eskişehir Milletvekili Emin Sazak, yurtdışına gönderilen öğrencilerin durumlarıyla ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur. Sazak, yurtdışına gönderilen öğrencilerin memlekete döndüklerinde katkılarının sınırlı düzeyde olması durumunda, bundan sonraki süreçte yurtdışına burslu öğrenci gönderilmemesinin daha iyi olacağını savunmuştur. Buna ek olarak Sazak, yurtdışı ziyareti sırasında öğrencilerin durumlarını incelediğini ve memnun kalmadığını dile getirmiştir. Sazak öğrencilerle görüştüğünü ve memleketin onlara olan ihtiyacını vurguladığını ifade etmiştir. Yurtdışında öğrencilerin gördükleri öğrenimin faydasız olduğu ve işinin daha ehli eğitim müfettişlerinin yurtdışında görevlendirilmesi gerektiği Sazak tarafından belirtilmiştir. Yurtdışında görevli eğitim müfettişlerinin uzmanlıktan uzak oldukları ve bursiyer öğrencilere bir katkı sunamadıkları da Sazak tarafından ifade edilmiştir. Sazak, son olarak, yurtdışında burslu öğrenim gören öğrencilerin sadece devlete değil tüm vatandaşlara da katkısı olması gerektiğini dile getirerek sözlerine son vermiştir (<http://www.tbmm.gov.tr>).

Meclis Genel Kurulunda tekrardan söz alan Sivas Milletvekili İbrahim Alâeddin Gövsa, yurtdışından dönen bursiyerlerin istihdam edilmesinin ilgili kurum tarafından belirlenen süre zarfında tamamlanmaması durumunda, öğrenciye yapılan tüm masrafların ilgili kurumun amiri tarafından ödenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda söz konusu ifadenin, eğitim komisyonunun da talep ettiği üzere 18. Maddeye eklenmesinin olumlu olacağı Gövsa tarafından dile getirilmiştir. İstanbul Milletvekili Yusuf Akçora da yeniden söz alıp, yurtdışına gönderilen öğrencilerin başarısızlıklarına vurgu yapmıştır. Buna ek olarak, eğitim komisyonunun söz konusu Kanun çalışmasında en ilgili komisyon olduğu ve eğitim komisyonunun teklif ettiği ifadenin 18. Maddeye eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Akçora, yurtdışına gönderilen öğrencilerin istihdamı konusunda çok büyük sıkıntılar olduğunu vurgulamış ve yurda dönen öğrencilerin istihdam edilmediklerini ya da başka kurumlarda istihdam edildiklerini ifade etmiştir. İstihdama ilişkin yaşanan sorunlara bizzat şahit olduğunu dile getiren Akçora, bu sorunun ortadan kaldırılması için Meclis Genel Kurulunun bir çözüm üretmesi gerektiğini belirtmiştir. Söz konusu soruna dair işlevsel bir çözüm bulunamayacaksa, eğitim komisyonunun teklifinin kabul edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Akçora, Zonguldak Milletvekili Celal Sahir Erozan ve Muğla Milletvekili Yunus Nadi Abalıoğlu 18. Maddeye eğitim komisyonunun teklif ettiği ifadenin eklenmesi gerektiği ve bunun oylamaya sunulmasını talep ettiklerini bildirmişlerdir. Yozgat Milletvekili Süleyman Sırrı İçöz, söz konusu talebin usule aykırı olduğunu ve Meclis Genel Kurulunda oylamaya sunulmadan önce yeniden komisyonlara gönderilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Meclis Başkanı, 18. Maddenin yeniden komisyonlara gönderilip gönderilmemesi için oylama yapılmasını istemiş ve yapılan oylama sonucunda 18. Madde yeniden görüşülmek üzere eğitim ve bütçe komisyonlarına gönderilmiştir. Meclis Başkanı, 18. Maddenin yeniden komisyonlara gönderilmesine karar verilmesinden dolayı başka bir kanun teklifinin görüşülmesine geçileceğini belirtmiştir. Fakat Meclis Genel Kurulunda yükselen aksi yönde seslerden dolayı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkındaki Kanun Tasarısının görüşülmesinin devamına karar verilmiştir (<http://www.tbmm.gov.tr>).

Uzun tartışmaların yaşandığı 18. Maddenin ardından 19. Maddenin görüşülmesine geçilmiştir. 19. Maddede; yurtdışı öğrenimlerinde başarısız olan ve yurda geri çağırılanların, kendilerine teklif edilen kamu görevini kabul etmeyenlerin ve mecburi hizmet yükümlülüğü sürecinde istifa edenlerin ya da kamudan ihraç edilen eski

bursiyerlerden tazminat alınacağı ifade edilmektedir. Meclis Başkanı tarafından Genel Kurulun oylamasına sunulan 19. Madde kabul edilmiş ve 20. Maddeye geçilmiştir. Tasarının 20. Maddesinde kendi imkânlarıyla yurtdışında öğrenim gören öğrencilere ilişkin olup, söz konusu öğrencilerin maddi durumlarının bozulması durumunda öğrenimlerinin aksamaması için resmi burslu öğrenci statüsüne geçirilebileceği belirtilmektedir. Öğrencilerin resmi burslu statüye geçmeleri için öğrenim durumlarının iyi olması ve yurtdışındaki öğrenci müfettişlerinin olumlu görüşlerinin alınması şart koşulmuştur. Buna ek olarak, yurtdışında öğrenimlerine yeni başlayan ve başarı durumları net olarak belli olmayan öğrencilerin ise bakanlık tarafından düzenlenen sınavlarda başarılı olmaları gerektiği ifade edilmiştir. 20. Maddenin Meclis Genel Kurulunda oylanmasından önce söz isteyen Erzurum Milletvekili Nafi Atuf Kansu, 20. Maddenin daha açık ifade edilmesi için bir kelime eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda 20. Maddenin yedinci satırının sonunda yer alan “mevcut” kelimesinin ardından “olmak” kelimesi eklenmiş ve Meclis Genel Kurul oylamasına sunulmuştur. Meclis Genel Kurulunda oylanarak 20. Madde kabul edilmiş ve 21. Maddenin görüşülmesine geçilmiştir. 21. Maddede kamu kurum ve kuruluşlarının yurtdışına burslu memur göndermesinin uygun olmadığı ve yurtdışına gönderilmesi planlanan kişilerin memuriyetten istifa etmeleri gerektiği belirtilmektedir. Meclis Başkanı tarafından oylamaya sunulan 21. Madde kabul edilmiştir. 21. Maddenin kabulünün ardından, kanunun yürürlüğe gireceği tarih ile ilgili olan 22. Madde de kabul edilmiş ve görüşmeler tamamlanmıştır. Meclis Başkanı, 18. Maddenin encümeden geldikten sonra oylanacağını ifade etmiş ve Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkındaki Kanun Tasarısının görüşmelerine son vermiştir (<http://www.tbmm.gov.tr>).

21.03.1929 tarihinde yapılan Kanun Tasarısı görüşmelerinde tekrar ele alınması için encümene gönderilen 18. Madde, 01.04.1929 tarihinde yeniden Meclis Genel Kurulunda görüşülmeye başlanmıştır. Meclis Başkanı, söz konusu Maddenin eğitim ve bütçe encümenlerinden geldiği belirtmiş ve Maddenin okunmasını talep etmiştir. 18. Maddenin okunmasının ardından Meclis Başkanı “söz isteyen var mı?” diye sormuş ve İstanbul Milletvekili Akçora “ne olduğunu anlayamadık ki efendim, söz söyleyelim” şeklinde cevap vermiştir. Bunun üzerine Meclis Başkanı 18. Maddenin yeniden okunmasını istemiştir, yeniden okunan 18. Maddenin ardından milletvekilleri encümeden söz konusu Maddeyi kendilerine açıklamalarını istemiştir. Eğitim encümeni adına söz alan Sivas Milletvekili Gövsa, 18. Maddenin daha önce

görüldüğü şeklinin muhafaza edildiğini ve sadece bir fıkra eklendiğini ifade etmiştir. Meclis Başkanı tarafından oylamaya sunulan 18. Madde kabul edilmiş ve görüşmeler tamamlanmıştır (<http://www.tbmm.gov.tr>).

08.04.1929 tarihinde toplanan Meclis Genel Kurulunda, Meclis Başkanı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkındaki Kanun Tasarısının yeniden görüşülmesini talep etmiş ve kanun tasarısının tüm maddelerini yeniden oylamaya sunmuştur. Bu doğrultuda, Kanun Tasarısının tüm maddeleri okunmuş Meclis Genel Kurulunda oylanmıştır. Oylanan tüm maddeler kabul edilmiş ve herhangi bir Milletvekili söz talebinde bulunmamıştır. Böylelikle, 08.04.1929 tarihinde kabul edilen Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkındaki Kanun Tasarısı, 16.04.1929 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanmış ve 1416 Kanun numarasıyla yürürlüğe girmiştir.

### **3.3.3. YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun Kanunlaştırma Aşaması**

YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu, tezin önceki başlıklarında da ifade edildiği üzere, fakültelerde görev yapan araştırma görevlilerinin yurtdışında lisansüstü öğrenim görmelerini sağlamıştır. 04.11.1981 tarihinde kabul edilen ve 06.11.1981 tarihinde de Resmi Gazetede yayımlanan 2547 sayılı Kanunda, Türk yükseköğretimine ilişkin tüm detaylar yer almaktadır. YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu 2547 sayılı Kanunda yapılan düzenleme sonucunda yürürlüğe girmiştir. 1416 sayılı Kanunun aksine, YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun kanunlaştırma aşamasında önemli detaylar öne çıkmıştır. Öyle ki, KHK ile yürürlüğe giren YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu yine başka bir KHK ile güncellenmiştir. Ardından Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilen YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu çıkarılan yeni KHK ile tekrardan yürürlüğe girmiştir.

YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu, 12.08.1986 tarihinde kabul edilen 260 sayılı KHK ile yürürlüğe girmiştir. “2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun Bazı Hükümlerinin Değiştirilmesi ve Kanuna Bir Geçici Madde Eklenmesi Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” başlığıyla yürürlüğe giren 260 sayılı KHK’nin 3. Maddesinde 2547 sayılı Kanunun 33. Maddesinin (a) fıkrası ele alınmıştır. 2547 sayılı Kanunun 3. Maddesinin (a) fıkrasına eklenen ifadelerle araştırma görevlileri yurtdışında lisansüstü öğrenim görme fırsatına sahip olmuştur. Bu bağlamda 2547 sayılı Kanunun 33. Maddesinin (a) fıkrasına “Lisansüstü eğitim-öğretim için yurtdışına gönderilecek araştırma görevlileri ile ilk defa bu amaçla bu göreve atanacaklarda aranacak nitelikler ve diğer hususlar Yükseköğretim Kurulunca tespit edilir” ifadeleri eklenmiştir. Buna ek

olarak, yurtdışına gönderilecek araştırma görevlilerinin öğrenim ücretleri, seyahat harcamaları ve diğer tüm giderlerinin görev yaptıkları üniversitelerin personel giderlerinden karşılanacağı ifadelerini de 2547 sayılı Kanunun 33. Maddesinin (a) fıkrasına eklenmiştir. Ayrıca, lisansüstü öğrenim için yurtdışına gönderilecek araştırma görevlilerinin, 2547 sayılı Kanunda belirtilen atama süresine tabi olmadıkları ve ilgili hükmün söz konusu araştırma görevlileri için uygulanamayacağı ifadesi de 260 sayılı KHK ile 33. Maddenin (a) fıkrasına eklenmiştir.

260 sayılı KHK'nin genel ve madde gerekçeleri önemli veriler içermektedir. 260 sayılı KHK'nin Genel Gerekçesinde "araştırma görevlilerine yurtdışında yüksek lisans ve doktora yapma imkânı getirilmekte, ayrıca araştırma görevlilerinin atama süreleri iki yıldan üç yıla çıkarılmakta, yurtdışına gönderilenlerde bu süreye tabi olma zorunluluğu kaldırılmakta, böylece araştırma görevliliği müessesesi daha cazip hale getirilmektedir" ifadeleri yer almaktadır. 260 sayılı KHK'nin 3. Maddesinin gerekçesinde "Araştırma görevlilerinin atama süreleri her seferinde en çok üç yıla sınırlandırılmakta, bunlardan yurtdışına lisansüstü eğitim için gönderilenlerde lisansüstü eğitim süresinin daha fazla olabileceği ayrıca, dönüşlerinde mecburi hizmetlerinin tamamlamak mecburiyetinde olduklarından üç yıllık süreye tabi tutulmamaktadırlar" ifadelerine yer verilmiştir (www.tbmm.gov.tr). Bu çerçevede, 260 sayılı KHK ile yürürlüğe giren YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu araştırma görevlilerine yurtdışı eğitim hakkı verilmiş ve akademisyenlik mesleğinin başlangıç kademesi olan araştırma görevliliğinin teşvik edilmesi hedeflemiştir. Ayrıca, yurtdışında lisansüstü öğrenim görecektir araştırma görevlilerinin üç yıllık atama süresi sınırına tabi olmayacak olması, YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun etkin şekilde uygulanmasına zemin hazırlamıştır.

YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun kanunlaştırma aşamasında öne çıkan diğer bir KHK 418 sayılı "Devlet Memurlar ve Diğer Kamu Görevlileri ile İlgili Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname"dir. 11.04.1990 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 418 sayılı KHK ile 2547 sayılı Kanunun 33. Maddesinin (a) fıkrasının üçüncü bendinde değişiklikler yapılmıştır. Buna göre, yurtdışına burslu gönderilen araştırma görevlilerinin öğrenim ve diğer tüm giderlerinin üniversiteler bünyesinde açılacak ayrı bir bütçeden karşılanacağı belirtilmiştir. 260 sayılı KHK ile yurtdışına gönderilecek araştırma görevlilerinin tüm giderlerinin üniversitelerin personel giderlerinden karşılanacağı belirtilmiş; ancak, 418 sayılı KHK ile bu ifade güncellenerek açık hale getirilmiştir. Söz konusu araştırma



görevlileri için yapılacak tüm harcamaların personel giderlerinden ziyade YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu için açılacak bir bütçeden karşılanacağı belirtilmiştir. 418 sayılı KHK'da, yurtdışına gönderilecek araştırma görevlilerininin 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına gönderilen öğrenciler kadar burs miktarı alacakları belirtilmiştir. Buna ek olarak, araştırma görevlilerininin ayrıca yurtiçinde aldıkları maaş miktarının da %60'ını bağlı buldukları kurumlardan alacakları 418 sayılı KHK'de yer almıştır. Yurtdışına burslu gönderilecek araştırma görevlilerininin kitap ve kırtasiye masraflarının karşılanması amacıyla da, her yıl Mart ve Eylül aylarında iki eşit taksitte ödenmek üzere bir aylık yurtdışı burs miktarı tutarında ödeme yapılacağı da sözü edilen KHK'da ifade edilmiştir (www.tbmm.gov.tr).

1990 yılında yürürlüğe giren 418 sayılı KHK ile YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun kanunlaştırma aşaması tamamlanmıştır. Fakat 418 sayılı KHK'nin YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursuna ilişkin Maddesi, Anayasa Mahkemesi tarafından 05.02.1992 tarihinde iptal edilmiş ve 27.11.1993'de Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Söz konusu kararın ardından YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunda herhangi bir aksama yaşanmaması açısından 527 sayılı KHK'da YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu yeniden ele alınmıştır. "Memurlar ve Diğer Kamu Görevlileri ile İlgili Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname" olan 527 sayılı KHK'nin 16. Maddesinde YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursuna yer verilmiştir. Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilen 418 sayılı KHK'da YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursuna ilişkin yer alan ifadelerin kullanıldığı 527 sayılı KHK, 18.05.1994 tarihinde kabul edilmiş ve 20.05.1994'de Resmi Gazetede yayımlanıp yürürlüğe girmiştir (www.tbmm.gov.tr).

#### **3.3.4. 5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin Kanunlaştırma Aşaması**

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında 2006 yılından itibaren yurtdışına lisansüstü burslu öğrenci gönderilmektedir. Söz konusu Proje, 1416 sayılı Kanun çerçevesinde yürütülen yurtdışı burs programının bir uzantısı olup bu Projeyle yurtdışı lisansüstü burs politikasının daha etkin ve verimli olması hedeflenmiştir. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* hukuki zemin olarak bazı kanun, yönetmelik ve tebliğlere dayanmaktadır. Bu bağlamda, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* 1416 sayılı Kanun kapsamında uygulanmaktadır. Bu yüzden, 1416 sayılı Kanunda yer alan tüm hükümler *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* için de geçerlidir.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* daha kolay uygulanabilmesi ve yapılan güncellemelerin aday öğrenciler tarafından rahatlıkla takip edilebilmesi için her yıl YLSY kılavuzları yayımlanmıştır. Söz konusu kılavuzlar vasıtasıyla, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesine* ilişkin tüm detaylar ve başvuru süreci ortaya konulmuştur. Her yıl MEB ve ilgili diğer kamu kurumlarının ortak çalışmaları sonucu hazırlanan ve yayımlanan YLSY kılavuzları, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* için önemli bir uygulama yönergesi işlevi görmüştür. Buna ek olarak yayımlanan YLSY kılavuzları sayesinde, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesine* dair yapılan değişiklikler daha etkin şekilde öğrencilere ulaştırılmış ve yurtdışı lisansüstü burs politikası günümüz ihtiyaçlarına uygun hale getirilmiştir.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında yurtdışına gönderilen öğrencilere ödenen aylık burs miktarlarında yapılan değişiklikler, yayımlanan tebliğler aracılığıyla olmuştur. Öyle ki, “1416 Sayılı Kanun ve Buna Bağlı Yönetmelik Uyarınca Yurt Dışında Lisans ve Lisansüstü Öğrenim Yapan Öğrencilere Yapılacak Ödemeler Hakkında Tebliğ” ile bursiyer öğrencilere ödenecek burs miktarları ve diğer ödenekler belirlenmiştir. MEB ve Maliye Bakanlığı birimlerinde görev yapan politika aktörlerinin ortak çalışmaları sonucu oluşan sözü edilen Tebliğ, Resmi Gazetede 02.05.2015 tarihinde yayımlanmış ve yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 2015). Böylelikle MEB ve Maliye Bakanlığı tarafından hazırlanan ve yürürlüğe giren tebliğler vasıtasıyla lisansüstü öğrenim için yurtdışına gönderilen bursiyer öğrencilerin tüm özlük hakları yasal bir çerçeve kazanmıştır.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* önemli hukuki dayanaklarından biri de Türk Öğrencilerin Yabancı Ülkelerde Öğrenimleri Hakkında Yönetmeliktir. Öyle ki MEB tarafından 1416 sayılı Kanun ve 652 sayılı MEB'in Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK'nın 15/b Maddesine dayanılarak hazırlanan sözü edilen Yönetmelik, bursiyer öğrencilere ilişkin birçok konuyu ele almıştır. 02.10.2014 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren “Türk Öğrencilerin Yabancı Ülkelerde Öğrenimleri Hakkında Yönetmelik”te resmî burslu öğrencilerin başvuru, seçme ve yerleştirme esasları, öğrenim süreleri ve uzatımlar, öğrenim seviyesi değişikliği, mecburi hizmet sürelerinin hesaplanması gibi *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* uygulanmasına yönelik birçok detaya yer verilmiştir (Resmi Gazete, 2014).

“Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısında” bursiyerlerin

belirlenmesinde sözlü sınav aşamasının da eklenmesi ve bursiyerlerin yurtdışında lisansüstü öğrenim için geçirdikleri sürelerin hizmet yılı olarak değerlendirilmesi ele alınmıştır. Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonlarında kabul edilen Tasarı Meclis Genel Kurulunda görüşülmüştür. 26.02.2014 tarihinde 68. Birleşimde yapılan görüşmelerde, İzmir Milletvekili Oğuz Oyan söz almıştır. Oğuz Oyan “1416 sayılı Kanun’la yurt dışına öğrenci gönderme... Ben de o Programla yurtdışına gittim ve doktora yaptım. Biz yazılı sınavla gittik, sadece yazılı sınavla, şimdi buna da yazılı ve sözlü getiriyorsunuz. Bu da yazılının yanında sözlüyü getirip onun ağırlığını da koymadığınız zaman açık kayırmadır, yani kayırma kapılarının açılmış olması. Güvenilecek bir iktidar olsanız amenna, şimdiye kadarki bütün kadrolaşma çabalarınız güvenilmez olduğunu gösteriyor” şeklinde ifadeler kullanmıştır. Samsun Milletvekili Ahmet Yeni ise “Millet güveniyor, millet; millet güveniyor bize” şeklinde Oyan’a cevap vermiştir. Balıkesir Milletvekili Namık Havutça, İstanbul Milletvekilleri Celal Dinçer ve Fatma Nur Sertel ve Manisa Milletvekili Sakine Öz, Tasarının 1. Maddesiyle değiştirilen 1416 sayılı Kanununun 2. Maddesinin 1. Fıkrasına “Sözlü sınavlar kayıt altına alınır. Öğrencilerin seçim amacı ile düzenlenecek yönetmeliklerde sözlü sınavın etkisi yüzde onu geçemez” ibaresinin eklenmesini teklif etmişlerdir. Meclis Başkanı “Okunan son önergeye Komisyon katılıyor mu?” diye sormuş ve Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu sözcüsü Artvin Milletvekili İsrail Kışla “Katılmıyoruz Sayın Başkan” şeklinde cevap vermiştir. Meclis Başkanı aynı soruyu hükümete sormuş ve Milli Eğitim Bakanı ve Eskişehir Milletvekili Nabi Avcı “Katılmıyoruz Sayın Başkan” şeklinde cevap vermiştir. Tasarıya ilişkin söz alan Ağrı Milletvekili Halil Aksoy ise yapılan düzenlemenin “Ben yurtdışına gidecek kişileri seçerken istediğim gibi sınav yaparım, istediğim sınav sonucunu hesaba katarım, sözlü sınav komisyonunu istediğim gibi belirleyebilirim, bu konuda hiçbir kimseye de hesap vermem” demek olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Aksoy, “yurtdışına gidecek kişilerin belirlenmesinde uygulanacak sınavlar net bir şekilde belirlenmeli, kayıt altına alınmalı ve itirazlarda da yargı yolu açık olmalıdır” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Meclis Genel Kurulunda oylanan Tasarı 01.03.2014 tarihinde kabul edilmiş ve 14.03.2014 tarihinde de Resmi Gazetede 6528 sayılı Kanun numarasıyla yayımlanmıştır (<http://www.tbmm.gov.tr>).

“Türkiye Sağlık Enstitüleri Başkanlığı Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı” Meclis Genel Kurulunda görüşülmüştür. Söz konusu Tasarıda, bursiyerlerin yurtdışındaki lisansüstü

eğitim sürelerinin Bakanlık tarafından belirlenen azami eğitim süresi çerçevesinde hizmet yılı olarak sayılması öngörölmüştür. 13.11.2014 tarihinde 14. Birleşimde yapılan görüşmelerde, Meclis Başkanı “Komisyon Önergeye katılıyor mu?” şeklinde sormuştur. Sağlık, Aile, Çalışma ve Sosyal İşler Komisyonu Başkanı ve Adana Milletvekili Necdet Ünüvar “Takdire bırakıyoruz” şeklinde cevap vermiştir. Ardından Meclis Başkanı aynı soruyu Hükümete sormuş ve Sağlık Bakanı Adana Milletvekili Mehmet Müezzinoğlu da “Takdire bırakıyoruz” şeklinde cevap vermiştir. İstanbul Milletvekili Mehmet Doğan Kubat, Gerekçenin okunmasını talep etmiş ve Meclis Başkanı Gerekçeyi okutmuştur. Gerekçenin okunmasından sonra Meclis Başkanı önergeyi oylamaya sunmuş ve önerge kabul edilmiştir. “Türkiye Sağlık Enstitüleri Başkanlığı Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı” diğer maddeleriyle birlikte 19.11.2014 tarihinde kabul edilmiş ve 6569 sayılı Kanun numarasıyla 26.11.2014 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanmıştır (<http://www.tbmm.gov.tr>).

“Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı” Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu tarafından kabul edildikten sonra Meclis Genel Kuruluna gelmiştir. 25.11.2016 tarihinde 27. Birleşimde yapılan görüşmelerde, Ankara Milletvekili Zühal Topcu söz almıştır. Zühal Topcu’nun konuşmasında “Sayın Başkan, değerli milletvekilleri; bu maddede 1416 sayılı Kanun’la yetiştirilmek üzere yurt dışına gönderilen öğrencilerle ilgili bazı hükümler var. Şimdi, bunlarla ilgili, özellikle 24’üncü Dönemdeki yasama faaliyetleri sırasında, bu maddeyle ilgili de çok fazla tartışma yapıldı. Önce, yurt dışına yalnızca ALES puanıyla öğrenci gönderilirken yine iktidarın yaptığı düzenlemeyle 1416 sayılı Kanun’a “sözlü ve/veya yazılı” ibaresi konularak orada, yine, keyfi uygulamalara yönelik birtakım adımlar atıldı. Burada ısrarımıza rağmen, tabii ki sayısal çoğunluk olarak bakıldığında iktidar partisi muhalefeti hiçbir zaman dinlemeden bu “ve/veya”yı koyarak bu maddelerle bu alımları devam ettirdi. Tabii, burada biz başından beri özellikle söyledik, burada “ve/veya”nın konmasındaki amaç her zaman olduğu gibi siyasi bir fayda, siyasi bir etkileme amacını da gütmektedir” şeklinde ifadeler yer almıştır. Buna ek olarak, Topcu’nun konuşmasında “Şimdi, buna bakıldığında, bunlar seçilirken, özellikle bu gençler yurt dışına gönderilmek için seçilirken kim karar verecek, nasıl karar verecek, neden bu kadar bu konu üzerinde

ısrarla duruldu? Uygulamalara baktığımızda, yine 1416 sayılı Kanun’la yurt dışında çalışmalarını yapıp döndükten sonra gelenlerin nasıl istihdam edildiğini ben buradan sormak istiyorum. Acaba “Aynı görüşten değiliz” diye başlatılmak istenmeyenler oldu mu Sayın Bakan, bunları özellikle size sormak istiyorum: 1416 sayılı Kanun’la yurt dışına gidip döndüğünde “Siz, bizim görüşümüzden değilsiniz, bölüm istemiyor” diye kabul edilmek istenmeyen öğrenciler oldu mu; burada, onları soruyoruz. Çünkü eğer burada bir çocuğumuzu, bir gencimizi gönderiyorsak --bunların hepsi bizim çocuğumuz-- oraya gidip bu ülkenin, bu vatanın onlara sağladığı imkânlardan faydalanıp, ondan sonra da dönüp bu ülkeye hizmet etme aşkında olan çocuklar bunlar; ama bu iktidar yandaş tavırlarla, bu gibi suistimal içerisinde olan düşüncelerle bu gençliği itmektedir. Onun için diyoruz ki: Lütfen, bu çocukların, yurt dışından geldikten sonra uygun olan yerlerde ve onurlarını kırmadan istihdam edilmeleri ve bunlar için harcanan paranın da bu ülkenin ihtiyacının giderilmesi yönünde kullanılması gerekir. Buradan özellikle bunu belirtiyoruz” ifadelerine yer verilmiştir (<http://www.tbmm.gov.tr>).

“Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısına” ilişkin söz alan İstanbul Milletvekili İzzet Ulvi Yönter konuşmasında “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı’nın 17’nci maddesinde bir değişiklik öneriliyor. Bu 1416 sayılı Kanun’un malum ve mezkûr maddesinin ikinci fıkrasının birinci cümlesinde yer alan “üç ay zarfında” ibaresinin “iki ay” şeklinde değiştirilmesi düşünüyor. Milliyetçi Hareket Partisi olarak bu “iki ay zarfında”yı eksiz ve yetersiz buluyoruz. Onun için de “altı ay” olarak değiştirilmesini ve düzeltilmesini talep ediyoruz. Çünkü eğitimini tamamlayıp yurt dışından dönen bir öğrencinin üç ay içinde taahhünameyle bağlı olduğu makama müracaatı mecbur ve bu müracaattan itibaren mensup olduğu makamca bu öğrencinin bir göreve tayin edilmedikçe, üç ay müddetçe, yabancı ülkelerde öğrenimde bulunurken öğrenci için ödenmesi gereken asgari aylığın yarısını alması şeklinde maddenin ilk hâli var. Fakat iki ay içinde müracaatı şart koşturmak, yurt dışında eğitimini tamamlayıp tekrar ülkesine dönen öğrencilerin hayata intibakını, görevlerine uyumunu zorlaştıracaktır. Bunun için altı aylık bir süre şüphesiz çok ama çok faydalı olacaktır” ifadeleri yer almıştır (<http://www.tbmm.gov.tr>).

Tasarıya ilişkin söz alan Kahramanmaraş Milletvekili Fahrettin Oğuz Tor konuşmasında “Yurt dışına gönderilenlerden ruh veya beden sağlığının öğrenimini sürdürmesine imkân tanımaması durumu, eğitim ve araştırma hastaneleri veya üniversite hastanelerinden alınacak sağlık kurulu raporu ve bu hususla ilgili Millî Eğitim Bakanlığınca istenen diğer destekleyici belgelerle tespit edilenlerin öğrencilikle ilişkisi kesiliyor. Bu kişilerden tahsil masrafı istenmiyor. Bu kişiler, mecburi hizmet yükümlüsü de olmuyor. Doğru bir düzenlemedir, fıkra hükmü gayet açıktır. Yurt dışına gönderilen talebelerin ruh ve beden sağlığının bozulması tabii ki öğrenimine devam etmesine engeldi” şeklinde ifadelerle yer vermiştir. Tor, bursiyerlerin lisansüstü öğrenimlerini tamamlamalarının ardından görev talebinde bulunmaları gereken azami süreye ilişkin değişiklikle ilgili olarak ise “Yurt dışından dönecek öğrencilere iki ay süre tanınıyor Tasarıda, Önergemizde biz bu sürenin uzatılmasını istiyoruz. Niye uzatılmasını istiyoruz? Yıllarca yurt dışında kalmış, otomobil almış, bazıları ev almış olabilir. Bu öğrencilere bunları satmak için belli bir mühlet gerekebilir. Çocuğu okula gidenler nakil, okul işlemlerini yetiştiremeyebilirler. Eşlerinin başka bazı problemleri olabilir. Bunlar göz önüne alınarak biz diyoruz ki önergemizde: Bu süreyi iki aydan daha uzun bir süreye taşıyalım, altı ay yapalım. Bu süre altı ay olduğu zaman iki ayağı bir pabuca girmeyecektir, daha hazırlıklı olarak ülkemize dönecektir” şeklinde söylemlerde bulunmuştur (<http://www.tbmm.gov.tr>).

Tasarıda, bursiyerlerin eş ve çocuklarının sağlık giderlerinin karşılanmasına ilişkin hazırlanan maddeye ilişkin Milliyetçi Hareket Partisi alkışlarıyla söz alan Topcu konuşmasında “Sayın Başkan, değerli milletvekilleri; yine 1416 sayılı Kanun’la yurt dışına öğrenci göndermeyle ilgili olarak bu madde konuyor. Özellikle öğrenciyle beraber yanında gidecek olan --aile bütünlüğünü korumak amacıyla-- ailenin de ihtiyacını gidermeye yönelik, birtakım sağlık problemlerini ve kalma problemlerini de gidermeye yönelik bir madde. Aslında olması gerektiğini düşünüyoruz çünkü aile çok önemli. Kimseyi tek başına, birey olarak da düşünmememiz gerekiyor burada. Önemli bir madde, ama yine de üzerinde durulması gereken o kadar çok konu var ki, millî eğitimin içinde bulunan, biz bunlardan hangisinden başlayacağımızı da bilmiyoruz. Ama buradaki çalışma sistematığına baktığımızda, yalnızca kabul etme veya maddelerin kabul edilme veya edilmemesine yönelik olarak tek bir algılama olduğu için, şu anda vakit geçirmekten başka bir şey yapmıyoruz, ama biz yine de vicdanımızın sesini dinleyerek olması gerekenleri burada altını çizerek bahsetmek istiyoruz. Evet, daha önce

de belirttiğimiz gibi, bu maddenin olması gerektiğini düşünüyoruz, ihtiyaçların bir bütün olduğunu ve giderilmesi gerektiğini düşünürken, bakıyoruz ki eğitimin çok daha fazla, bundan farklı olan sorunlarının olduğunu da görebiliyoruz” şeklinde ifadeler kullanmıştır (<http://www.tbmm.gov.tr>).

“Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısına” ilişkin muhalefet partileri tarafından yapılan teklifler reddedilmiş ve tasarı Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonunda kabul edildiği şekliyle Meclis Genel Kurulunda 02.12.2016 tarihinde kabul edilmiş ve 09.12.2016 tarihinde de resmi gazetede yayımlanarak 6764 sayılı Kanun numarasıyla yürürlüğe girmiştir (<http://www.tbmm.gov.tr>). Böylece, 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına lisansüstü öğrenim görmek üzere gönderilen öğrenciler yönelik oldukça işlevsel düzenlemelerin hayata geçirilmesi sağlanmıştır.

### **3.4. Uygulama Aşaması**

Kamu politikası çözümlene modellerinden süreç modelinin dördüncü aşaması olarak bilinen uygulama aşaması, politikanın başarısına doğrudan etki etmektedir. Kamusal gündeme gelen toplumsal problemlere yönelik sunulan çözüm önerilerinden bazıları kanunlaşmaktadır. Uygulama aşamasında, seçilen politika önerileri düşünce aşamasından eylem aşamasına dönüşmektedir (Howlett ve Ramesh, 1995: 153). Böylelikle, çeşitli politika aktörlerinin de etkisiyle politika uygulanmakta söz konusu sorunların çözümü ya da ihtiyaçların karşılanması hedeflenmektedir. Her ne kadar politikaların işlevsel olarak şekillendirilmesi büyük önem taşısa da, etkin ve verimli uygulanmayan politikanın belirlenen hedeflere ulaşması kolay olmamaktadır (Edwards, 1980: 1). Dolayısıyla, politika uygulayıcıların alanla ilgili bilgi ve tecrübeleri, politikanın başarılı şekilde uygulanması açısından büyük önem taşımaktadır (Peters, 1996: 197). Öte yandan, bazı durumlarda politika ne kadar iyi uygulanırsa uygulansın, politikanın şekillendirilmesi aşamasında problemin nedenlerinin eksik ya da yanlış anlaşılması ve probleme dair sunulan çözüm önerilerinin eksik kalmasının, politikanın başarısızlığı ile sonuçlandığı (Hogwood ve Gunn, 1993: 240) ifade edilmektedir.

Süreç modelinin uygulama aşamasında, tezin birinci bölümünde de yer verildiği üzere, birtakım uygulama modelleri yer almaktadır. Söz konusu modeller; yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya ve karma model olarak sıralanmaktadır. Yurtdışı lisansüstü

burs politikasının uygulama aşaması ele alınırken de, ilgili uygulama modellerine değinilerek daha zengin bir çözümlenme yapılması hedeflenmektedir. Buna ek olarak, Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının uygulama aşamasının incelenmesi için Cumhuriyet öncesi dönemdeki uygulamaların da irdelenmesi önemlidir. Dolayısıyla çalışmanın bu bölümünde, Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönemdeki uygulamalar detaylı ele alınacaktır. Ayrıca, devlet bursuyla yurtdışında öğrenim görmüş ve Türkiye'ye çeşitli alanlarda önemli hizmetler sunmuş eski bursiyerlerin de başarılarına satır aralarında kısaca yer verilecektir. Bu sayede süreç modelinin son aşaması olan değerlendirme aşaması için işlevsel bir altyapı oluşturulması hedeflenmektedir.

#### **3.4.1. Osmanlı Devleti Dönemindeki Burs Politikasının Uygulama Aşaması**

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde ihtiyaç duyulan kalifiye personelin karşılanabilmesi için ilk olarak III. Selim döneminde yurtdışında burslu öğrenci gönderilmiştir. Bu bağlamda, örneğin İshak Efendi burslu öğrenim görmesi için Fransa'ya gönderilmiştir. II. Mahmut döneminde de yurtdışına burslu öğrenci gönderimi konusuna önem atfedilmiş ve yetenekli öğrenciler Viyana, Paris ve Londra gibi şehirlere gönderilerek özellikle askeri alanda eğitim almaları sağlanmıştır. Yurtdışına gönderilen öğrencilerin öğrenim durumlarının kontrol edilebilmesi için Talebe-i Osmaniye Müdürlüğü kurulmuştur. 1869 yılında faaliyete geçen Müdürlük vasıtasıyla Fransa'da öğrenim gören bursiyer öğrencilerin durumlarının takibi sağlanmıştır (Şarman, 2006: 3-6).

İlk olarak askeri alanda eğitim almaları amacıyla yurtdışına gönderilen öğrenciler, sonraki yıllarda diğer alanlar için de yurtdışına gönderilmişlerdir. Sultan Abdülaziz döneminde sona eren yurtdışına burslu öğrenci gönderme uygulaması, II. Abdülhamit ile yeniden başlatılmıştır ve yüzlerce öğrenci yurtdışına gönderilmiştir. II. Abdülhamit döneminde 423 öğrenci yurtdışında burslu öğrenim görme fırsatını yakalamıştır. Bursiyer öğrenciler; Fransa, Almanya, İsviçre, Avusturya, İngiltere, Belçika ve Rusya gibi ülkelerde öğrenim görmüşlerdir. Ancak, II. Abdülhamit döneminde bursiyer öğrenciler çoğunlukla Fransa ve Almanya'ya gönderilmişlerdir. Öyle ki, söz konusu dönemde burslu öğrenim görmüş olan 423 öğrencinin 389'u, Fransa ya da Almanya'ya gönderilmiştir. Öte yandan, İngiltere ve Rusya'ya ise toplamda sadece 10 öğrenci gönderildiği (Gençoğlu, 2014: 33-37) belirtilmektedir.



II. Abdülhamit döneminde yurtdışına burslu gönderilen öğrenciler, ülkenin ihtiyaç duyduğu çeşitli alanlarda öğrenim görmüşlerdir. Söz konusu öğrenim alanları; askeri, Tıp, Ziraat, Mühendislik, Hukuk, Veterinerlik, Kimya, Siyaset Bilimi, Mimarlık, Resim, Müzik, Heykeltıraşlık, Dişçilik, Hukuk, İktisat, Eczacılık, Fen Bilimleri ve Çini Ressamlığı şeklinde sıralanmaktadır. Her ne kadar yurtdışına gönderilen öğrenciler çok farklı alanlarda öğrenim görmüş olsalar da, gönderilen öğrencilerin yarısından fazlası askeri ve tıp alanında gönderilmiştir (Gençoğlu, 2014: 40).

Osmanlı Devletinde yurtdışı burs politikasının en etkin olarak yürütüldüğü dönemlerin başında II. Abdülhamit dönemi gelmektedir. II. Abdülhamit döneminde yurtdışına gönderilecek öğrencilerde birtakım şartlar aranmış ve bu çerçevede öğrenci seçimleri yapılmıştır. Söz konusu şartlar; yaş, sağlık durumu, sicil kaydı, Türkçe ve Fransızca dillerine hâkim olma şartları şeklinde sıralanmaktadır. Bu bağlamda II. Abdülhamit döneminde; aday öğrencilerin 20-26 yaş aralığında olmaları, sağlık durumlarının kamu kurumlarında çalışabilecek yeterlilikte olması, geçmişlerinde herhangi bir suça karışmamış olmaları ve yabancı dil becerilerinin olmaları gibi koşullar belirlenmiştir. Yurtdışında burslu öğrenci görmeye hak kazanan öğrencilere, aylık burs bağlanmış ve öğrencilerin yurtdışına ulaşım ücretleri karşılanmıştır. Yurtdışındaki öğrenimlerinde başarısız olan ya da öğrenci müfettişlerinin talimatlarına uymayan öğrencilerin bursluluk durumları sona erdirilmiş ve devlet tarafından yapılan tüm masraflar öğrencilerin kefillerinden tahsil edilmiştir. Öğrenimlerini başarıyla tamamlayıp yurda dönen bursiyer öğrenciler ise çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında en az 10 yıl çalışmak durumunda kalmışlardır. Kamu hizmetinde çalışmayı kabul etmeyen ya da zorunlu hizmet süresi dolmadan istifa eden bursiyerler ise tazminat ödemek zorunda kalmışlardır (Gençoğlu, 2014: 61).

Cumhuriyet öncesi dönemde Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli alanda öğrenim görmeleri amacıyla gayri Müslim kadınlar yurtdışına burslu gönderilmiştir. Cenevre, Paris, Versay (Versailles) ve St. Petersburg gibi kentlere gönderilen gayri Müslim kadın öğrenciler; Müzik, El İşleri, Resim, Piyano, Fransızca ve Tıp alanlarında öğrenim görmüşlerdir (Çolak, 2013: 45). Gayri Müslim kadın öğrencilerin yurtdışına burslu gönderilmesinin ardından Müslüman kadın öğrencilerin de yurtdışı eğitim fırsatından yararlanabilmesi durumu gündeme gelmiş ve çeşitli görüşler öne sürülmüştür. Müslüman kadın öğrencilerin yurtdışına gönderilmesi taraftarı olmayan kesimler olsa da, gayri Müslim kadın öğrenciler gibi Müslüman kadın öğrencilerinde yurtdışında

burslu öğrenim görmeleri sağlanmıştır. Özellikle I. Dünya Savaşı yıllarında önemli sorunlar yaşayan Müslüman kadın öğrenciler, öğrenimlerini yarıda bırakmak ya da başka şehirlerde sürdürmek zorunda kalmıştır. Bazı kadın öğrenciler ise dönemin şartlarından olumsuz etkilenmiş ve yurtdışı burslu yükseköğrenimlerinde başarısız olmuştur. Örneğin Paris'te öğrenim gören Belkıs Bekir, savaş yılları nedeniyle ülke değiştirmek durumunda kalmış ve başarısızlık nedeniyle de yaşadığı psikolojik sıkıntılardan dolayı hayatına son vermiştir (Çolak, 2013: 64-66).

I. Dünya Savaşı yıllarında yurtdışına gönderilen kadın öğrenciler genellikle dönemin İttifak devletlerinden biri olan Almanya'ya gönderilmiştir. Almanya'nın çeşitli şehirlerinde eğitim alan öğrenciler önemli alanlarda uzmanlık kazanmışlardır. I. Dünya Savaşı yıllarında Almanya'da burslu öğrenim gören kadın öğrencilerin bazılarının isimleri ve eğitim aldığı alanlar şu şekildedir (Çolak, 2013: 78-79): Safiye Ali (Tıp), Efzayiş Yusuf (Tarih, Edebiyat, Felsefe), Fazıla Fazlı (Almanca), Belkıs Mustafa (Resim), Bedriye Şükrü Kamil (Tıp), Hatice Suat Derviş (Musiki), Şaziye Hayri (Felsefe), Nimet Kazım (Diş Hekimliği), Safiye Sami (Felsefe), Namiye Neşe (Tıp), Nebahat Nihat (Pedagoji), Mükerrerem Hasan (Musiki ve Dikiş), Rafet Süreyya (Piyano), Mediha Rıfat (Piyano), Emine Müzeyyen (Terzilik), Zehra Hakkı (Terzilik), Mediha Süleyman (Musiki), Sıdika Sabiha (Dil), Havva Feriha (Keman, Almanca), Atiye Murtaza (Dil), Semiramis Ekrem (Tıp).

Cumhuriyet öncesi dönemde, uygulanan yurtdışı burs politikası vasıtasıyla ülkenin ihtiyaç duyduğu gelişmiş insan gücünün karşılanabilmesi hedeflenmiştir. Söz konusu hedef doğrultusunda da öğrenciler öncelikli alanlarda eğitim alabilmeleri için çeşitli Avrupa ülkelerine gönderilmiştir. Sözü edilen dönemde kadın doktor eksikliğinin önemli ölçüde olmasına rağmen Darülfünun Tıp Fakültesi gibi okullara kadın öğrenciler kabul edilmemiştir<sup>47</sup>. Dolayısıyla, doktorluk mesleğini hedefleyen Müslüman kadın öğrenciler için yurtdışı eğitim elzem olmuştu (Atıcı ve Erer, 2009: 109). Bu bağlamda, Müslüman kadın öğrenciler Tıp eğitimi alabilmeleri için Eğitim Bakanlığı tarafından burslu olarak yurtdışına gönderilmiştir. Seçilen öğrenciler; Almanya, İngiltere, İsviçre ve ABD gibi Tıp eğitimimin yeterli düzeyde olduğu ülkelerde öğrenim görme fırsatına sahip olmuşlardır. Böylelikle, yurtdışı burs politikasının başarılı şekilde uygulanmasıyla Türkiye'nin ilk kadın doktorları yetişmiş ve sağlık alanında Türkiye'ye önemli

---

<sup>47</sup> Kadın öğrencilerin yurtçinde Tıp öğrenimi görmeye 1922 yılında başlamıştır (Atıcı ve Erer, 2009: 108).

hizmetlerde bulunmuştur. Öte yandan, kadın öğretmenler ihtiyaç duyulan alanlarda öğrenim görmeleri için yurtdışına burslu olarak gönderilmiştir. İlk olarak Fransızca, Piyano ve Resim gibi Bakanlık tarafından belirlenen öncelikli alanlarda öğrenim gören kadın öğrenciler, sonraki yıllarda Tıp ve Diş Hekimliği alanlarında da burslu öğrenim görme fırsatı yakalamıştır (Çolak, 2013: 81-83).

Cumhuriyet öncesi dönemde, çeşitli milletlerden öğrenciler herhangi bir ayırım yapılmadan yurtdışında burslu öğrenim görme şansına sahip olmuştur. 1839-1976 yılları arasında yurtdışına burslu gönderilen öğrencilerin %71'i Müslim, %29'u ise gayri Müslimlerden oluşmuştur. Islahat Fermanı sonrasında yurtdışı eğitime verilen önem artmış ve öğrenciler çeşitli alanlarda öğrenim görmeleri amacıyla yurtdışına gönderilmiştir. Yurtdışında öğrenim gören öğrenciler yurda dönüşlerinde önemli görevlerde bulunmuşlardır. Öyle ki, Edebiyat, Tıp, Fizyoloji, Plastik Sanatlar ve Resim gibi alanlardaki öncü isimler yurtdışında burslu öğrenim gören öğrencilerin arasından çıkmıştır. Buna ek olarak, ilk müze müdürü ve ilk resim sergisi kurucusu olan Osman Hamdi Bey de yurtdışında burslu öğrenim görmüştür. Devletin üst yönetim kademesinde de yer alma başarısını gösteren bursiyer öğrenciler; sadrazamlık, vezirlik ve sefirlik gibi görevlerde yer almıştır (Şişman, 2004: 85-87).

1839-1976 yılları arasında burslu olarak Fransa'ya gönderilen öğrenciler, öğrenimlerini tamamlamalarının ardından önemli görevlere getirilmiştir. Sözü edilen yıllar arasında Fransa'da öğrenim gören öğrenciler; Yüksek Hukuk Kurulu Başkanı, Kaymakam, Vali, Dışişleri Bakanı, Müsteşar, Donanma Bakanı, Sağlık Bakanı, Ticaret Bakanı, Maliye Bakanı, Profesör, Mühendis, Büyükelçi, Saray Doktoru, Eğitim Bakanı, Ressam, Arkeolog, Şair, Yazar, Edebiyatçı ve Müfettiş gibi görevler üstlenmiş ve Osmanlı Devletine büyük hizmetler sundukları (Şişman, 2004: 93-156) ifade edilmektedir.

#### **3.4.2. 1923-1928 Yılları Arasındaki Dönemin ve 1416 sayılı Kanunun Değerlendirme Aşaması**

Osmanlı Devleti döneminden kalan bir uygulama olan yurtdışına burslu öğrenci gönderimi, Cumhuriyetin ilanından sonrada devam etmiştir. 1923-1929 yılları arasında uygulanan yurtdışına burslu öğrenci gönderimi politikası, 1929 yılında yürürlüğe giren 1416 sayılı Kanunla hukuki bir nitelik kazanmış ve yurtdışı burs politikası daha sistematik hale getirilmiştir. 1929 yılına kadar yurtdışına burslu öğrenci gönderimi

uygulamasında kamu kurumlarının ortak bir yönergesi bulunmamasından dolayı çeşitli kamu kurumları yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilerin seçim usulünde bağımsız hareket etmişlerdir. Cumhuriyet'in kuruluşundan 1416 sayılı Kanunun yürürlüğe girdiği 1929 yılına kadar MEB tarafından yaklaşık 500, diğer kamu kurumları tarafından ise 200 öğrenci yurtdışına gönderilmiştir (Ulu, 2014: 496-500).

Cumhuriyetin ilk yıllarında kısıtlı mali imkânlar olmasına rağmen yurtdışına yüzlerce öğrenci gönderilmiştir. Söz konusu öğrencilerin yurtdışındaki yaşam şartlarına ve akademik sisteme daha kolay adapte olabilmeleri için dönemin Eğitim Bakanı Mustafa Necati Uğural önemli görevler üstlenmiştir. Mustafa Necati Uğural'ın bursiyer öğrencilere yazdığı mektuplar, öğrencilerin daha fazla sorumluluk hissetmelerine imkân tanımıştır. Öyle ki Mustafa Necati Uğural yazdığı satırlarda “Aziz genç, önünde yeni ve feyizli bir ufuk açılmıştır. Bu ufka doğru çok kuvvetli bir şevk ve heyecanla atlayacağından eminim. Gideceğin ilim ve irfan diyarında yılmak bilmeyen hudutsuz bir azim ile çalışmak hem vazifen ve hem de borcundur” gibi ifadeler yer vermiştir (Şarman, 2006: 45). Buna ek olarak Atatürk, yurtdışına gönderilen öğrencilerle yakından ilgilenmiş ve çektiği telgraflar vasıtasıyla öğrencilere duyduğu güveni göstermiştir. Öyle ki, telgraflarında yer verdiği “Sizi birer kıvılcım olarak gönderiyorum. Volkan olarak dönmelisiniz” gibi söylemler (Şarman, 2006: 25) öğrencilerin yurtdışında başarılı olmalarında büyük rol oynamıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında çeşitli eğitim kurumları kurularak yükseköğretimin yaygınlaşması hedeflenmiştir. Tezin ikinci bölümünde de yer verildiği üzere, Hukuk Mektebi, Gazi Eğitim Enstitüsü ve Ziraat Enstitüsü gibi eğitim kurumları bu dönemde hayata geçirilmiştir. Ancak, söz konusu eğitim kurumlarında görev yapacak personelin yetişebilmesi için yurtdışına burslu öğrenci gönderilmiştir (Yıldırım, 2005: 70). Böylelikle, yurtdışına burslu öğrenci gönderimi yoluyla Türkiye'nin yükseköğretimde daha ileri seviyelere getirilmesi amaçlanmıştır.

1923 Hükümet Programında da değinildiği üzere, başarılı öğrencilerin yurtdışında burslu öğrenim görmeleri amacıyla Avrupa Konkuru sınavları düzenlemiştir. Söz konusu sınav sonucunda başarı düzeyleri yeterli görülen öğrenciler ilk olarak Almanya ve Fransa'ya gönderilmiştir. 22 kişiden oluşan ilk grubun ardından, yurtdışına öğrenci gönderme uygulaması devam etmiş ve 1928-1945 yılları arasında önemli sayıda öğrenci yurtdışında öğrenim görme fırsatı yakalamıştır. Devlet bütçesinin yeterli düzeyde olmamasına rağmen, Fen Bilimleri, Siyasal-Sosyal Bilimler, Güzel

Sanatlar ve Arkeoloji alanlarında öğrenim görmeleri amacıyla bursiyer öğrenciler Almanya, Fransa, Belçika, İsviçre ve İngiltere gibi ülkelere gönderilmiştir (Şarman, 2006: xv-xvi).

Yurtdışına gönderilecek öğrencilerin seçimi için yapılan sınavlar MEB tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından hazırlanmış ve sınav tarihleri en az iki hafta önceden ilan edilmiştir. Buna ek olarak, sözü edilen Komisyon sınav sonuçlarının değerlendirilmesinde de rol oynamıştır. İstanbul ve Ankara’da düzenlenen sınavlar neticesinde başarılı olan öğrenciler çeşitli ülkelere gönderilmiş ve öğrencilerin masrafları ilgili kamu kurum ve kuruluşları tarafından karşılanmıştır. Öte yandan yurtdışına kendi imkânlarıyla giden ve öğrenimine devam eden öğrenciler finansal bakımdan sorun yaşamaları durumunda, MEB’in yurtdışı bursluluk sınavlarına katılıp başarılı olanlar resmi burslu öğrenci statüsüne geçmeye hak kazanmıştır (Şarman, 2006: 26-28).

Yurtdışında öğrenim görmek isteyen öğrenciler için düzenlenen sınavlar öncesinde, başvuran adaylar sağlık kontrolünden geçirilmiştir. Söz konusu kontrolden geçmek istemeyen ve sağlık durumu yeterli görülmeyen adayların sınava girmesine izin verilmemiştir. Adaylar; Edebiyat, Yabancı Dil, Matematik, Fizik, Kimya, Tarih, Coğrafya ve Arkeoloji gibi alanlardan sınava girmişlerdir. Sınav iki kademeli olarak yapılmış ve ilk sınavda tüm adaylar aynı alanlardan sınava girmişlerdir. İkinci kademe sınavlarda ise adaylardan kendi alanlarıyla ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir (Ulu, 2014: 506).

1416 sayılı Kanunun ilk halinde de planlandığı üzere, yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilerin sayısına kamu kurumlarından gelen talepler doğrultusunda karar verilmiştir. MEB tarafından düzenlenen sınav neticesinde yurtdışında burslu öğrenim görmeye hak kazanan öğrenciler için tahsil planları ve taahhüname hazırlanmıştır. Bursiyer öğrenciler, tahsil planlarında belirlenen süre zarfında öğrenimlerini tamamlamak durumunda kalmışlardır. Tahsil planlarında yer alan azami öğrenim süresinde mezun olamayan öğrenciler ise yurda geri çağırılmışlardır. Öğrencilerin yurtdışındaki öğrenim ve yaşam durumlarının denetimi için müfettişler görevlendirilmiştir. Sözü edilen müfettişler, yurtdışında bulunan bursiyer öğrencilerin durumlarını yakından takip etmiş ve Bakanlığa rapor sunmuşlardır. Yurtdışı öğrenimlerini başarıyla tamamlayıp yurda dönen öğrenciler üç ay içerisinde görev

talebinde bulunmuş ve ilgili kamu kurumlarına bursiyerlerin atamaları yapılmıştır (Resmi Gazete, 1929).

1929 yılında 1416 sayılı Kanununun kabul edilmesinin ardından başta bakanlıklar olmak üzere çeşitli kamu kurum ve kuruluşları yurtdışına burslu öğrenci göndermiştir. Eğitim Bakanlığı, Ticaret Bakanlığı, Bayındırlık Bakanlığı, Ziraat Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Milli Savunma Bakanlığı gibi bakanlıklar yurtdışına burslu öğrenci göndermiştir. Bununla birlikte, valilikler, belediyeler, Harita Müdürlüğü, Askeri Fabrikalar Genel Müdürlüğü gibi kamu kurum ve kuruluşları da öğrencilerin yurtdışında öğrenim görmeleri noktasında büyük rol oynamıştır. Eğitim Bakanlığı, özellikle öğretmen ihtiyacının karşılanması için yurtdışına burslu öğrenci gönderimi konusuna önem vermiştir. Hatta 1934 yılına kadar yurtiçinde herhangi bir meslek ve teknik eğitim veren okul açılmamış ve öğretmen adaylarının yurtdışında öğrenim görmeleri Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanmıştır (Ulu, 2014: 504).

Cumhuriyetin ilk yıllarında Sanayi Kongresinin de önemli etkileriyle Kamu İktisadi Teşebbüsleri (KİT) kurulmuştur. KİT'lerin ihtiyaç duyduğu nitelikli personel istihdamının sağlanabilmesi amacıyla yurtdışına burslu öğrenci gönderilmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda ilk kez 1933 yılında KİT'ler adına 700 öğrenci Almanya, Fransa, İngiltere ve Belçika'ya burslu gönderilmiştir. Bursiyer öğrencilerin tüm eğitim ve yaşam masrafları KİT'ler tarafından karşılanmıştır. 1933 yılında yurtdışına gönderilen öğrenciler öğrenimlerini tamamlayıp yurda dönmüşlerdir. Fakat sonraki yıllarda KİT'ler tarafından yurtdışına gönderilen öğrenciler, II. Dünya Savaşından dolayı öğrenimlerini tamamlayamadan yurda geri dönüş yapmıştır. Söz konusu öğrencilerin Savaşın sona ermesinin ardından yeniden burslu şekilde yurtdışına gönderildiği (Şarman, 2006: 37) ifade edilmektedir.

Avrupa'da öğrenim gören bursiyer öğrenciler için bazı dönemler sıkıntılı geçmiştir. Özellikle 1939 yılında başlayan II. Dünya Savaşı, bursiyer öğrencilerin öğrenimlerinin yarıda kalmasına yol açmış ve yüzlerce bursiyer öğrenci yurda geri dönmek zorunda kalmıştır. Bakanlık çağrısıyla yurda geri dönen öğrenciler genel olarak Almanya, Fransa, Belçika, İsviçre ve İngiltere gibi ülkelerde öğrenim görmüşlerdir. Yurda geri dönmeyip öğrenimlerine devam eden bazı öğrenciler ise büyük zorluklarla karşılaşmış ve Savaşın gölgesinde öğrenim görmüştür. Hatta 1945 yılında Almanya'da yaşanan büyük Dresden patlamalarında hayatını kaybeden Türk öğrenciler olmuştur. II. Dünya Savaşının sona ermesinin ardından öğrencilerin burslu gönderileceği ülkelerin

seçiminde değişikliğe gidilmiş ve ABD en çok öğrenci gönderilen ülkelerden biri haline gelmiştir. II. Dünya Savaşı öncesi dönemde yoğun olarak çeşitli Avrupa şehirlerine gönderilen bursiyer öğrenciler, 1945 yılı sonrasında itibaren ABD'ye gönderilmiştir. Bursiyer öğrencilerin yurtdışındaki öğrenim durumlarının kontrol edilmesinde işlevsel bir göreve sahip olan öğrenci müfettişlikleri, 1950'li yıllarda önemli bir dönüşüm yaşayarak eğitim müşavirliği haline getirilmiştir. Bu çerçevede, MEB'in yurtdışı teşkilatlanması kapsamında çeşitli şehirlerde eğitim müşavirlikleri açılmıştır (Şarman, 2006: 31-33).

Planlı dönemle birlikte yurtdışına burslu öğrenci gönderimi konusunda da önemli hedefler belirlenmiştir. Tezin *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* gündeme gelişi alt başlığında da değinildiği üzere, 1963 yılında hazırlanan I. Beş Yıllık Kalkınma Planında 3.000 öğrencinin yurtdışına burslu gönderimi hedeflenmiştir. Fakat II. Beş Yıllık Kalkınma Planına kadar yurtdışına burslu öğrenim görmek üzere gönderilen öğrenci sayısı 500 ile sınırlı kalmıştır (DPT, 1969: 199-201). Buna ek olarak, III. Beş Yıllık Kalkınma Planına kadar olan dönem için 6.000 öğrencinin yurtdışına gönderilmesi öngörülmüştür. Bu sayede ülkenin çeşitli alanlarda gereksinim duyduğu nitelikli işgücünün karşılanması amaçlanmıştır. Hatta 1963-1973 yılları arasındaki dönemde yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilerle bilimsel ve teknik alanda uzmanlaşmış işgücü açığının kapatılması hedeflenmiştir. Ancak, hedeflenen 6.000 bursiyer sayısına ulaşılamamış ve sadece 1.181 burslu öğrenci yurtdışına gönderilebilmiştir (DPT, 1973: 684-685).

1416 sayılı Kanunun yürürlüğe girdiği 1929 yılından itibaren yurtdışına burslu öğrenci gönderimi ivme kazanmıştır. Nitekim 1929-1972 yılları arasında 3.232 öğrenci yurtdışına burslu gönderilmiştir (Uysal, 1973: 47). Türkiye'deki yükseköğretim kurumları 1990'lı yılların başlarından itibaren artış göstermiştir. Öyle ki tezin ikinci bölümünde de belirtildiği üzere, 1992 yılında 24 devlet üniversitesi kurulmuştur. Söz konusu üniversitelerdeki akademisyen ihtiyacının karşılanabilmesi için de 1993-2002 yılları arasında 2.624 öğrenci yurtdışına gönderilmiştir (Sağırlı, 2006: 256).

### **3.4.3. YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun Uygulama Aşaması**

Araştırma görevlilerinin yurtdışında lisansüstü öğrenim görmelerine imkân sağlayan YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu 1987 yılında yürürlüğe girmiştir. Söz konusu bursla ilgili çalışmalar 1986 yılında başlamış ve ertesi sene burs uygulamaya

konmuştur. Yıllar içerisinde birtakım güncellemelerin yapıldığı YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu, Türkiye'nin yükseköğretiminde görev yapan akademik personelin daha nitelikli hale gelmesinde büyük rol oynamıştır. 2547 sayılı Kanunda yapılan değişiklikle devlet üniversitelerinde görev yapan araştırma görevlileri dünyanın çeşitli ülkelerinde lisansüstü öğrenim görme fırsatına sahip olmuşlardır. YÖK yurtdışı bursuyla yurtdışında öğrenim görmek isteyen araştırma görevlilerinden, yurtdışındaki yükseköğretim kurumlarından kabul alanlar ve görev yaptığı üniversitelerden izin alanlar yurtdışında burslu öğrenim görmeye hak kazanmışlardır (Gümüş ve Gökbel, 2012: 10).

YÖK yurtdışı bursu kazanan araştırma görevlileri, dünyanın en saygın üniversitelerinde lisansüstü öğrenim görmüştür. Araştırma görevlilerinin öğrenim gördüğü yükseköğretim kurumlarının eğitim ücreti devlet tarafından karşılanmıştır. Buna ek olarak, MEB bursiyelerine verilen aylık burs miktarı ve araştırma görevlilerinin yurtiçindeki maaşlarının %60'ı, yurtdışında öğrenim gören araştırma görevlilerine verilmiştir. Araştırma görevlilerinin yurtdışındaki öğrenimleri sırasında ihtiyaç duyacakları eğitim materyallerinin karşılanabilmesi için de, bir maaş tutarında ödeme her yıl araştırma görevlilerine yapılmıştır. Lisansüstü öğrenimlerini başarıyla tamamlayan araştırma görevlileri, yurda dönerek daha önce görev yaptıkları üniversitelerde öğretim üyesi olarak istihdam edilmişler ve zorunlu hizmet süreleri çerçevesinde görev yapmışlardır (Kulaç ve Çalhan, 2013: 217).

YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu kapsamında yurtdışına gönderilen öğrenci sayılarında yıllar içerisinde dalgalanmalar olduğu görülmektedir. 1987-1991 yılları arasında 1.155, 1992-1996 yılları arasında 2.025, 1997-2001 yılları arasında 372, 2002-2006 yılları arasında 260 ve 2007-2012 yılları arasında da 157 araştırma görevlisi burslu olarak yurtdışına gönderilmiştir (Kulaç ve Çalhan, 2013: 219). Tezin ikinci bölümünde de ifade edildiği üzere, 1992 yılında yeni kurulan devlet üniversiteleri ve yüksek teknoloji enstitüleri neticesinde önemli sayıda öğretim üyesi ihtiyacı doğmuştur. Dolayısıyla, yeni kurulan üniversitelerdeki nitelikli öğretim üyesi ihtiyacının bir kısmının karşılanabilmesi için 1993 yılında 1.282 araştırma görevlisi burslu öğrenim görmek üzere yurtdışına gönderilmiştir. Öyle ki, 1993 yılında yurtdışına gönderilen araştırma görevlisi sayısına sonraki yıllar ulaşamamıştır. Yurtdışına gönderilen araştırma görevlilerinin %85'inden fazlası ABD ya da İngiltere'de öğrenim görmüştür. Öte yandan, yurtdışına gönderilen araştırma görevlileri genellikle Fen ya da Sosyal



Bilimler alanında lisansüstü öğrenim görmüşlerdir. Buna ek olarak, sırasıyla Ankara Üniversitesi, ODTÜ, Hacettepe Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi yurtdışına en çok araştırma görevlisi gönderen yükseköğretim kurumları olmuştur (Manolova, 2005: 69-74).

YÖK bursuyla lisansüstü öğrenim gören araştırma görevlilerinin ABD veya İngiltere’de öğrenim görmesi, bu ülkelerin yükseköğretim bakımından dünyada en öne çıkan ülkeler olduğunu göstermektedir. Tezin ikinci bölümünde de belirtildiği üzere, ABD ve İngiltere yükseköğretimlerin yönetilmesi bağlamında önemli bir sistemiği bulunan ülkelerdir. Özellikle İngiltere’de danışma kurulunun işlevsel tavsiyeleri neticesinde yükseköğretimdeki kalitenin büyük bir ivme kazandığı görülmektedir. Ayrıca, ABD ve İngiltere’de yükseköğretim finansmanın iyi planlanması ve gelir kaynaklarının çeşitlendirilmesi üniversitelerin fiziki ve teknik imkânlar açısından yeterli seviyelere ulaşmasını sağlamaktadır. Öte yandan, üniversitelerin öğrenci seçim aşamalarının zorlu ve farklı kriterlere dayanması da ABD ve İngiltere’deki üniversitelerin yükseköğretim kalitesini önemli ölçüde artırmaktadır. Bu sayede, her yıl çeşitli kuruluşlar tarafından yayınlanan dünyanın en iyi ilk 500 üniversitesi listelerinde en çok ABD ve İngiltere üniversiteleri yer almaktadır. Aynı zamanda, ABD ve İngiltere’deki yükseköğretim kurumlarından alınan diplomaların dünyaca tanınırlığı ve saygınlığı olmaktadır. Bu doğrultuda, YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla araştırma görevlilerinin büyük bir kısmının öğrenim görmek üzere ABD ve İngiltere’ye gönderilmesi Türk yükseköğretiminin geleceği açısından önemli olduğunu ifade etmek mümkündür.

YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun yanı sıra yurtdışı araştırma burslarına da yer vermiştir. Öyle ki, lisansüstü öğrenimlerini Türkiye’de sürdüren akademisyenler, doktora yeterlilik sınavında başarılı olduktan sonra asgari bir ay ve azami bir yıllık süre için yurtdışına gönderilmişlerdir. Buna ek olarak, doktora öğrenimlerini son beş yıl içinde tamamlamış ya da yardımcı doçent kadrosunda görev yapan öğretim üyeleri, doktora sonrası araştırma ve inceleme yapmaları için yurtdışına gönderilmiştir ([www.yok.gov.tr/web/burs](http://www.yok.gov.tr/web/burs)). Böylelikle, tezin ikinci bölümünde de yer verildiği üzere, Türk akademisyenler için önemli bir sorun olan yetersiz yabancı dil düzeyinin, söz konusu yurtdışı bursu vasıtasıyla çözüme kavuşturulması hedeflenmiştir.

#### 3.4.4. 5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin Uygulama Aşaması

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* 1416 sayılı Kanun kapsamında 2006 yılında uygulamaya konulduğu bilinmektedir. Tezin gündeme gelişi başlığında da yer verildiği üzere, yıllar içerisinde etkinliğini ve verimliliğini kaybeden MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunun, daha işlevsel ve sistematik hale getirilmesi hedeflenmiştir. Dolayısıyla, başta MEB olmak üzere çeşitli kamu kurum ve kuruluşları *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* uygulanmasında önemli görevler üstelenmiştir. 2006 yılından itibaren yayımlanan YLSY kılavuzları, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* için bir yol haritası işlevi görmüş ve yurtdışı lisansüstü burs politikasının günümüz ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilmesi hedeflenmiştir.

Yurtdışına gönderilecek bursiyer öğrencilerin seçim sürecinde yıllar içerisinde önemli değişimler yaşanmıştır. Öyle ki, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* ilk uygulanmaya başlandığı yıllarda, adayların en fazla 25-27 yaşlarında olması, ALES puanından en düşük 80 puan almaları ve lisans ortalamalarının da 4'lük sistemde en düşük 2,75, 100'lük sistemde ise 70 olması şart koşulmuştur. Buna ek olarak, adayların lisans eğitimleri boyunca kınama cezasından daha ağır bir ceza almamış olmaları ve sağlık durumu bakımından yurtdışında öğrenim görmeye elverişli olmaları gibi faktörler dikkate alınmıştır. Ayrıca, MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuna başvurmak isteyen adayların lisans öğrenimlerini en fazla iki dönem gecikmeli bitirmiş olmaları ön şart olarak MEB tarafından adayların dikkatine sunulmuştur. YLSY kılavuzlarında yer alan şartlara sahip ve ÖSYM'nin web sitesinden tercihlerini yaparak başvurularını tamamlayan adaylar sadece ALES puanları dikkate alınarak yurtdışı burslu öğrenci seçimi gerçekleştirilmiştir.

Yurtdışında burslu öğrenim görmeye hak kazanan öğrencilere yabancı dil sınavı yapılmış ve belirli bir seviyenin üzerinde puan almayı başaranlar dil öğrenimi görmek üzere yurtdışına gönderilmiştir. MEB tarafından yapılan yabancı dil sınavında yeterli düzeyde başarı gösteremeyen öğrenciler ise Türkiye'nin önemli şehirlerinde (İstanbul, Ankara, İzmir, Trabzon ve Antalya) yer alan köklü üniversitelerde düzenlenen yabancı dil kurslarına katılmıştır. Gerek yurtiçi gerekse de yurtdışında yabancı dil kursuna başlayan adaylara maksimum 18 ay süre tanınmış ve bursiyerlerin yurtdışındaki saygın üniversitelerden kabul almaları istenmiştir. Öğrencilerin kurslara katılım durumları takip edilmiş ve MEB'e öğrencilerin durumlarıyla ilgili raporlar sunulmuştur. Böylece, bursiyer öğrenciler belirli bir yabancı dil düzeyine erişmelerinin ardından yurtdışında

düzenlenen yabancı dil kurslarına katılmışlardır. Sözü edilen süre zarfında lisansüstü öğrenim kabulü almayı başaran adaylar öğrenimlerine devam etmiş, yurtdışındaki üniversitelerden kabul alamayan bursiyerlerin ise bursluluk durumları sona ermiştir. Yurtdışında burslu öğrenim görmeye hak kazanan öğrencilerden kamu kurum ve kuruluşlarında çalışanlar, yurtdışına çıkmadan önce görevlerinden istifa etmek durumunda kalmışlardır. Yurtdışında öğrenimlerini başarıyla tamamlayıp yurda dönen öğrencilerden ise iki katı süreyle ilgili kamu kurum ve kuruluşlarında çalışmaları talep edilmiştir (YLSY Kılavuz, 2007: 1-5; 2009; 2013).

Yurtdışında lisansüstü öğrenim görmenin çeşitli zorlukları bulunmaktadır; nitekim yabancı dil seviyesi yeterli düzeyde olmayan öğrenciler, lisansüstü öğrenimleri boyunca önemli sorunlar yaşamaktadır. MEB, yurtdışında burslu öğrenim görmeye hak kazanmış öğrencilerin yurtdışında yabancı dil sorunuyla karşı karşıya kalmamaları için önemli adımlar atmıştır. Bu doğrultuda, her yıl yeniden düzenlenerek yayımlanan YLSY kılavuzlarıyla yabancı dil kurslarına ilişkin güncellemeler yapılmıştır. Örneğin, 2012 yılında yapılan düzenlemeyle tüm bursiyerlerin yurtiçinde düzenlenen yabancı dil kurslarına katılmaları zorunlu hale getirilmiştir. Yurtiçinde düzenlenen kurslara katılmayan bursiyerlerin yurtdışındaki kurslara da katılmalarına izin verilmemiştir. Bursiyerlere altı ay yurtiçi ve altı ay yurtdışı olmak üzere toplam bir yıl süreyle yabancı dil kursu hakkı tanınmıştır. Ancak bu süre zarfında yurtdışındaki üniversitelerden yabancı dil puanının yetersizliğinden dolayı kabul alamayan bursiyerlere, altı ay daha kurs hakkı verilmiştir. Fakat 2012 yılı öncesi dönemde olduğu üzere, 2012 yılı sonrası dönemde de yurtiçindeki yabancı dil kursuna katılım zorunluluğu kaldırılmış ve belirli bir yabancı dil seviyesine sahip olan bursiyer yabancı dil öğrenimi için yurtdışına gönderilmiştir. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* ilk yıllarında bursiyer öğrencilere tanınan 18 ay azami yurtdışı yabancı dil kurs süresi, sonraki yıllar azaltılarak 6 ay'a indirilmiştir (YLSY Kılavuzu, 2010; 2012; 2014).

MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunu kazanan öğrencilere sunulan yabancı dil kurslarına ilişkin 2014 yılında da birtakım düzenlemeler getirilmiştir. Bu bağlamda, özellikle yabancı dil kurs süreleri ve yurtiçindeki kurs merkezleri hakkında çalışmalar yapılmıştır ve bursiyer öğrencilere yurtiçinde 12 ay ve yurtdışında altı ay süreyle yabancı dil kurs süresi tanınmıştır. Belirli bir yabancı dil seviyesinin üzerinde olan bursiyer doğrudan altı aylık yurtdışı dil kursuna gönderilmiş; yabancı dil seviyesi yeterli olmayan bursiyerler ise ilk olarak altı ya da 12 aylık yurtiçi daha sonra ise yurtdışı dil

kurslarına gönderilmiştir. Yurtiçinde kursu açılmayan yabancı diller için ise bursiyer öğrencilere 12 ay süreyle yurtdışındaki dil okullarında kurs imkânı sunulması politika formüle ediliş aşamasında yer almıştır. Yurtiçinde düzenlenecek yabancı dil kurs merkezlerinin; Ankara, İstanbul, İzmir, Antalya ve Eskişehir’de olması planlanmış ve kurs merkezlerinin seçimi bursiyer öğrencilere bırakılmıştır (YLSY Kılavuz, 2014: 12-13).

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında yurtdışına gönderilen bursiyerlerin seçim yönteminde neredeyse her yıl önemli değişimler yaşanmıştır. Öyle ki, 2008 yılında yurtdışına gönderilmeye hak kazanan öğrencilerin seçiminde temel ölçüt olan asgari ALES puan şartı 75’e düşürülmüştür. 2010 yılında ise 75 olan ALES puan şartı 70’e düşürülmüş ve daha çok adayın başvuru yapabilmesi hedeflenmiştir. 2011 yılına kadar sadece lisans not ortalaması ile başvurabilen MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunda önemli bir değişiklik yapılarak adaylara yüksek lisans not ortalamasıyla da başvuru yapma hakkı tanınmıştır. Lisans öğrenimi sürecinde yeterli akademik başarıyı sergileyememiş öğrenciler, 2011 yılı öncesinde MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuna başvuramıyorlardı. Fakat söz konusu öğrencilerden yüksek lisansa devam etmiş ve yeterli bir akademik başarıya ulaşmış öğrencilerin, yüksek lisans not ortalamalarıyla MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuna başvurmaları sağlanmıştır. Öte yandan, 2013 yılı öncesinde 100’lük not sisteminde 70 ve 4’lük not sisteminde 2,75 olan asgari lisans not ortalaması şartı, 100’lük sistemde 65’e ve 4’lük sistemde de 2,50’ye düşürülmüştür (YLSY Kılavuzu, 2008: 1-4; 2010; 1-5, 2011a; 2013; 1-6).

2014 yılında hayata geçirilen birtakım yeniliklerle *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi’nin* daha tercih edilebilir olması sağlanmıştır. 2014 yılı öncesi dönemde sadece yüksek lisans öğrenimi tamamlayıp yurda dönen eski MEB bursiyerlerinin yeniden yurtdışı lisansüstü bursuna başvuru hakkı bulunmamaktaydı. 2014 yılında yapılan düzenlemeyle söz konusu eski bursiyerlerden zorunlu hizmeti sona erenlere yeniden yurtdışı bursuna başvurma hakkı tanınmıştır. Böylelikle, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında önceki yıllarda yurtdışına gönderilen ve yüksek lisans öğrenimlerini başarıyla tamamlayan eski bursiyerlere yurtdışında doktora öğrenimi görme şansı tanınmıştır. Böylelikle, özellikle *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi’nin* ilk yıllarında kamu kurumları adına yurtdışına gönderilen ve istihdam sürecinde önemli sorunlarla karşılaşan eski bursiyerler için yeniden yurtdışı burs imkânı doğmuştur.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* daha cazip hale getirilebilmesi için program tercihlerinde önemli bir değişime gidilmesi planı tezin üçüncü bölümünde yer alan formüle edilmiş başlığında da özetle yer verilmiştir. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* başlangıcından itibaren yurtdışı lisansüstü bursuna başvuran adaylara 10 adet tercih hakkı tanınmıştır. Çoğu aday başvurabileceği program sayısının fazla olmasına rağmen 10 adetle sınırlama olmasından dolayı olumsuz etkilenmiştir. Nitekim bazı programlar yoğun olarak tercih edilerek ve taban puanı çok yükseklerde kalırken, bazılarının da kontenjanları hiç tercih edilmemesinden dolayı boş kalmıştır. Bu bağlamda hayata geçirilen düzenlemeyle aday öğrencilere tanınan 10 adet program tercihi hakkı 30'a çıkarılmıştır. Başka bir ifadeyle, 2014 yılından itibaren, asgari şartları sağlayıp MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuna başvuran adaylar, mezun oldukları lisans alanlarına uygun olması koşuluyla 30 taneye kadar yurtdışı burs programına başvuru şansı elde etmiştir. Böylelikle, ilan edilen kontenjanların boş kalmasının önüne geçilmiş ve yüksek sayıda öğrenci yurtdışında burslu öğrenim görme hakkı kazanmıştır. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında yurtdışına gönderilecek öğrencilerin belirlenmesinde ALES puanı oldukça belirleyici olmuştur. 2014 yılına kadar, kontenjan ayrılan programlar tek bir ALES puan türü kabul etmiştir. Fakat 2014 yılında yapılan düzenleme ile çoğu program birden fazla ALES puan türünü kabul etmeye başlamış ve adayların en yüksek puanı esas alınmıştır (YLSY Kılavuz, 2014: 6). Örneğin, Kamu Yönetimi ya da Uluslararası İlişkiler Bölümünden mezun olan adaylar 2014 yılı öncesinde MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuna başvurmaları durumunda sadece Eşit Ağırlık puan türünden aldıkları ALES puanı kabul edilmekteydi. 2014 yılında yapılan düzenleme sonucunda, aynı adaylar Eşit Ağırlık dışında Sayısal ve Sözel gibi diğer ALES puan türlerini de kullanarak MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuna başvuru yapma hakkına sahip olmuştur. Böylece, hem *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* daha çekici hale getirilmiş, hem de yapılan esnekliklerle bursun daha yüksek sayıda adaya hitap etmesi sağlanmıştır.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* başlangıç yılı olan 2006'dan itibaren, ilan edilen kontenjanların doldurulmasında önemli sıkıntılar yaşanmıştır. Hatta bazı yıllar öğrencilerin yurtdışı burs programına ilgisinin düşük olmasından dolayı kontenjanların büyük bir kısmı boş kalmıştır. MEB'in ilgili birimlerinin yaptığı çalışmalar ve diğer kamu kurumlarıyla işbirliği sayesinde bursiyer öğrencilerin yurda dönüşlerinde görev yapabilecekleri kurumların sayısı artmıştır. Öyle ki, ilk yıllarda sadece MEB'in il ve ilçe müdürlüklerinde, üniversitelerde ve TPAO'da çalışma şansına sahip olan

bursiyerler, MGM, ÇEM, SYGM, BOREN, BOTAŞ, TCDD, TAGEM, MTA, DSİ ve TODAİE gibi önemli kurumlarda görev yapma fırsatına sahip olmuşlardır. Böylelikle, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* öğrencilere daha cazip hale getirilmiş ve açılan kontenjanların doldurulmasında ilerleme kaydedilmiştir. Buna ek olarak, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* başlangıcından itibaren devam eden kontenjanların doldurulmaması sorununa çözüm olması bağlamında ek yerleştirme sistemi devreye sokulmuştur. YGS ve LYS sonucunda boş kalan kontenjanların değerlendirilmesi için yapılan ek yerleştirme işlemi, MEB yurtdışı lisansüstü burs programı kapsamında boş kalan kontenjanlar için de uygulanmaya başlanmıştır (YLSY Kılavuz, 2011b: 1-2). Bu çerçevede MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuna başvurup herhangi bir programa yerleşemeyen adayların bir kısmı, ek yerleştirme sistemi sayesinde yurtdışında burslu öğrenim görme şansı yakalamıştır. Böylelikle, daha yüksek sayıda öğrencinin MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursundan faydalanabilmesine zemin hazırlanmıştır.

Yurtdışına lisansüstü öğrenim için gönderilen öğrenciler *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* öncesi belirli ülkelere gönderilmiştir. Bursiyerlerin genel olarak ABD ve İngiltere'de lisansüstü öğrenim gördükleri bilinmektedir. Hâlbuki bazı eğitim programları için daha seçici bir yol izlenmesi ve buna göre ülke seçimlerinin yapılması önemlidir. Örneğin, Ortadoğu çalışmaları programını kazanan ve yurtdışında öğrenim görecektir bursiyerlerin, gelişmiş Batı Avrupa ülkeleri yerine Ortadoğu'daki uygun ülkelere gönderilmesi daha rasyonel bir karardır. Bu nedenle, akademik alanların daha ilişkili olduğu ülkelerin bursiyerlere birer tercih olarak sunulması, bursiyerlerin daha işlevsel çalışmalar yapmalarına fırsat sunmaktadır. Bu bağlamda, 2006 yılından itibaren bursiyer öğrencilerin öğrenim görebilecekleri ülkeler güncellenmektedir. Özellikle bazı teknik alanlarda Japonya ve Güney Kore gibi ülkeler de öğrencilere tercih seçeneği olarak sunulmuş ve öğrencilerin daha kaliteli ve faydalı öğrenim görmeleri amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, bursiyer öğrencilere, ülke ve bölge çalışmaları programları için; Fas, Cezayir, Güney Afrika, Malezya, Endonezya, Singapur, Yunanistan, Bosna Hersek, Çin, Hindistan, İran, Ürdün, Lübnan, İsveç, Norveç, Finlandiya gibi farklı ülkelerde öğrenim görme fırsatını sunulmuştur (YLSY Kılavuzu, 2015). Yurtdışında öğrenim görülecek ülkelerin çeşitlenmesi gibi bir düzenlemenin *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* birlikte kademeli olarak hayata geçirilmiş ve her geçen yıl öğrencilerin lisansüstü öğrenim görebilecekleri ülke sayısı artırılmıştır. Öyle ki MEB, özellikle ülke/bölge çalışmaları alanlarında bursiyerlerin öğrenim görebileceği

Ülkelerin sayısını artırarak, 65'den fazla ülkeye bursiyer öğrencilerin gönderilmesi noktasında önemli adımlar atmıştır (<http://www.meb.gov.tr>).

MEB yurtdışı lisansüstü burs başvurularını değerlendirme yönetiminde 2013 yılında köklü bir değişime gidilmiştir. nceki yıllarda sadece ALES Puanının esas alındığı değerlendirme yöntemi değiştirilmiş ve ğrenci seçim sürecine sözlü sınav aşaması eklenmiştir. Buna ek olarak, lisans ya da yüksek lisans mezuniyet not ortalamaları da adayların başarı puanını oluşturan etkenlerden birisi haline getirilmiştir. 2013 yılında yurtdışı lisansüstü burs kontenjanlarının ilan edilmesinin ardından ALES Puanı sıralamasına göre adaylar sözlü sınava davet edilmiştir. Sözlü sınavda adayların; alan bilgisi ve konularına ilişkin düzeyi, bir konuyu kavrayıp özetleme ve muhakeme gücü, iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, bilimsel ve teknolojik gelişmeler açıklığı ve akademik ęalıřmalara yatkınlığı değerlendirilmiştir. Sözlü sınavların tamamlanması ardından adayların başarı puanlarının hesaplanmasında ALES Puanının %40'ı, lisans/yüksek lisans mezuniyet notunun %20'si ve sözlü sınav notunun da %40'ı alınarak adayların başarı puanları belirlenmiştir (YLSY Kılavuzu, 2013: 5).

MEB yurtdışına lisansüstü bursunun başvuru önemli başvuru şartlarından biri adayların yaşlarıdır. Öyle ki, *5 Yılda 5 Bin ğrenci Projesi'nin* başlangıcından itibaren azami yaş sınırı 25-27 şeklinde uygulanmıştır. Bu nedenle, yurtdışı bursuna başvurmak isteyen adayların biręoęu yaş sınırının düşük olmasından dolayı başvurularını yapamamıştır. MEB, yurtdışı lisansüstü bursuna olan talebi artırmak ve boş kalan kontenjan sorununa ęzm sunabilmek için azami yaş sınırında değişikliğe gitmiştir. Bu bağlamda, 2014 yılında yapılan değişiklik ile yurtdışı lisansüstü bursuna başvuruda azami yaş sınırı 30 olarak belirlenmiştir (YLSY Kılavuzu, 2014: 3). Bu sayede, daha önce diğer sektörlerde ya da kamu kurumlarında görev yapmış ve daha sonra MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunu tercih etmek isteyen adaylar, yaş sınırının esnetilmesinden dolayı başvuru yapma hakkına sahip olmuştur. Aynı zamanda, *5 Yılda 5 Bin ğrenci Projesi'nin* başlangıcından itibaren kontenjanların boş kalması sorunuyla karşılaşan MEB, söz konusu sorunun daha rahat şekilde ęzlmesi için önemli adım atmıştır.

MEB Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasının uygulama aşamasının en önemli noktalarından biri de bursiyer öğrencilere ödenen burs miktarlarıdır. Tablo 2'de en ęok bursiyer öğrencinin gönderildiği ülkeler olan İngiltere ve ABD'de öğrenim gören bursiyerlere ödenen aylık burs miktarlarına ilişkin veriler yıllar bazında sunulmaktadır.

**Tablo 2.** Bursiyer Öğrencilere Ödenen Aylık Yurtdışı Burs Miktarları

Yıl Aralığı	Ödenen Burs Miktarı	
	İngiltere	ABD
1994-2007	£725	\$1.100
2008-2010	£835	\$1.235
2011-2012	£1.000	\$1.485
2013-2016	£1.200	\$1.780

**Kaynak:** Resmi Gazete verilerinden derlenmiştir.

Yukarıda yer alan Tablo 2’deki verilere göre, 1994 yılından 2008 yılına kadar bursiyer öğrencilere ödenen burs miktarında artış yapılmamıştır. İngiltere ve ABD dışındaki ülkelerde öğrenim gören bursiyer öğrencilere de aynı miktarda burs ödemesi genelde öğrenim görülen ülkenin para birimi cinsinden yapılmaktadır. 2006 yılında uygulamaya konulan *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* birlikte öğrencilere ödenen burs miktarında önemli iyileştirmeler yapılmış ve yaklaşık beş yılda burs miktarları üç kez artırılmıştır. Öyle ki, uzun yıllar hiçbir artırım yapılmayan yurtdışı burs miktarı, 2008-2013 yılları arasında döviz bazında toplamda yaklaşık olarak %65 oranında artırılmıştır.

MEB Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası çerçevesinde öğrencilere verilen burs miktarları incelendiğinde işlevsel sonuçları görmek mümkündür. 1994 yılında İngiltere bursiyerleri için ödenen £725 ve ABD bursiyerlerine ödenen \$1.100 aylık burs miktarlarında 2008 yılına kadar artış yapılmamıştır. Aradan geçen 14 yılın ardından, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi’nin* de yurtdışı lisansüstü burs politikasına ivme kazandırmasıyla, burs miktarı İngiltere için £835 ve ABD için \$1.235 olmuştur. 2011 yılında yapılan yasal düzenlemeyle de yurtdışı burs miktarı İngiltere için £1.000’e ve ABD için \$1.485’a yükseltilmiştir. Son olarak 2013 yılında hayata geçirilen düzenlemeyle burs miktarı, İngiltere’de öğrenim gören bursiyer öğrenciler için ödenen £1.200 ve ABD’de öğrenim gören bursiyer öğrenciler için \$1.780 olmuştur (Resmi Gazete, 2013). Böylelikle, burs miktarında yapılan söz konusu iyileştirmelerle bursiyer öğrencilerin daha iyi imkânlarda öğrenimlerine devam etmeleri sağlanmıştır. Buna ek olarak her yıl bir aylık burs miktarı tutarında ödeme, kırtasiye harcamaları için bursiyerlere iki taksit halinde yapılmıştır. Bu sayede bursiyerler, öğrenimlerine ilişkin materyalleri söz konusu ödemeler vasıtasıyla alabilme şansına sahip olmuşlardır.



MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunu kazanan öğrencilere yurtiçinde buldukları süre zarfında yurtiçi aylığı ödemesi yapılmıştır. Yabancı dil seviyesi yeterli düzeyde olmayan ve yurtdışı dil kursu öncesi yurtiçinde kurslara devam etmek zorunda olan bursiyerlere, öğrenimleri boyunca yurtiçi aylığı ödenmiştir. Bunun yanı sıra, yurtdışındaki öğrenimlerini başarıyla tamamlayıp yurda dönen bursiyerlere de yurtiçi aylığı ödenmiştir. Söz konusu bursiyerler, ilgili kamu kurum ve kuruluşlarına atamaları yapıncaya kadar geçen sürede yurtiçi aylığı almışlardır. Tablo 3’de bursiyer öğrencilere ödenen yurtiçi burs miktarları ve yıllara göre dağılımları yer almaktadır.

**Tablo 3.** Bursiyer Öğrencilere Ödenen Aylık Yurtiçi Burs Miktarları

Yıl/Yıl Aralığı	Ödenen Miktar (TL)
2008-2009	300 TL
2010	400 TL
2011	500 TL
2012	600 TL
2013-2014	720 TL
2015-2016	1000 TL

**Kaynak:** Resmi Gazete verilerinden derlenmiştir.

Yurtiçindeki dil kurslarına devam eden bursiyerlerin ya da yurtdışından dönüş yapıp görev bekleyen bursiyerlere ödenen yurtiçi burs miktarlarının yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde, yıllar içersinde yurtiçi burs miktarının düzenli olarak artırıldığı görülmektedir. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi’nin* ilk yıllarında 300 Türk Lirası (TL) olan yurtiçi burs miktarı, 2010 yılında 400 TL, 2011 yılında 500 TL, 2012 yılında 600 TL, 2013 yılında 720 TL ve 2015 yılında 1.000 TL’ye yükseltilmiştir (Resmi Gazete, 2008; 2010; 2011; 2012; 2013; 2015). Böylelikle, yurtiçinde öğrenimlerine devam eden veya yurtdışı öğrenimlerini tamamlayıp görev bekleyen bursiyerler daha iyi koşullara sahip olmuştur.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında yurtdışında öğrenim görmeye hak kazanan bursiyer öğrenciler, MEB tarafından belirlenen süre zarfında dünyanın en iyi ilk 500 üniversitesinden lisansüstü öğrenim için kabul almak durumundadır. Söz konusu yükseköğretim kurumlarından kabul alınabilmesi için yurtdışında geçerliliği olan yabancı dil sınavlarında istenilen düzeyde başarı gösterilmesi gerekir. Bu çerçevede

bursiyer öğrencilerin girdiği yabancı dil sınavlarının ücretlerinin en fazla dördü MEB tarafından karşılanmıştır. Böylelikle, ilk denemelerinde üniversitelerin talep ettiği puan limitlerine ulaşamayan bursiyer öğrenciler tekrardan sınava girmiş ve maliyeti yüksek olan bu sınavların ücretleri MEB tarafından ödenmiştir. Buna ek olarak, bursiyerlerin yurtdışındaki üniversitelere başvurmaları dolayısıyla mülakata davet edilmeleri halinde, tüm yol vb. masraflar da MEB tarafından karşılanmıştır (Resmi Gazete, 2012).

MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunu kazanan öğrenciler, daha önce de ifade edildiği üzere, belirli bir süre zarfında yurtdışındaki saygın üniversitelerden kabul almak durumundadır. Fakat tezin ikinci bölümünde de belirtildiği üzere, ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin farklarından dolayı öğrenciler kabul alma sürecinde ve hızında birtakım sorunlar yaşamıştır. MEB ve yurtdışı eğitim müşavirliklerinin de söz konusu süreçte bazen yeterince etkin rol oynayamaması bursiyerleri olumsuz etkilemiştir. MEB'in ilgili birimlerinin yürüttüğü çalışmalar sonucunda, yurtdışı eğitim danışmanlığı hizmeti veren firmaların bursiyer öğrencilere destek sunması sağlanmıştır. Bu bağlamda, yurtdışı eğitim ve danışmanlık firmaları öğrencilere ücretsiz rehberlik hizmeti sunarak bursiyer öğrencilerin yurtdışındaki üniversitelerden kabul almalarını kolaylaştırmıştır.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* başlangıcından itibaren yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilerle bilgilendirme toplantıları yapılmıştır. Söz konusu toplantılara Başbakan, bakanlar ve MEB'in ilgili daire başkanlıklarında görev yapan personeller katılmıştır. Öğrencilere detaylı bilgilerin verildiği bilgilendirme toplantıları, bursiyer öğrenciler açısından önem taşımaktadır. Nitekim 2012 yılından itibaren de oryantasyon toplantısı formatında düzenlenen etkinliklerde (Resmi Gazete, 2012), bursiyer öğrencilerin kafalarındaki tüm sorulara cevaplar verilmeye çalışılmıştır. Görsel ve yazılı medyanın da ilgi gösterdiği toplantılar, bursiyer öğrencilerin yurtdışı lisansüstü öğrenime daha bilinçli olmalarına katkı sağlamıştır. Buna ek olarak, her bir toplantıda yurtdışı lisansüstü burs politikasına dair görüşlerini bildiren Başbakan ve Milli Eğitim Bakanı, yurtdışına burslu öğrenci gönderimine verilen önemi ortaya koymuşlardır.

MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunu kazanan öğrencilerin yabancı dil ya da lisansüstü öğrenim görecekları ülkelere gidiş ve öğrenimleri sonrası yurda dönüş seyahat giderleri MEB tarafından karşılanmıştır (Resmi Gazete, 2008). Nitekim bursiyer öğrenciler MEB'in ilgili birimleriyle irtibata geçerek uçak biletlerini ücretsiz almış ve öğrenimlerini görecekları ülkelere gitmişlerdir. Öte yandan, yurtdışında ya da yurtiçinde

herhangi bir sağlık sorunu olan bursiyer öğrencilerin tüm giderleri de MEB tarafından karşılanmıştır. Böylelikle, bursiyer öğrenciler gerek yurtdışına ulaşım gerekse de olası sağlık sorunları konularında MEB'in ve ilgili kamu kurum ve kuruluşlarının desteklerini görmüştür. Öte yandan, bursiyer öğrenciler yurtdışı öğrenimleri süresince ödemekle yükümlü oldukları oturma izni ve polis kaydı gibi cretler MEB tarafından karşılanmıştır. Buna ek olarak, bursiyer öğrencilerin pasaport ve yurtdışı çıkış harcı gibi ücretlerden de muaf tutulduğu (Resmi Gazete, 2010; 2011) ifade edilmektedir.

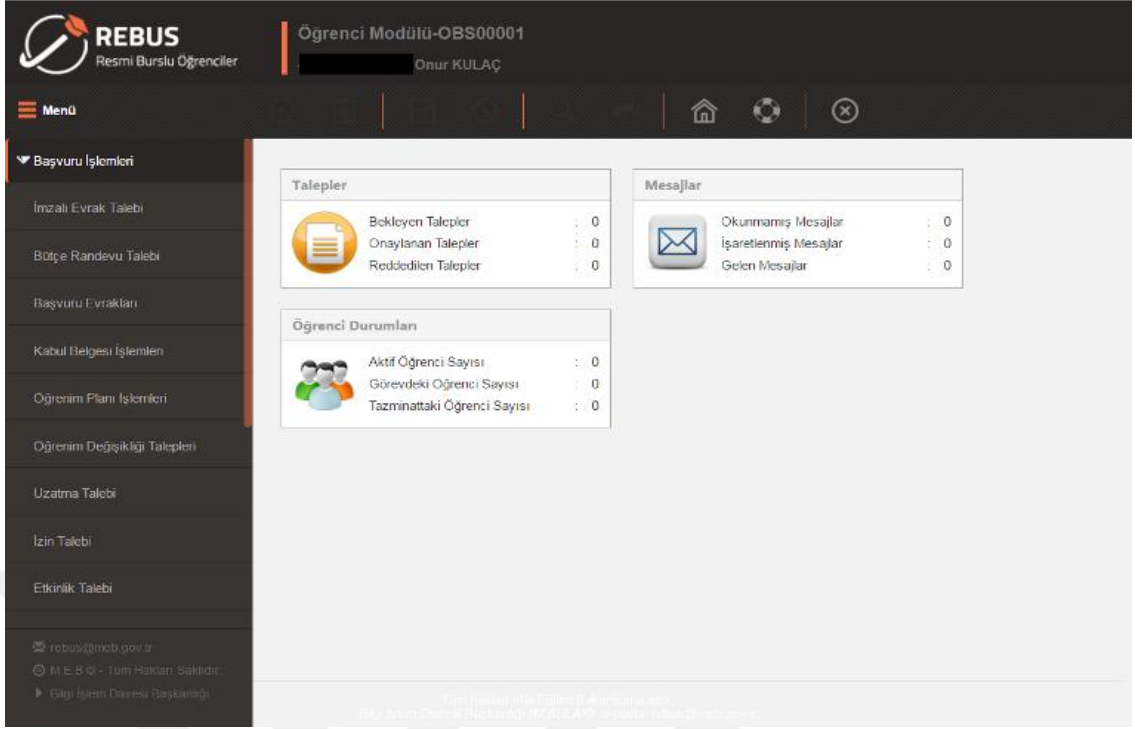
Tezin nc bölümünde yer alan *5 Yılda 5 Bin ğrenci Projesi'nin* formüle edilif aşamasında da belirtildiği üzere, akademik kariyer sürecinde uluslararası bilimsel etkinlikler büyük önem taşımaktadır. Öyle ki söz konusu etkinliklerde, bilim insanları üzerinde çalıştıkları ya da tamamladıkları çalışmaları dünyanın çeşitli ülkelerinden gelen akademisyenler ile paylaşmaktadır. Böylelikle bilim insanları, çalışmalarına kısa sürede geri bildirim alabilmekte ve gelecekteki çalışmaları için önemli kazanımlar elde etmektedir. Bu çerçevede, dünyanın saygın üniversitelerinde lisansüstü öğrenim gören bursiyerlerin sözü edilen uluslararası etkinliklere katılmaları MEB tarafından desteklenmiştir. Bu bağlamda, uluslararası etkinliklerin katılım ücretleri ve bursiyer öğrencilerin seyahat giderleri MEB tarafından karşılanmıştır (Resmi Gazete, 2008). Buna ek olarak uluslararası akademik etkinliğe katılan bursiyer öğrencilerin, etkinlik boyunca konaklama ücretleri<sup>48</sup> de MEB ve diğer ilgili kamu kurum ve kuruluşları tarafından karşılanmıştır (Resmi Gazete, 2013).

Tezin ikinci bölümünde de ifade edildiği üzere, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlerin çeşitli sorunları bulunmaktadır. Yaşanan sorunların en önemlilerden biri de akademisyenlerin uluslararası akademik etkinliklere katılımının yeterli ölçüde desteklenmemesidir. Bu nedenle akademisyenlerin çalışmalarının uluslararası akademik platformlarda sunulması ve yabancı akademisyenlerle ortak projelerin geliştirilmesi sınırlı düzeyde kalmaktadır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, bursiyer öğrencilerin uluslararası akademik etkinliklerde desteklenmesi akademik gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır.

---

<sup>48</sup> Bursiyer ğrencilere ödenen konaklama creti, bursiyerlerin bir aylık burs miktarının %5'ini geçememektedir.

### Şekil 3. Resmi Burslu Öğrenci Sistemi (REBUS)



**Kaynak:** <http://rebus.meb.gov.tr>

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında yurtdışına lisansüstü öğrenim görmek için gönderilen öğrencilerin sayısında son yıllarda önemli artış yaşanmıştır. MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla yurtdışına gönderilen öğrencilerin işlemlerinin daha sistematik ve hızlı olabilmesi için REBUS sistemi hayata geçirilmiştir. REBUS sistemine geçilmeden önceki dönemde, öğrencilerin öğrenim durumlarına ilişkin detayları ya da herhangi bir konuda MEB'e yaptıkları başvurunun durumunu takip etmeleri kolay değildi. Dolayısıyla bursiyerlerin taleplerinin sonuçlandırılması daha uzun süre alıyor ve bursiyerler öğrenimlerine ayırmaları gereken zamanının bir kısmını bu tür işlemlere ayırmak durumunda kalıyorlardı. 2013 yılında bursiyer öğrencilerin kullanımına sunulan REBUS sistemiyle öğrenciler tüm işlemlerini kolayca yapma imkânına sahip olmuştur (<http://www.meb.gov.tr>). Böylelikle, bursiyer öğrenciler REBUS sistemi vasıtasıyla izin durumları, öğrenim planları ve kendileri için yapılan ödemelere ilişkin bilgiler ve diğer birçok faydalı veriyi hızlı şekilde elde etmektedir. Bu sayede, hem bursiyer öğrencilerin işlemleri daha hızlı yürütülmekte hem de MEB'in ilgili birimindeki personellerin iş yükleri azalmıştır.

MEB yurtdışı lisansüstü burs programına ilişkin detayların sıklıkla güncellenmesi, aday öğrenciler için bilgi eksikliğine yol açmaktadır. Aklındaki sorulara cevap bulamayan öğrenciler, MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuna başvurmada kararsız

kalmaktaydılar. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* başlangıcından itibaren her yıl belirlenen 1.000 kişilik kontenjanın dolmayınca buna çözüm sunabilmek için artırıcı politikalar izlenmiştir. MEB, söz konusu soruna çözüm sunabilmek ve MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunun daha iyi anlaşılması ve tanıtılması için önemli bir adım atarak YLSY danışma ofisini hayata geçirmiştir (<http://www.meb.gov.tr>). MEB bünyesinde kurulan YLSY danışma ofisi, bursiyer öğrencilere ve ya da MEB bursu hakkında detaylı bilgi almak isteyen kişilere telefon ya da e-posta yoluyla bilgi sunulmaktadır. Bu sayede, MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursu hakkında detaylı bilgi almak isteyenler, YLSY danışma ofisi çalışanları tarafından bilgilendirilmektedir. Lisansüstü öğrenimini yüksek lisans düzeyinde tamamlayan eski bursiyerlerin bazıları YLSY danışma ofisinde istihdam edilmiş ve böylece eski bursiyerlerin burs mevzuatına ve uygulamalarına hâkim olmaları sayesinde hizmet sunumunda etkinlik ve verimlilik artmıştır.

MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla binlerce öğrenci yurtdışında öğrenim görme fırsatına sahip olmuştur. Öğrenimlerini başarıyla tamamlayıp herhangi bir kamu kurum ve kuruluşuna atanan bursiyerlerin yurtdışında geçirdikleri sürenin hizmet yılı olarak sayılmaması, eski bursiyerler için önemli bir sorun haline gelmiştir. Öyle ki, yurtdışında yüksek lisans ve doktora öğrenimini tamamlayan bir bursiyer ortalama olarak 4-7 yıl arası bir süre yurtdışında kalmaktadır. Yurtdışında geçirilen sürenin kamuda hizmet yılı olarak sayılmamasından dolayı bursiyerler kariyerlerinin ileriki dönemlerinde mağduriyet yaşamıştır. Öte yandan YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla öğrenim gören araştırma görevlilerinin yurtdışında kaldıkları süre memuriyet hizmet yılına eklenmektedir. MEB tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda 2014 yılında yapılan yasal düzenlemeyle eski bursiyerlerin yurtdışında lisansüstü öğrenim için geçirdikleri sürenin hizmet yılı olarak sayılmasına karar verilmiştir (Resmi Gazete, 2014). Bu çerçevede, MEB'in ilgili birimleri öğrenim sürelerini hesaplayarak, bursiyerlerin görev yaptığı kurumlara bildirmiştir. Bu sayede, eski bursiyer öğrencilerin hizmet yılları arttırılarak memuriyet derece ve kademelerinde önemli güncellemeler yapılmıştır.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* yurtdışı lisansüstü burs uygulaması daha sistematik haline gelmiştir. MEB bünyesinde çalışan personelin yabancı dil hâkimiyetlerinin ve eğitimlerinin sınırlı düzeyde olması ve yurtdışına gönderilen bursiyer sayısının her geçen yıl artış göstermesi uzman personel ihtiyacını gündeme getirmiştir. Bu bağlamda MEB bünyesinde görev yapan personelin daha nitelikli olması hedeflenerek uzman personel istihdam edilmeye başlanmıştır. Hatta her yıl belirli bir

kontenjan çerçevesinde bursiyer öğrenci MEB’de uzman olarak istihdam edilmek üzere yurtdışına gönderilmiştir (YLSY Kılavuz, 2015). İstihdam edilen uzman personeller arasında görev dağılımı yapılmış ve her bir uzman personel ABD ve İngiltere gibi bursiyerlerin yoğun olarak gönderildiği ülkelerde öğrenim gören bursiyer öğrencilerin sorularına cevap vermesi ve sorunlarına çözüm sunulması noktasında işlevsel rol oynamıştır ve oynamaktadır. Örneğin, İngiltere’de lisansüstü öğrenim göreceks ya da görüyor olan MEB bursiyerleri, herhangi bir sorunla karşılaştıklarında sadece bir e-postayla İngiltere’den sorumlu uzman personelle iletişime geçebilme fırsatına sahiptir.

Kamu politikalarının uygulanması aşamasında, tezin birinci bölümünde de yer verildiği üzere, çeşitli modeller öne çıkmaktadır. MEB yurtdışı lisansüstü burs uygulamalarında aşağıdan yukarıya uygulama modelinin izleri görülmektedir. Söz konusu modelde; katılımcı, birleştirici ve sorunları yerinden çözmeye dayandığı bir sürece vurgu yapılmaktadır (Pülzl ve Treib, 2007: 90-94). Buna ek olarak, uygulama aşamasına yönelik etkilerin aşağıdan yukarıya doğru bir azalma gösterdiği aşağıdan yukarıya uygulama modelinde (Sabatier, 1986: 23), sokak düzeyindeki bürokratların karar ve davranışları uygulama başarısına doğrudan etki etmektedir. Lipsky (1980: 4-12) tarafından da vurgulandığı üzere; sokak düzeyindeki bürokratların uygulama aşamasında takdir yetkilerinin bulunması ve uygulama süreçlerini yakından inceleyebilmeleri, olası sorunların ivedilikle ortaya konulması ve bireylerin beklentilerinin anlaşılabilmesinde önem taşımaktadır.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi’nin* uygulama aşamasında, gerek yurtiçinde gerekse de yurtdışında sokak düzeyinde bürokratlar etkin rol oynamaktadır. Öyle ki, yurtiçinde MEB, TPAO gibi ilgili kamu kurum ve kuruluşlarındaki kamu hizmetçileri ve yurtdışındaki eğitim müşavirliklerinde görev yapan personellerin uygulama aşamasında yer aldığı ve uygulama detaylarını yakından inceleyebildiklerini ifade etmek mümkündür. Bu çerçevede, MEB’in ilgili birimlerinde görev yapan memurlar ve uzmanlar bursiyer öğrencilerle doğrudan iletişim halinde olarak uygulama aşamasının başarısında önemli birer aktör olmuşlardır. Buna ek olarak Londra ve New York gibi çeşitli ülkelerin önemli kentlerinde bulunan yurtdışı eğitim müşavirliklerinde görev yapan personeller de, bursiyer öğrencilerin yurtdışı öğrenimlerine dair işlemlerin ve olası sorunların çözümünde işlevsel görevler üstlenmişlerdir. Öte yandan MEB’in ilgili birimlerinde görev yapan bürokratlar, yaptıkları yurtdışı gezilerinde bursiyer öğrencilerle bir araya gelerek eğitim müşavirliklerinin de kendilerine sundukları

bilgilerin yardımıyla bursiyer öğrencilerin talep ve sorunlarının gündeme getirilmesinde önemli görev üstlenmiştir.

### 3.5. Değerlendirme Aşaması

Süreç modelinin son aşaması olan değerlendirme aşamasında uygulanan politikaların nasıl sonuçlar doğurduğu ortaya konmaktadır (Peters, 1996: 171). Böylelikle, politika ve programların belirlenen hedef ve amaçlara ulaşp ulaşmadığı irdelenmektedir (Kraft ve Furlong, 2004: 89). Buna ek olarak, politika etkilerinin açığa çıkarıldığı bir süreç olan değerlendirme aşamasında, politika hedeflerine ulaşmada engel teşkil eden etkenlerin ortadan kaldırılması için uygulanabilecek stratejiler planlanmaktadır (Howlett ve Ramesh, 1995: 169). Politika çıktı ve sonuçlarının detaylı şekilde ele alındığı değerlendirme aşamasında (Dunn, 1981: 339), uygulanan politikaların topluma bilinçli veya bilinçsiz etkilerine odaklanılmaktadır (Dye, 2008: 55).

Kamu politikası çözümlenmesi sürecinde, değerlendirme aşaması sonrasında mevcut politikalara ilişkin yeni problemler ortaya konulabilmektedir (Dye, 2008: 55; Anderson, 2014: 5). Dolayısıyla problem ve çözümlerinin yeniden düşünüldüğü değerlendirme aşamasından, gündeme geliş aşamasına yeniden dönüş olabildiği ifade edilmektedir (Howlett ve Ramesh, 1995: 168). Benzer biçimde, Jann ve Wegrich (2007: 53-54) kamu politikası çözümlenmelerinde değerlendirme aşamasının sonucunda politika döngüsünün başa dönebildiği ve ilk aşamadan itibaren sürecin tekrardan başlatılabildiğini belirtmektedir.

Türkiye'nin yurtdışına burslu öğrenci gönderimi politikası uygulamalarının değerlendirilebilmesi için ilk olarak kısaca Cumhuriyet öncesi Osmanlı dönemi ele alınacaktır. Daha sonra, Cumhuriyetin ilk yılları ve 1416 sayılı Kanun çerçevesinde yürütülen yurtdışı burs politikası irdelenecektir. Fakültelerde görev yapan araştırma görevlilerinin yurtdışına burslu gönderildiği YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu da olabildiğince sayısal verilerle değerlendirilecektir. Son olarak, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* detaylı şekilde ele alınarak, çeşitli karşılaştırmalarla değerlendirilecektir. Bu doğrultuda, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* gerek YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu gerekse de tezin ikinci bölümünde yer verilen ülkelerdeki yurtdışı burs politikalarıyla karşılaştırılarak işlevsel sonuçlara ulaşılması hedeflenmektedir. Böylelikle, tezin

dördüncü bölümünde *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* öğrencileriyle yapılacak anket çalışması için zemin hazırlanması da amaçlanmaktadır.

### **3.5.1. Osmanlı Devleti Döneminde Burs Politikasının Değerlendirme Aşaması**

Osmanlı Devleti döneminde 19. Yüzyılda III. Selim ile başlayan yurtdışına burslu öğrenci gönderimi uygulamaları, diğer padişahlar döneminde de devam etmiş ve Cumhuriyet dönemi yurtdışı burs politikası için önemli bir referans kaynağı olmuştur. Yurtdışına burslu gönderilen öğrenciler özellikle ilk yıllarda askeri alanlarda eğitim almıştır. Söz konusu dönemde yurtdışına burslu öğrenci gönderimi çok yeni olmasına rağmen, önemli bir strateji geliştirilmiş ve bursiyer öğrencilerin durumlarının takibi için Talebe-i Osmaniye Müdürlüğü kurulmuştur. Böylelikle, Osmanlı Devleti ekonomisinin her geçen yıl daha kötüye gittiği yıllarda, yurtdışına burslu öğrenci gönderimi için tahsis edilen kaynakların verimli şekilde kullanımı amaçlanmıştır. Genellikle Almanya, Fransa ve Prusya'ya burslu gönderilen öğrenciler Dış Hekimliğinden Siyaset Bilimine, Mimarlıktan Veterinerliğe kadar geniş bir yelpazede öğrenim görmüştür. Böylelikle, dönemin şartları göz önünde bulundurularak ve ihtiyaç duyulan alanlar başarıyla tespit edilerek öğrenciler yurtdışına gönderilmiştir.

II. Abdülhamit döneminde yurtdışı burs politikası Osmanlı Devleti dönemi baz alındığında en etkin şekilde yürütülmüş, hem bursiyer öğrenci seçim ölçütleri hem de başarılı ve başarısız öğrencilere uygulanacak hükümlerin belirlenmesinde önemli adımlar atılmıştır. Öyle ki; yaş, sağlık durumu, sicil kaydı, Türkçe ve Fransızca dillerine hâkim olma gibi şartlar belirlenerek en doğru/uygun öğrencilerin yurtdışına gönderilmesi sağlanmıştır. Böylelikle, günümüzde MEB tarafından yürütülen yurtdışı lisansüstü burs politikasında dahi yer almayan yabancı dile hâkim olma gibi şartlar konularak en iyi öğrencilerin yurtdışında öğrenim görmesi sağlanmıştır. Yurtdışında görevlendirilen öğrenci müfettişlerinin bursiyer öğrenciler hakkında hazırladıkları raporlar dikkate alınarak başarı durumu yetersiz olan öğrenciler yurda geri çağırılmıştır. Söz konusu öğrenciler için yapılan tüm harcamalar geriye alınmış ve Osmanlı Devletinin sınırlı kaynaklarının etkin kullanılması amaçlanmıştır. Yurtdışındaki öğrenimlerini başarıyla tamamlayıp yurda dönen bursiyerlerden öğrenim sürelerine bakılmaksızın en az 10 yıl süreyle kamu hizmetinde çalışmalarını talep edilmiştir. Böylelikle, büyük fedakârlıklar yapılarak yurtdışına gönderilen öğrencilerinden azami ölçüde faydalanılmıştır.



Cumhuriyet öncesi dönemde erkek öğrencilerin yanı sıra kadın öğrenciler de burslu olarak yurtdışına gönderilmiştir. İlk olarak gayri Müslim kadın öğrenciler çeşitli alanlarda yurtdışında gönderilirken ardından Müslüman kadın öğrencilerin de yurtdışına gönderilmesi gündeme gelmiş ve farklı görüşler öne sürülmüştür. Dönemin önde gelen isimlerinin muhalefetine rağmen Müslüman kadın öğrenciler de yurtdışına burslu öğrenim görme fırsatına sahip olmuştur. Kadın öğrenciler yurtdışında Tıp, Edebiyat, Felsefe, Diş Hekimliği, Piyano, Almanca, Keman ve Terzilik gibi alanlarda öğrenim görmüştür. Özellikle I. Dünya Savaşı döneminde önemli sıkıntılar yaşayan kadın öğrencilerin çoğu öğrenimlerini yarıda bırakarak yurda dönüş yapmıştır. Cumhuriyet öncesi dönemde kadın doktorlara ihtiyaç duyulması üzerine çeşitli stratejiler üzerinde durulmuştur. Dönemin önde gelen okullarından olan Darülfünun Tıp Fakültesi'ne kadın öğrencilerin kabul edilmemesi, söz konusu öğrencilerin Tıp eğitimi için yurtdışına gönderilmesini elzem kılmıştır. Nitekim Almanya, İngiltere, İsviçre ve ABD gibi ülkelerde burslu olarak Tıp öğrenimi gören kadın öğrenciler yurda dönmüş ve ilk kadın Türk doktorları olarak hizmet vermiştir. Osmanlı Devleti döneminde izlenen yurtdışına burslu öğrenci gönderimi politikası, özellikle kadın öğrencilerin yurtdışına gönderilmesi hususundaki tutarlılık dolayısıyla başarıya ulaşmış ve yurda dönen bursiyer kadınlar çeşitli alanlarda büyük hizmetlerde bulunmuştur. Kadın öğrencilerin yurtdışına gönderilmesinin zor ve toplumsal baskının üst düzeyde olduğu bir dönemde, kadın öğrencilerin yurtdışına burslu gönderiminin başarılması, Cumhuriyet dönemi için de önemli bir zemin oluşturmuştur.

Osmanlı Devleti döneminde yürütülen yurtdışı burs politikası çerçevesinde, herhangi bir ayırım olmadan her kesimden başarılı öğrenci yurtdışına gönderilmiştir. Özellikle Islahat Fermanı sonrası dönemde yurtdışı eğitime verilen önemin artmasıyla birlikte, daha yüksek sayıda öğrenci, Müslüman ve gayri Müslim ayrımı yapılmadan, yurtdışına gönderilmiştir. Dolayısıyla, yürütülen politika sonucunda başarılı sonuçlar elde edilmiş ve Edebiyat, Tıp, Fizyoloji, Plastik Sanatlar ve Resim gibi alanlarda önemli isimlerin birçoğu bursiyer öğrenciler arasından çıkmıştır. Buna ek olarak, söz konusu politikanın başarısının yansımaları devlet kademesinde de görülmüş ve sadrazamlık, vezirlik sefirlik gibi makamlarda yurtdışında öğrenim gören öğrenciler görev almıştır. Hatta ilk müze müdürü ve ilk resim sergisi kurucusu yurtdışına gönderilen bursiyer öğrencilerden birisi olmuş; Yüksek Hukuk Kurulu Bakanı, Kaymakam, Vali, Saray Doktoru, Büyükelçi, Şair, Yazar, Edebiyatçı ve Arkeolog gibi önemli mesleklerde de

yoğun olarak eski bursiyer öğrenciler görev almıştır. Buna ek olarak, Cumhuriyet öncesi dönemdeki bakanlıklarda da eski bursiyer öğrencilerin görev yapması, yürütülen yurtdışı burs politikasının başarısını net olarak ortaya koymaktadır. Öyle ki; Dışişleri Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Ticaret Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Eğitim Bakanlığı ve Donanma Bakanlığı gibi işlevsel bakanlıkların başına yurtdışında burslu öğrenim gören kişiler getirilmiştir. Böylece, Cumhuriyet öncesi dönemin kötü ekonomik koşullarına rağmen yurtdışına burslu öğrenci gönderimi etkin ve verimli şekilde yürütülerek önemli kazanımlar elde edilmiştir.

Süreç modeli çerçevesinde yapılan kamu politikası çözümlerinin değerlendirme aşamasında, söz konusu politikaya ilişkin çeşitli araştırmacıların görüşlerine de yer vermek önemlidir. Bu bağlamda Gençoğlu (2014: 67) Osmanlı Devleti döneminde yurtdışına burslu öğrenci gönderiminin en yoğun olduğu II. Abdülhamit döneminde, yurtdışı burs politikasının herhangi bir nizamnameye dayanmamasının önemli bir eksiklik olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, gerek ekonomik sıkıntılar gerekse de dış müdahaleler sonucunda yurtdışı burs politikasına ilişkin kapsamlı bir yapılanmanın oluşturulmadığı Gençoğlu tarafından vurgulanmaktadır. Çolak (2013) Osmanlı Devleti döneminde kadınlara yurtdışında burslu öğrenim görme fırsatı tanınmasına rağmen, ilk yıllarda öğrenim görülecek alanların başarılı şekilde belirlenemediğini belirtmektedir. Öyle ki, Çolak ilk yıllarda yurtdışına gönderilen kadınların sadece Resim, Piyano ve Biçki-Dikiş alanlarında öğrenim gördüğünü ifade etmektedir. Eğitim Bakanlığının kadın öğrencileri Fen Bilimleri alanında yurtdışına göndermek konusunda yavaş davrandığı ve hatta çoğu öğrencinin Fen ve Matematik alanlarında öğrenim görme taleplerinin reddedildiği Çolak tarafından belirtilmektedir. Sonraki dönemlerde ise özellikle Tıp alanında öğrenim gören kadın bursiyerlerin çok önemli başarılar elde ettiğini ve çoğunun çeşitli uzmanlık alanlarında doktor olarak hizmet ettiğini Çolak (2013: 112) ifade etmektedir. Erdoğan (2009: 157) ise Osmanlı Devleti dönemindeki yurtdışı burs politikasının büyük bir titizlikle uygulandığı ve önemli bir bütçesinin yurtdışına gönderilen öğrenciler için tahsis edildiğini belirtmektedir. Şişman (2004) Osmanlı Devleti döneminde yurtdışına burslu öğrenci gönderimine büyük önem verildiğini ve genelde öğrencilerin Fransa'ya gönderildiğini ifade etmektedir. Şişman (2004) Osmanlı Devletinin din ve milliyet ayrımı yapmaksızın yurtdışında burslu olarak öğrenimlerini tamamlayan öğrencilerin önemli alanlarda öncü isimler arasında yer almayı başardıklarını da belirtmektedir.

### **3.5.2. 1923-1928 Yılları Arasındaki Dönemin ve 1416 sayılı Kanunun Değerlendirme Aşaması**

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte birçok alanda hayata geçirilen yenilikler eğitim alanında etkisini sürdürmüştür. 1416 sayılı Kanunun yürürlüğe girmesine kadar geçen altı yıllık sürede, yurtdışına burslu öğrenci gönderimi yapılmıştır. Öyle ki, 1923-1928 yılları arasında 700 öğrenci yurtdışına burslu gönderilmiştir. Dönemin Eğitim Bakanı Mustafa Necati Uğural ve Atatürk, yurtdışına burslu öğrenci gönderimine verdikleri önemle başarılı sonuçların ortaya çıkmasında büyük rol oynamışlardır. Mustafa Necati Uğural tarafından öğrencilere yazılan mektuplar, bursiyer öğrencilerin öğrenimlerine olumlu katkılar sunmuştur. Mektuplarda bursiyer öğrencilere duyduğu güveni vurgulayan Mustafa Necati, Cumhuriyet dönemi yurtdışı burs politikasının yürütülmesinde işlevsel görevler üstlenmiştir. Öte yandan Atatürk, savaş yıllarında bile eğitime büyük önem vererek Cumhuriyet dönemiyle birlikte öğrencilerin yurtdışında burslu öğrenim görebilmeleri için büyük fedakârlık ve ilgi göstermiştir. Atatürk bursiyer öğrencilere gönderdiği mektup ve telgraflarla öğrencilerin yurtdışındaki öğrenimlerine daha iyi motive olmalarını sağlamıştır. Hatta yurtdışına gönderilecek öğrencilerin seçim sürecinde de büyük rol oynayan Atatürk, ziyaret ettiği tüm okullarda öğrencileri sınav yapmış ve başarılı öğrencileri tespit etmiştir. Böylelikle, öğrenciler yurtdışında burslu öğrenim görebilmek için daha çok çalışmış ve Atatürk'ün bizzat yaptığı sınavlarda başarılı olmayı hedeflemiştir. Atatürk, Türkiye'nin her alanda gelişim kaydedebilmesi ve muhasır medeniyetler seviyesine ulaşabilmesi için birçok alanda yurtdışına burslu öğrenci gönderilmesi görüşünü savunmuştur. Bu nedenle, halen günümüzde yürürlükte olan 1416 sayılı Kanunun çıkarılması ve yurtdışı burs politikasının daha sistematik yürütülebilmesi için önemli çalışmalarda bulunmuştur. Nitekim yurtdışına burslu gönderilen öğrenciler Türkiye Cumhuriyetinin gelişiminde büyük rol oynamış ve çeşitli alanlarda gösterdikleri üstün başarılarla tarihe geçmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında kurulan Hukuk Mektebi, Gazi Eğitim Enstitüsü ve Ziraat Enstitüsü gibi yükseköğretim kurumlarında görev yapacak akademisyen eksikliği, yurtdışına burslu öğrenci gönderimini hızlandırmıştır. Yurtdışında öğrenim gören öğrenciler yurda dönüşlerinde söz konusu yükseköğretim kurumlarda görev almıştır. Böylelikle dünyanın çeşitli saygın üniversitelerinde öğrenim gören bursiyer öğrenciler, Türkiye yükseköğretiminin ve sanayisinin gelişimine büyük katkı sunmuş ve ileriki dönemlerde açılan yeni üniversitelerde de önemli görevler üstlenmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında devlet bütçesinin istenilen düzeyde olmamasına rağmen, önemli bir bütçe ayrılarak yurtdışına gönderilen burslu öğrenciler, öğrenimlerini başarıyla tamamlamış ve bilimsel alanda önemli faaliyetlere imza atmıştır.

Yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilerin seçim sürecinde, her ne kadar Atatürk'ün işlevsel katkıları olsa da, MEB tarafından oluşturulan bir komisyon vasıtasıyla çeşitli ölçütler çerçevesinde öğrenciler belirlenmiştir. Bursiyer öğrencilerin seçim aşamasında her ayrıntıya dikkat edilerek ve en başarılı öğrencilerin yurtdışında burslu öğrenim görmeleri sağlanmıştır. Bu bağlamda, yurtdışında öğrenim görmek isteyen adaylar ilk olarak sağlık kontrolünden geçirilmiş ve sağlık durumu elverişli olanlar Edebiyat, Yabancı Dil, Matematik, Fizik, Kimya, Tarih, Coğrafya ve Arkeoloji gibi çeşitli alanlardan sınava tabi tutulmuştur. Böylelikle, kısıtlı bütçeye rağmen yurtdışına burslu gönderilecek öğrenciler titizlikle tespit edilmiş ve yurtdışına gönderilmiştir. Öte yandan, kendi imkânlarıyla yurtdışında öğrenim gören öğrenciler için de bazı adımlar atılmış ve maddi durumu öğrenim ücretlerini karşılayamayacak duruma gelen öğrencilere burs verilmesine karar verilmiştir. Ancak, söz konusu öğrencilere burs verilebilmesi için öğrenim durumları sorgulanmış ve başarı durumu yeterli düzeyde olan öğrencilere burs verilmiştir. Böylelikle, yetişmiş işgücü eksikliğinin yoğun olarak hissedildiği Cumhuriyetin ilk yıllarında, yurtdışına ilk başta kendi imkânlarıyla giden başarılı öğrencilere de burs sağlanarak sözü edilen öğrencilerin ülkeye önemli hizmetlerde bulunmalarına imkân verilmiştir.

1929 yılında 1416 sayılı Kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte, kamu kurumları arasında işbirliği güçlendirilmiş ve yurtdışına burslu öğrenci gönderimi tek bir kanuna tabi olarak gerçekleştirilmiştir. Kamu kurum ve kuruluşlarından gelen talepler doğrultusunda belirlenen kontenjanlar çerçevesinde yurtdışına burslu öğrenci gönderimi gerçekleştirilmiştir. Yurtdışına gönderilen öğrenciler için tahsil planları hazırlanmış ve öğrenciler söz konusu planlar doğrultusunda öğrenimlerini tamamlamıştır. Osmanlı Devleti döneminde olduğu gibi 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına gönderilen öğrencilerin de durumları yakından takip edilmiştir. Öyle ki yurtdışında görevlendirilen öğrenci müfettişleri, hem bursiyer öğrencilerle yakından ilgilenmiş hem de başarı durumları hakkında detaylı raporları düzenli olarak Bakanlığa sunmuştur. Tahsil planlarında belirlenen sürelerde öğrenimlerini tamamlayamayan öğrencilerden yapılan tüm harcamalar tahsil edilmiştir. Buna ek olarak, zorunlu hizmet süresi dolmadan istifa eden ya da kamudan ihraç edilen bursiyerler de devlete tazminat ödemek zorunda

kalmıştır. Böylece, yurtdışına gönderilen öğrencilerden azami ölçüde faydalanılmış ve yurtdışına burslu öğrenci gönderimi için tahsis edilen bütçe etkin ve verimli şekilde kullanılmıştır.

1416 sayılı Kanunun yürürlüğe girmesi, yurtdışına burslu öğrenci gönderimine ivme kazandırmış ve birçok bakanlık yurtdışına burslu öğrenci göndermiştir. Ticaret Bakanlığından Ziraat Bakanlığına, Bayındırlık Bakanlığından Milli Savunma Bakanlığına kadar çeşitli bakanlıklar 1416 sayılı Kanun çerçevesinde yurtdışına burslu öğrenci göndermiştir. Buna ek olarak, yerel yönetim birimleri, Askeri Fabrikalar Genel Müdürlüğü ve valilikler gibi kamu kurum ve kuruluşları da ihtiyaçları doğrultusunda, sayıları sınırlı da olsa, yurtdışına burslu öğrenci göndermiştir. Bu sayede, yurtdışına burslu gönderilen öğrenci sayısı artmış ve öğrenimlerini başarıyla tamamlayıp yurda dönen bursiyerler çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapmıştır. 1416 sayılı Kanunun uygulamaya konulduğu ilk yıllarda, ülke genelinde görülen öğretmen ihtiyacının karşılanmasında da yurtdışına burslu öğrenci gönderme formülü devreye sokulmuştur. Öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesinde önemli rol oynayan mesleki ve teknik okullar 1934 yılına kadar açılmamış ve öğretmen adayları MEB tarafından yurtdışına gönderilmiştir. Bu sayede öğrenimlerini yurtdışında tamamlayan bursiyerler, yurda döndüklerinde ülkenin çeşitli bölgelerinde öğretmen olarak istihdam edilmiş ve daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesi sağlanmıştır. Böylece yurtdışına burslu öğrenci gönderimi vasıtasıyla, eğitim alanında işlevsel bir dönüşüm sağlanmış ve gerek yükseköğretimde gerekse de diğer eğitim kademelerinde önemli kazanımlar elde edilmiştir.

Yurtdışında burslu öğrenim gören öğrenciler, II. Dünya Savaşı yıllarında büyük sıkıntılar çekmiştir. Bakanlık her ne kadar özellikle Almanya'da öğrenim gören öğrencileri geri çağırırsa da, yurda geri dönmeyip öğrenimlerine devam eden öğrenciler de olmuştur. II. Dünya Savaşı öncesinde, KİT'ler yoğun olarak yurtdışına öğrenci göndermiştir. Öğrenimlerini başarıyla tamamlayan öğrenciler, KİT'lerde görev yapmış ve önemli hizmetler sunmuştur. Fakat Savaş yıllarında yurtdışında öğrenim gören öğrencilerin çoğu öğrenimlerini yarıda bırakıp ülkeye geri dönmek durumunda kalmıştır. MEB, yurtdışındaki tüm öğrencilerden yurda geri dönmelerini talep etmiş ve Savaşın sonra ermesinin ardından söz konusu öğrencileri yeniden yurtdışına göndermiştir. Öğrenimlerine devam edip yurda geri dönemeyen öğrenciler, Savaşın gölgesinde öğrenimlerine devam etmiş ve çoğu önemli sorunlar yaşamıştır. MEB,

izlediği rasyonel strateji sayesinde yurtdışında bulunan öğrencilerin büyük bir kısmının yurda geri dönmesini sağlamış ve bursiyer öğrencilerin zarar görmesine engel olmuştur. Bununla birlikte, Savaş sonrası dönemde tekrardan yurtdışına burslu öğrenci gönderimi başlamış ve özellikle ABD'ye önemli sayıda öğrenci gönderilmiştir. II. Dünya Savaşı sonrasında, bursiyer öğrenciler Avrupa şehirlerinden ziyade ABD'ye gönderilmiş ve çeşitli alanlarda öğrenim görmeleri sağlanmıştır.

1950'li yıllardan sonra yurtdışına gönderilen bursiyer öğrencilerin başarı durumlarının takip edilmesi noktasında önemli değişiklikler hayata geçirilmiş ve eğitim müşavirlikleri kurulmuştur. Yurtdışı eğitim müşavirliklerinin kurulmasıyla bursiyer öğrencilere ilişkin işlemler daha hızlı ve sorunsuz gerçekleşmiştir. Bununla birlikte, çeşitli ülkelerin başkentlerinde yer alan eğitim müşavirlikleri sayesinde, yurtdışında öğrenim gören öğrencilerin başarı durumları daha sistematik şekilde kontrol edilmiş ve gerekli raporlar MEB'e sunulmuştur. Böylece, yurtdışına burslu öğrenci gönderme uygulaması daha kurumsal hale getirilmiş ve bursiyer öğrencilerin daha iyi şartlarda öğrenim görmeleri sağlanmıştır.

Türkiye'de 1963 yılı itibariyle başlayan planlı kalkınma döneminde yurtdışına burslu öğrenci gönderimine ilişkin somut hedefler ortaya konulmuştur. Öyle ki, hazırlanan kalkınma planlarının çoğunda yurtdışına burslu gönderilecek öğrenci sayılarına yer verilmiş ve her kalkınma planında bir önceki dönemde belirlenen sayısal hedef değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, 1963-1968 yılları arasında 3.000 öğrencinin yurtdışına gönderilmesi hedeflenmiş iken, sadece 500 öğrenci yurtdışına gönderilebilmiştir. Benzer biçimde, 1963-1973 yılları arasında belirlenen 6.000 öğrenci hedefinden uzak kalınmış ve 1.181 öğrenci yurtdışında burslu öğrenim görme hakkı elde etmiştir. Böylelikle planlı dönemin ilk yıllarında, yurtdışına öğrenci gönderimine dair konulan hedeflere ulaşılamamış ve öngörülen sayının çok altında öğrenci yurtdışına gönderilmiştir. 1990'lı yıllarla birlikte çok sayıda yeni üniversite kurulmuş ve bunların akademisyen ihtiyacının karşılanabilmesi için yurtdışına daha çok burslu öğrenci gönderilmiştir. Öyle ki, 1990-2002 yılları arasında 2.624 öğrenci yurtdışına gönderilmiş ve üniversitelerin akademisyen ihtiyacının bir kısmı karşılanmıştır.

Cumhuriyet dönemi boyunca yurtdışına burslu gönderilip başarılı olarak yurda dönen öğrenciler çeşitli alanlarda üstlendikleri görevlerle ülke kalkınmasında büyük rol oynamıştır. Örneğin; Atatürk tarafından seçilen ve Fransa'ya gönderilen Afet İnan yurtdışında burslu öğrenim görmüş ve yurda döndüğünde Türk Tarih Kurumunun

kurulmasına önemli görevler üstlenmiştir. Hıfzı Veldet Velidedeoğlu ise yurtdışında tamamladığı hukuk eğitiminin ardından yurda dönerek hukuk dilinin sadeleştirilmesi ve birçok yabancı eserin Türkçeye kazandırılmasında katkılar sunmuştur. Türkiye'nin ilk kadın kimyacı da bursiyer öğrenciler arasından çıkmıştır; Remziye Hisar Fransa'da başarıyla tamamladığı öğreniminin ardından yurda dönerek Cumhuriyet tarihinin ilk kadın kimyacı olmuştur. Benzer biçimde Fransa'da öğrenimini tamamlayan Ali Rıza Berkem de Fizikokimya, Elektronik Kimya ve Atomistik Çekirdek Kimyası gibi alanlarda Türkiye'de öne çıkan isimlerden biri olmuştur. Berlin Üniversitesinde Klasik Arkeoloji alanında öğrenim görmüş olan Ekrem Akurgal ise Türkiye'de tez ile doçent unvanını almaya hak kazanan ilk kişi olarak tarihe geçmiştir (Şarman, 2006: 139-140).

Bursiyer öğrencilerin hayat hikâyeleri incelendiğinde başka önemli başarılarında elde edildiği net olarak görülmektedir. Örneğin, Almanya'da öğrenimini devlet bursuyla tamamlayan İhsan Ketin, yurda dönüşünün ardından hazırladığı akademik eserle Kuzey Anadolu Fay Hattı'nın varlığını ortaya koyan ilk bilim insanı olarak tarihe geçmiştir. Jale İnan ise Almanya'daki burslu öğreniminin ardından yurda dönerek Türkiye'nin ilk kadın arkeoloğu olmuştur. Türkiye'nin Coğrafya alanında öne çıkan isimlerinden olan Besim Darkot da Fransa'da burslu öğrenim görmüş öğrencilerden birisidir. Buna ek olarak, Türkiye'de Fizik alanında önemli başarıya imza atmış ve Türk Fizik Derneğinin kurucularından olan Mustafa Nusret Kürkçüoğlu da, devlet bursuyla Fransa'da öğrenim görmüştür. Fransa'da öğrenim gören bir diğer eski bursiyer olan Zühtü Müridoğlu, Colarossi Akademisindeki başarılı öğrenimi sonrası yurda dönerek Heykeltıraş alanında Türkiye'nin önde gelen isimlerinden birisi olmuştur. Benzer biçimde, Fransa'da devlet bursuyla öğrenim gören Nüzhet Gökdoğan, İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi bünyesinde kurulan Astronomi Enstitüsünde görevlendirilen ilk Türk doçent olmayı başarmıştır. Buna ek olarak, Gökdoğan Türk Matematik ve Astronomi Derneklerinin kurucuları arasında yer almış; hatta Türkiye'nin ilk kadın senatör ve dekanı olarak da görev yaparak tarihe geçmiştir (Şarman, 2006).

Cumhuriyet döneminde burslu öğrenim gören öğrenciler yoğun olarak Almanya'ya da gönderilmiştir. Almanya'da burslu öğrenim gören öğrenciler de yurda dönüşlerinde çeşitli alanlarda büyük hizmetler sunmuştur. Örneğin Makine Mühendisliği alanında Almanya'da öğrenim gören Sedat Ersoy, Türkiye'nin ilk yapı mühendislerinden birisi olmuştur. Benzer biçimde Almanya'da Gemi İnşa Mühendisliği alanında burslu öğrenim gören Seyfettin Saraçoğlu, Gemi İnşaatı ve Deniz Teknolojisi

alanında Türkiye'nin en önde gelen isimlerinden birisi olmuştur. Devlet bursuyla yurtdışında öğrenim görmüş en başarılı isimlerden birisi olan Cahit Arf, Almanya'nın Göttingen Üniversitesindeki öğrenimi sonrası yurda dönmüştür. Cahit Arf'ın ortaya koyduğu "Hasse-Arf Teoremi" tüm dünyada tanınmıştır. Buna ek olarak, Arf Halkaları ve Arf Kapanışları kavramlarıyla da Cahit Arf Matematik alanının en önde gelen akademisyenlerinden birisi olmayı başarmıştır (Şarman, 2006).

1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına gönderilen öğrencilerin ortaya koydukları başarılar eski bursiyerlerin birçok alanda gerçekleştirdiği hizmetler Türkiye'nin ilkleri arasında yer aldıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda, eski bursiyer öğrencilerin başarıları özetlendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: Türkiye'nin ilk kadın kimyacı, senatörü ve fakülte dekanı görevlerinde bulunan kişiler devlet bursuyla yurtdışında öğrenim gören öğrencilerdir. Türkiye'nin ilk yapı mühendisleri, Astronomi Enstitüsünde görevlendirilen ilk Türk doçenti, tez ile doçentlik unvanını alan ilk kişisi ve Kuzey Anadolu Fay Hattı'nın varlığını ortaya koyan ilk bilim insanı bursiyer öğrenciler arasından çıkmıştır. Bununla birlikte eski bursiyer öğrenciler; Türk Tarih Kurumunun kurulması, hukuk dilinin sadeleştirilmesi, Türk Fizik, Matematik ve Astronomi Derneklerinin kurulması gibi önemli faaliyetler gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren etkin ve verimli şekilde yürütülen yurtdışı lisansüstü burs politikası sayesinde, bursiyer öğrenciler her alanda ülke gelişimine büyük katkılar sunmuştur.

Cumhuriyetin ilk yılları ve sonrasında yurtdışına burslu öğrenci gönderimine ilişkin diğer araştırmacıların değerlendirmeleri ele alındığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: 1416 sayılı Kanunla yurtdışına burslu öğrenci gönderiminin açıklık ve düzen kazandığını ifade eden Ulu (2014: 521) öğrencilerin sınav usullerinin, öğrenim planlarının, taahhünamelerinin, istihdamlarının ve yükümlülüklerinin net olarak ortaya konulduğu belirtilmektedir. Ulu ayrıca, yurtdışına burslu gönderilen öğrencilerin öğrenimlerini tamamlamalarının ardından çağdaş bir toplumun oluşturulması sürecinde büyük çaba sarf ettiklerini ve önemli alanlarda büyük hizmetler sunduklarını vurgulamaktadır. Aslan (2014: 216-226) 1416 sayılı Kanun öncesi dönemde, yurtdışına gönderilecek öğrencilerin eğitimi ve seçimi noktasında önemli sıkıntılar olduğunu, fakat 1416 sayılı Kanunun yürürlüğe girmesiyle daha planlı, koordineli ve sistematik bir yurtdışı burs politikasına geçildiğini ve bütçeden önemli bir payın yurtdışı bursu için ayrıldığını ifade etmektedir. Buna ek olarak, üniversite sayılarında yaşanan artışlarla



birlikte ortaya çıkan akademisyen ihtiyacının yurtdışına gönderilen bursiyerlerle karşılandığı Aslan tarafından belirtilmektedir. Yıldırım (2005: 363-366) ise 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışında öğrenim gören bursiyerlerden üniversitelerde görev yapanların önemli hizmetlerde bulduklarını ifade etmektedir. Öyle ki, söz konusu bursiyerlerin çalışma alanlarına ilişkin yaptıkları çevirilerin Türkiye için önemli katkılar sunduğu Yıldırım tarafından belirtilmektedir. Öte yandan, yurtdışında gönderilecek öğrenci sayısının üniversitelerden alınan talepler doğrultusunda belirlendiği, yurda dönen çoğu bursiyerin istihdamında önemli sorunların yaşandığı ve bursiyerlerden azami faydalanılamadığı Yıldırım tarafından dile getirilmektedir.

### **3.5.3. YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun Değerlendirme Aşaması**

1987 yılında yürürlüğe giren ve üniversitelerde görev yapan araştırma görevlilerinin yurtdışında burslu öğrenim görmelerine imkân tanıyan YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu, Türk yükseköğretime önemli katkılar sunmuştur. Yurtdışına gönderilecek araştırma görevlilerinin belirlenmesinde rasyonel politikalar izlenmiş ve en başarılı araştırma görevlileri yurtdışına gönderilmiştir. Öyle ki, yurtdışında burslu öğrenim görmek isteyen araştırma görevlilerinden yurtdışındaki üniversitelerden lisansüstü öğrenim için kabul alanlar, üniversite yönetimlerinin de görüşü alınarak yurtdışına gönderilmiştir. Böylelikle araştırma görevlileri, lisansüstü öğrenimlerini yurtdışında tamamlamış ve bağlı buldukları üniversitelerde öğretim üyesi olarak istihdam edilmiştir. YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla yurtdışına gönderilen araştırma görevlilerinin maddi açıdan sıkıntı çekmemeleri için işlevsel adımlar atılmış ve araştırma görevlileri MEB bursiyerlerinden daha iyi imkânlarda yurtdışında öğrenim görmüştür.

YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu, özellikle 1990'lı yıllarda kurulan üniversitelerin öğretim üyesi ihtiyacının karşılanmasında önemli rol oynamıştır. 1992 yılında birçok yeni üniversitenin kurulmasıyla beraber, ortaya çıkan öğretim üyesi eksikliğinin giderilmesi için yüzlerce araştırma görevlisi yurtdışına gönderilmiştir. YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla yurtdışına gönderilen araştırma görevlisi sayıları ilk 10 yıl yüksek sayıda iken sonraki yıllar yurtdışına gönderilen araştırma görevlisi sayılarında ciddi düşüşler yaşanmıştır. 2006 yılıyla birlikte MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunda *5 Yılda 5 bin Öğrenci Projesiyle* bir dönüşüm yaşanırken, YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla yurtdışına gönderilen araştırma görevlisi sayısı oldukça düşmüş ve hatta durma noktasına gelmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, YÖK Yurtdışı Lisansüstü

Bursunun daha çok 1992 yılında kurulan üniversitelerin öğretim üyesi ihtiyacının karşılanabilmesi noktasında rol oynadığı; daha sonraki yıllarda ise çok az sayıda araştırma görevlisine burs verildiği ve YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun işlevini kaybettiği ifade edilebilir. Ancak, kısa zamanda yaklaşık 4.000 araştırma görevlisinin yurtdışına gönderilmiş olması, Türk yükseköğretimine büyük katkılar sunmuştur. Tezin ikinci bölümünde de yer verildiği üzere, yurtiçinde görev yapan ve lisansüstü öğrenimlerine devam eden araştırma görevlileri önemli sorunlar yaşarken; YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla yurtdışında öğrenim gören araştırma görevlileri akademik açıdan işlevsel kazanımlarla yurda dönmüştür.

Doktora öğrenimleri sırasında 12 ayı geçmeyecek şekilde YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla yurtdışına gönderilen araştırma görevlileri ve son beş yılda doktora öğrenimlerini tamamlamış ya da yardımcı doçent unvanıyla görev yapan öğretim üyeleri yurtdışındaki araştırma imkânlarından faydalanmış ve akademik gelişimleri daha ileri düzeyde olmuştur. Tezin ikinci bölümünde de belirtildiği üzere, Türkiye’de gelişimini tamamlayamamış birçok üniversitede araştırma imkânları oldukça kısıtlıdır. Öyle ki, kütüphanelerin kitap sayısı ve çeşidi bakımından zayıf ve uluslararası veritabanlarına erişimde önemli eksikliklerin olması akademisyenlerin çalışmalarını olumsuz etkilemektedir. YÖK yurtdışı bursları sayesinde, yurtdışında öğrenim görme ya da araştırma yapma fırsatı yakalayan Türk akademisyenler daha rahat şekilde akademik çalışmalarına yoğunlaşmaları sağlanmaktadır. Böylece, Türk yükseköğretiminde kalitenin artması ve uluslararasılaşmanın tesis edilmesinde işlevsel adımlar atılmaktadır.

Tezin ikinci bölümünde de ifade edildiği üzere, yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşması noktasında diğer ülkelerdeki üniversitelerle yapılan işbirliği ve ortak yürütülen projeler büyük önem taşımaktadır. Çin’de yükseköğretim sistemi başlığı altında da ele alındığı üzere, yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlerin uluslararası tecrübe ve yabancı dil bakımından yeterli düzeyde olmaları uluslararasılaşma sürecine büyük ivme kazandırmaktadır. Bu sayede, üniversitelerin dünya çapında tanınırlığı ve yükseköğretim kalitesi artmaktadır. YÖK yurtdışı lisansüstü ve araştırma bursları da, Türk yükseköğretiminde özellikle uluslararasılaşmanın tesisinde önem taşımaktadır. Dolayısıyla, son yıllarda MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunda olduğu gibi YÖK yurtdışı burslarına daha yüksek bütçeler ayrılarak, daha çok akademisyenin yurtdışına gönderilmesi gerekmektedir. Böylece, tezin ikinci bölümünde ele alınan, MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla en çok bursiyer

öğrencinin gönderildiği ülkeler olan, ABD, İngiltere ve Almanya gibi ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının kalite düzeyine ulaşılabilir.

#### **3.5.4. 5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin Değerlendirme Aşaması**

2006 yılında uygulamaya konulan *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına binlerce öğrenci gönderilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren uygulanan yurtdışı burs politikası sayesinde öğrenim gören bursiyerler, her alanda Türkiye'nin gelişimine büyük katkı sunmuştur. 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren etkinliğini kaybeden MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuna yeniden ivme kazandırılması amaçlanmış ve *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* uygulamaya konmuştur. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* her yıl 1.000 öğrencinin yurtdışına gönderilmesi hedeflenmiş, fakat ilk yıllarda kontenjanların önemli bir kısmının boş kalmasının önüne geçilememiştir. Yurtdışına gönderilecek öğrencilerin seçim aşamasında yapılan değişikliklerle ilan edilen kontenjanların doldurulması hedeflenmiştir. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* uygulamaya konduğu ilk yıllarda, yurtdışında gönderilecek öğrenciler için aranan şartların ağır olmasından dolayı başvurular düşük olmuş ve kontenjanlar doldurulamamıştır. Bunun yanı sıra, yazılı ve görsel medyada da *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesine* yeterli düzeyde yer ve önem verilmemesi gibi nedenlerin de etkisiyle 5 yılda 5 bin öğrenci hedefi gerçekleşmemiştir. Ancak, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* çerçevesine yurtdışına gönderilecek öğrenciler için aranan şartların esnetilmesi neticesinde, yurtdışı lisansüstü bursuna daha çok aday başvurmuş ve kontenjanların büyük bölümü dolmuştur. Dolayısıyla, her yıl yurtdışına burslu öğrenci gönderimi için ayrılan bütçenin daha etkin ve verimli kullanılması sağlanmıştır.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilerin seçim yönteminde önemli bir değişime gidilmiştir. Bu bağlamda, 2013 yılından itibaren öğrenci seçim aşamasına sözlü sınav eklenmiştir. Sözlü sınavda adayların, iletişim becerileri, akademik çalışmalara yatkınlığı, muhakeme gücü ve ikna kabiliyeti gibi özellikleri değerlendirilmiştir. 2013 yılı öncesi dönemde yurtdışında gönderilecek öğrenciler, sadece ALES puanı baz alınarak belirlenmiş ve yurtdışında öğrenim görmeye hak kazanan adayların bir kısmı istenilen belgeleri MEB'e yollamayı yurtdışında öğrenim görmekten vazgeçmiştir. Bu nedenle, söz konusu adayların yurtdışına gitmemesinden dolayı kontenjanlar boş kalmıştır. Ancak 2013 yılından itibaren öğrenci seçim aşamasına sözlü sınavın eklenmesi, daha önceki yıllarda görülen

keyfi tercihlerin önünü kesmiş ve yurtdışında burslu öğrenim görmeye istekli ve başarılı olan adayların yurtdışına gönderimi sağlanmıştır. Böylelikle, sözü edilen problemin önüne geçilmiş ve kontenjanlar daha etkin şekilde kullanılmıştır.

Tezin ikinci bölümünde de ele alındığı üzere, yurtdışına burslu öğrenci gönderiminde öne çıkan ülkelerde de öğrenci seçim sürecinde mülakat aşaması yer almaktadır. Suudi Arabistan, Pakistan, Güney Kore ve Katar gibi ülkelerde yurtdışında burslu öğrenim görmek isteyen adayların mülakat aşamasında başarılı olmaları gerekmektedir. Özellikle Güney Kore’de yurtdışına burslu öğrenci gönderiminin oldukça sınırlı olmasından dolayı adaylar mülakat aşamasında çeşitli açılardan değerlendirilmektedir. Bu sayede, Güney Kore’de en iyi öğrenciler tespit edilerek yurtdışında burslu öğrenim görmeleri sağlanmaktadır.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi’nin* uygulamaya konduğu ilk yıllarda, bursiyer öğrenciler kamu kurumları, üniversiteler ve TPAO adına yurtdışına gönderilmiştir. Üniversiteler ve TPAO adına yurtdışına gönderilen öğrenciler, öğrenimlerini tamamlamalarının ardından ilgili üniversiteler ve TPAO’da görev almıştır. Kamu kurumları adına yurtdışına gönderilen bursiyerlerin ise yurda dönüşlerinde görev yapacakları kurumların belli olmaması büyük sorunlara yol açmış ve çoğu bursiyer yüksek lisans öğrenimleri sonrasında il ve ilçe Milli Eğitim müdürlüklerinde memur olarak göreve başlamıştır. MEB, sözü edilen problemin ileriki yıllarda yeniden yaşanmaması için bursiyer öğrencilerin yurda dönüşlerinde görev alacakları kurumları detaylı olarak belirlemiş ve bursiyer öğrencilerin lisansüstü öğrenimlerinin ardından çoğu adına öğrenim gördükleri kurumlarda göreve başlamıştır. Buna ek olarak, çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarıyla yapılan işbirliği çerçevesinde, bursiyer öğrenciler MGM, ÇEM, SYGM, BOREN, BOTAŞ, TCDD, TAGEM, MTA, DSİ ve TODAİE gibi kurumlarda çalışma fırsatına sahip olmuştur. Bu sayede, sadece yükseköğretim kurumlarının değil diğer kamu kurum ve kuruluşlarının da kalifiye işgücü ihtiyacının karşılanmasında önemli bir adım olmuştur.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi’nin* uygulamaya girmesinin ardından 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına gönderilen öğrenci sayısında önemli artışlar olması, bursiyer öğrencilere ilişkin işlem yükünün de artmasına yol açmıştır. Bu bağlamda, bursiyerlerin işlemlerinin daha etkin yürütülebilmesi için REBUS sistemi hizmete sunulmuştur. Bursiyer öğrenciler birçok işlemi REBUS sistemi üzerinden yapmıştır. MEB söz konusu sistemi kullanıma açarak, bursiyer işlemlerinden sorumlu olan kamu

çalışanlarının iş yükünü azaltmış ve bursiyer öğrenciler ihtiyaç duydukları bilgi ve belgelere daha hızlı ve kolay ulaşma imkânına sahip olmuştur. Böylece, çoğu kamu kurum ve kuruluşlarında görülen hantal bürokratik yapıdan uzaklaşarak, etkin ve verimli bir hizmet sunulmuştur. Aynı zamanda, MEB tarafından yürütülen yurtdışı lisansüstü burs politikası daha kurumsal yapıya bürünmüştür.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi*, MEB ve ilgili diğer kurumlar tarafından yurtdışı lisansüstü burs politikasının başarısının artırılması amacıyla sıkça güncellenmektedir. Geçmiş yıllarda kontenjanların doldurulamaması ve *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* yeterli ölçüde tanıtılamaması önemli sorunlara yol açmıştır. Bu bağlamda, hem *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* tanıtılabilmesi hem de bursiyer öğrencilerin ve aday bursiyerlerin bursa ilişkin sorularına cevap verilebilmesi için YLSY danışma ofisi hizmete girmiştir. Söz konusu ofis sayesinde, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* tanıtımı daha iyi yapılmakta ve öğrencilerin sorularına yeterli düzeyde cevaplar verilmektedir. Buna ek olarak, YLSY danışma ofisinde eski bursiyer öğrencilere de görev verilmesi, hizmet kaliteni önemli ölçüde artırmıştır. Bu çerçevede, sözü edilen amaçlar doğrultusunda YLSY danışma ofisinin açılması, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* başarısında önemli rol oynamaktadır.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında yurtdışına gönderilen bursiyer öğrencilere her ay belirli bir burs ödenmektedir. Bu sayede öğrenciler barınma, beslenme ve ulaşım gibi tüm diğer ihtiyaçlarını MEB ya da ilgili kamu kurumlarının kendilerine sağladığı burslarla karşılamaktadır. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* öncesi dönemde en son 1994 yılında zam yapılan yurtdışı burs miktarı, önemli ölçüde artırılmış ve bursiyerlerin daha iyi yaşam koşullarında öğrenim görmeleri sağlanmıştır. Öyle ki, 1994-2007 arası yıllarda £725 olan aylık burs miktarı<sup>49</sup>, 2013 yılı sonunda £1.200'a yükseltilmiştir. Benzer biçimde, yurtiçinde düzenlenen yabancı dil kurslarında öğrenim gören ve lisansüstü öğrenimlerini tamamlayıp atama bekleyen bursiyerlere ödenen yurtiçi burs miktarında da iyileştirmeler yapılmıştır. Bu bağlamda, 2008 yılında 300 TL olan yurtiçi burs miktarı 2016 yılı itibariyle 1.000 TL'ye yükseltilmiştir. Dolayısıyla, yurtiçinde yabancı dil öğrenimlerine devam eden ya da ilgili kamu kurumlarına atama bekleyen bursiyer öğrenciler daha iyi imkânlarla sahip olmuştur. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında bursiyer öğrencilere ödenen burs miktarlarının kademeli olarak artırılması ve sözü konusu yurtdışı bursuna olan ilgiyi artırmıştır. Böylelikle *5 Yılda 5*

<sup>49</sup> İngiltere'de öğrenim gören bursiyerler için ödenen burs miktarıdır.

*Bin Öğrenci Projesi'nin* uygulamaya konulduğu ilk yıllarda tatminkâr seviyelerde olmayan yurtdışı bursuna başvuran öğrenci sayısı, burs miktarlarında yapılan iyileştirmeler sonucunda istenilen noktalara yaklaşmıştır. Öyle ki, son yıllardaki veriler incelendiğinde ilan edilen yurtdışı lisansüstü burs kontenjanının yaklaşık 12-13 katı oranında bir başvuru olmaktadır.

Fakültelerde görev yapan araştırma görevlileri, YÖK bursuyla yurtdışında lisansüstü öğrenim görmüştür. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında yurtdışında öğrenim gören bursiyer öğrencilere sağlanan imkânlar YÖK yurtdışı bursuyla karşılaştırıldığında önemli sonuçlara ulaşmak mümkündür. YÖK yurtdışı bursundan faydalanan bursiyerler, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* bursiyerlerine daha yüksek miktarlarda burs almıştır. Buna ek olarak, öğrenimlerini tamamlayan YÖK bursiyerleri, bağlı oldukları üniversitelerde genellikle sorunsuz olarak göreve başlamıştır. Ancak, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* bursiyerlerinin bir kısmı ise adına öğrenim gördüğü kamu kurumlarına atanmada önemli sorunlar yaşamıştır. YÖK bursiyerlerinin yurtdışında öğrenim gördükleri süre, hizmet yılı olarak sayılmış ve bursiyer öğrenciler için önemli bir avantaj oluşturmuştur. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* bursiyerleri ise ilk başta söz konusu avantaja sahip olamamış, fakat sonraki yıllarda yapılan düzenlemeyle yurtdışındaki öğrenim süresi hizmet yılı olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursu ilk yıllardan itibaren bursiyerlere sunduğu şartlar bakımından, MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuna göre daha iyi düzeyde olmuştur. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında yapılan çeşitli düzenlemeler ve iyileştirmelerle YÖK ve MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursları arasındaki fark minimize edilmiştir. Böylece, uzun yıllardır mağduriyet yaşayan eski bursiyerler de hak ettikleri kadro derecelerine sahip olmuşlardır.

MEB yurtdışı lisansüstü bursuyla yurtdışına öğrenim gören öğrencilere yönelik birtakım iyileştirmelerin hayata geçirildiği 6764 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” 09.12.2016 tarihinde yürürlüğe girmiştir. 6764 sayılı Kanunun çok yeni olmasından uygulamaya yönelik değerlendirmelerin yapılması mümkün değildir. Fakat söz konusu Kanunla evli bursiyerlerin eş ve çocuklarının sağlık giderlerinin burs kapsamında karşılanacak olması oldukça olumlu bir gelişmedir. Öte yandan, yurtdışındaki bursiyerlerden ruh ve beden sağlığı bozulan ve lisansüstü öğrenimlerine devam edemeyecek olan bursiyerlerin

öğrencilikle ilişkilerinin kesilecek ve kendilerinden herhangi bir tazminat talep edilmeyecek olması da önemli bir adımdır. 6764 sayılı Kanun çerçevesinde sözü edilen iyileştirmelerin yürürlüğe girmesi, tezin üçüncü bölümünün alt başlıklarında da sıkça ifade edildiği üzere, MEB yurtdışı lisansüstü burs programının (*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi*) etkinlik ve verimliliğinin sağlanması noktasında büyük önem taşımaktadır.

2013 yılında Bursa Milletvekili Aykan Erdemir Meclis Başkanlığına sunduğu soru önergesinde *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında yurtdışına gönderilen bursiyerlerin aldıkları burs miktarının yetersiz olduğu, evli bursiyerlerin eş ve çocuklarının sağlık giderlerinin karşılanmadığı, yılda 1.000 öğrenci gönderilmesi hedefine ulaşamadığı, bursiyerlerin ataşelik ve MEB'e ulaşamadıkları, öğrencilerin maaşlarını zamanında alamadıklarını ve zorunlu hizmet sürelerinin uzun olduğu gibi tespitlerde bulunmuştur (<http://www.tbmm.gov.tr>). 2016 yılı itibarıyla sözü edilen sorunlar değerlendirildiğinde, önemli gelişimlerin kaydedildiği görülmektedir. Öyle ki, tezin üçüncü bölümünün genelinde de ifade edildiği üzere, YLSY danışma ofisinin kurulması, MEB'in uzman personel istihdamı, burs miktarlarında yapılan iyileştirmeler, yurtdışı lisansüstü burs başvuru koşullarında yapılan düzenlemelerle daha fazla adayın burs başvuru yapması ve kontenjanların doldurulması, bursiyerlerin eş ve çocuklarına sağlık sigortası imkânı sunulması, yurtdışı eğitim müşavirliklerinin web sayfalarındaki yurtdışı burslara ilişkin duyuruların daha güncel hale getirilmesi ve bursiyerlerin müşavirliklere daha kolay ulaşmalarının sağlanması gibi işlevsel iyileştirmeler kısa sürede hayata geçirilmiştir.

Yurtdışına burslu öğrenci uygulaması Türkiye'de olduğu gibi dünyanın çeşitli ülkelerinde de bulunmaktadır. Tezin ikinci bölümünde de yer verildiği üzere; Suudi Arabistan, Kuveyt, Libya, Pakistan, Katar ve Güney Kore gibi ülkelerdeki yurtdışına burslu öğrenci gönderimi uygulamaları, MEB tarafından yürütülen *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* daha işlevsel olması için önemli örnekler sunmaktadır. Bu bağlamda, sözü edilen ülkelerin çoğunda bursiyer öğrencilere ve ailelerine sunulan imkânlar sayesinde, bursiyer öğrenciler lisansüstü öğrenimlerine daha iyi koşullarda devam edebilmektedir. Suudi Arabistan'da uygulamada olan KASP burs programıyla her yıl on binlerce öğrenci burslu olarak yurtdışına gönderilmektedir. Öyle ki, son yıllarda yurtdışına gönderilen öğrenci sayısının 200.000'i geçtiği Suudi Arabistan'da, bursiyer öğrencilere önemli olanaklar sunulmaktadır. Yurtdışına gönderilen öğrencilerin evli olması durumunda, öğrencilere daha yüksek miktarda aylık burs ödenmektedir.

Buna ek olarak, bursiyer öğrencilerin eşlerine yurtdışında çeşitli eğitim imkânları sunulmakta ve eşlerin hangi düzeyde olursa olsun tüm eğitim masrafları KASP kapsamında karşılanmaktadır.

Benzer biçimde, Kuveyt Devleti tarafından yurtdışına burslu gönderilen öğrencilerin evli olmaları durumunda, bursiyer öğrencilere verilen burs miktarı %80 oranında artırılmaktadır. Hatta çocuk sahibi olan bursiyer öğrencilere de %25 oranında daha fazla burs verilmektedir. Bursiyer öğrencilerin eşlerinin yabancı dil kurslarında öğrenim görmesi durumunda da bir yıl süreyle tüm eğitim masrafları Kuveyt Devleti tarafından karşılanmaktadır. Öte yandan, Libya Devleti yurtdışına burslu öğrenci gönderiminde, evli bursiyerler için daha yüksek miktarda burs vermekte; çocuk sahibi olan bursiyerlere de ek ödemeler yapmakta ve bursiyer öğrencilerin daha iyi koşullarda öğrenim görmelerini sağlamaktadır. Söz konusu örnekler dikkate alındığında, süreç modeli kapsamında değerlendirilen *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* için işlevsel sonuçlar ortaya çıkmaktadır. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında yurtdışında gönderilen bursiyer öğrencilere ödenen ay burs miktarı, evli ya da bekâr tüm bursiyer öğrenciler için aynıdır. Ayrıca, evli bursiyerlerin eşleri ve çocukları için herhangi bir eğitim desteği sunulmamaktadır. Evli bursiyer kendilerine ödenen aylık burslarla hem kendilerinin hem de ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamak durumunda kalmakta ve önemli sıkıntılar çekmektedir.

Suudi Arabistan'da uygulanan KASP burs programı çerçevesinde, yurtdışına gönderilen bursiyer öğrenciler için teşvik sistemi uygulanmaktadır. Bu bağlamda, üstün başarılı olan bursiyer öğrenciler KASP burs programı çerçevesinde ödüllendirilmekte ve söz konusu uygulama öğrencileri akademik çalışma açısından teşvik etmektedir. Benzer biçimde, tezin ikinci bölümünde de yer verildiği üzere, Katar'da uygulanan Hamad bin Khalifa Al Thani ve Tamim bin Hamad yurtdışı lisansüstü burs programları çerçevesinde yurtdışına gönderilen öğrencilerin başarı durumları baz alınarak öğrencilere ek ödemeler yapılmaktadır. Bu bağlamda, başarı durumları iyi, çok iyi ve mükemmel olarak üç kategoride ele alınmakta ve bu doğrultuda ek ödemeler yapılmaktadır. Böylelikle, bursiyerlerin lisansüstü çalışmalarına daha iyi konsantre olmaları sağlanmaktadır. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında yurtdışında gönderilen öğrencilere ise herhangi bir ödüllendirme ya da teşvik sistemi sunulmamaktadır. Öte yandan Pakistan yurtdışı burs politikası incelendiğinde, çeşitli ülkelerdeki üniversitelerle yapılan anlaşmalar sayesinde öğrenciler daha düşük



maliyetlerle yurtdışına gönderilmiştir. Dolayısıyla, azalan maliyetler neticesinde daha yüksek sayıda öğrenci yurtdışında lisansüstü öğrenim görme şansına sahip olmuştur. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında ise bursiyer öğrenciler istedikleri üniversitelerde lisansüstü öğrenim görmektedir. Fakat söz konusu üniversitelerin dünyanın en iyi ilk 500 üniversitesi listesinde yer alması koşulu MEB tarafından bursiyer öğrencilere bildirilmiştir. Böylelikle, dünyanın çeşitli ülkelerindeki üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenim ücretleri farklılık göstermektedir.

Tezin ikinci bölümünde de yer verildiği üzere, Türkiye’de beyin göçü sorununun uzun bir geçmişi vardır. Kalifiye işgücünün diğer gelişmiş ülkelerde çalışmayı tercih etmeleri, Türkiye’nin gelişim süreci açısından önemli engellerden birisidir. Planlı dönemle birlikte, beyin göçü sorununa ilişkin tespitlerde bulunulmuş ve beyin göçünü önlemeye yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Öte yandan, MEB ya da YÖK yurtdışı lisansüstü burslarıyla yurtdışında lisansüstü öğrenim gören bursiyerlerin de büyük bir çoğunluğunun yurda dönmeyerek dünyanın çeşitli ülkelerinde çalışmayı tercih ettikleri bilinmektedir. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* 1416 sayılı Kanunda yapılan işlevsel değişikliklerle beyin göçü sorununun çözülebilmesinde büyük rol oynamıştır. Ayrıca, MEB, ilgili kamu kurum ve kuruluşları, yurtdışı eğitim müşavirlikleri (eğitim müşavirliği bulunmayan ülkelerde ataşelikler ve/veya konsolosluklar), ilgili kamu hizmetçileri ve bürokratların yurtdışı lisansüstü bursuna verdikleri önem ve ilginin artması da bursiyerlerin beyin göçünün önlenmesinde olumlu katkıları olmuştur. Bu çerçevede, sözü edilen gelişmelerin bir sonucu olarak yurtdışına burslu gönderilen öğrencilerin yurda dönüş oranlarında çok önemli gelişmeler kaydedilmiş ve beyin göçü oranı yaklaşık %10 seviyelerine düşmüştür (<http://www.meb.gov.tr>).

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* uygulamaları 2006 yılı öncesi dönem ve sonrası dönem olarak karşılaştırıldığında önemli iyileştirmelerin yapıldığı görülmektedir. Yapılan düzenlemeler sonucunda daha sistematik ve etkin bir lisansüstü burs politikası ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, yurtdışına gönderilen öğrenci sayısı artmış ve yurtdışı lisansüstü burs politikasının birçok aşamasında rol oynayan kamu kurum ve kuruluşu çeşitlenmiştir. Öte yandan, tezin ikinci bölümünde ele alınan ülkelerdeki yurtdışı burs uygulamaları değerlendirildiğinde, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi’nin* özellikle evli bursiyer öğrenciler noktasında önemli eksikliklerinin olduğu ortadadır. Bu bağlamda gelecek yıllarda söz konusu ihtiyaca yönelik atılacak adımlar, Türkiye’nin yurtdışı

lisansüstü burs politikasının daha işlevsel hale getirilebilmesi açısından önem taşımaktadır.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesine* ilişkin diğer çalışmalarda yer alan değerlendirmeler incelendiğinde; Gümüş ve Gökbel (2012); Kulaç ve Çalhan (2013) ve Erden'in (2013) yaptıkları çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Gümüş ve Gökbel (2012) yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin önemli sorunların yaşandığını ifade etmektedirler. Gümüş ve Gökbel (2012) bursiyerlerin öğrenim görecekları alanların sistematik ve verimli şekilde belirlenmediğini, bursiyer öğrencilerin maddi sıkıntılar çektiği ve yaşam koşullarının iyi olmadığını, evli bursiyerlere ek bir destek sunulmadığı ve yurda dönen bursiyerlerin istihdamlarında sıkıntılar yaşandığını da belirtmektedirler. Kulaç ve Çalhan (2013) yurtdışına burslu öğrenci gönderimi sonucunda önemli kazanımların elde edilmesine ve *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* işlevsel düzenlenmelerin yapılmasına rağmen bursiyer öğrencilerin özlük hakları noktasında büyük sıkıntılar yaşandığını ifade etmektedirler. Erden (2013) ise *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* yeterli ölçüde tanıtılmadığını ve bundan dolayı ilan edilen kontenjanların doldurulamadığını belirtmektedir. Ayrıca, bursiyerlerin özlük haklarının yetersizliği, bürokratik işlemlerin yoğunluğu, zorunlu hizmet sürelerinin uzunluğu ve bursiyerlerle MEB arasındaki iletişim kopukluğu gibi sorunların *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesinde* öne çıktığı Erden (2013) tarafından ifade edilmektedir.

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **5 YILDA 5 BİN ÖĞRENCİ PROJESİ KAPSAMINDA YURTDIŞINA GÖNDERİLEN ÖĞRENCİLERE (2006-2014) YÖNELİK ALAN ARAŞTIRMASI**

Tezin bu bölümünde 1416 sayılı Kanun kapsamında 2006-2014 yılları arasında yurtdışına gönderilen öğrencilere yönelik gerçekleştirilmiş olan araştırmaya yer verilecektir. Bu bağlamda, araştırmaya ilişkin literatür taramasına, araştırmanın amacına, önemine, yöntemine ve yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilecektir. Elde edilen bulgular alan bilgisi ve ilgili mevzuatla harmanlanarak yorumlanacaktır.

#### **4.1. Literatür Taraması**

Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikası mikro ölçekle bir politika olmasından dolayı alan yazınında özellikle politika çözümlemesi kapsamında önemli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Fakat yurtdışına burslu öğrenci gönderimi konusunun çeşitli açılardan ele alındığı çalışmaların irdelenmesi, politika çözümlemesi için yapılacak alan araştırmasının beslenmesi bağlamında önem taşımaktadır. Söz konusu çalışmalara aşağıda yer verilmektedir.

Oğuzkan (1971) tarafından yapılan çalışmada, yurtdışında çalışan doktoralı Türklerin yurtdışına göç etme nedenleri ortaya konmuştur. Çalışma kapsamında yurtdışında yaşayan 150 doktoralı Türk'e anket uygulanmıştır. Katılımcıların %31,3'ünün devlet bursuyla yurtdışında öğrenim gördüğü belirtilmektedir. Yurtdışına göç eden ya da öğrenimleri sonrasında Türkiye'ye geri dönmeyen kişilere ilişkin elde edilen bulgulara göre; uzmanlık alanında iş bulma imkânı, meslekte hızlı ilerleme fırsatı, çalışma alanında kendini daha iyi geliştirme hedefi, büyük bilim merkezlerine yakın olmak, bilim insanlarına duyulan saygı ve gösterilen itibar gibi mesleki faktörler yurtdışındaki doktoralı Türkler için birer çekici faktör olmuştur. Bu bağlamda Oğuzkan (1971), 1416 sayılı Kanun kapsamında zorunlu haller dışında lisans öğrenimi için öğrenci gönderilmemesi önerisinde bulunmaktadır. Yurtdışında öğrenim gören öğrencilerin Türkiye'ye dönüş yapmalarının teşvik edilmesinin ve bu çerçevede çalışmalar yapılmasının işlevsel olacağı da Oğuzkan (1971) tarafından ifade edilmektedir.

Soy (1971) tarafından yapılan “Yurtiçi ve Yurtdışı Akademik Eğitim Bursları Üzerine Bir İnceleme” başlıklı çalışmada; yurtdışı öğrenci gönderimi için tahsis edilen bursların %91’inin lisansüstü öğrenim için verildiği ve bunların %58’inin doktora öğrenimi olduğu belirtilmektedir. Yurtdışında burslu öğrenim gören bursiyerlerin istihdamı konusunda önemli sıkıntılar yaşandığı ve bursiyerlerin ilgili kurumlarda istihdamına gerekli önemin verilmediği belirtilmektedir. 1416 sayılı Kanun kapsamında yürütülen yurtdışı burs politikasının uygulama aşamasındaki sorunlara vurgu yapan Soy (1971); bursların kamu kurum ve kuruluşlarının ihtiyaçları doğrultusunda doğru dağılımının sağlanamadığı ve bursiyer öğrencilerin seçimi, izlenmesi, istihdamı, zorunlu hizmet takibi gibi konulardaki sorunlarına çözüm sunulamadığını ifade etmiştir.

Uysal (1973) tarafından yapılan “Yurtdışında Yetişen İhtisas Gücü: 1416 Sayılı Kanunun Resmi Öğrencilerle İlgili Uygulamasına Ait Bir Araştırma” başlıklı çalışmada; 1929-1973 yılları arasında 3.232 öğrencinin burslu olarak yurtdışına gönderildiğini ve bunların 1.395’inin halen öğrenim gördüğünü ifade etmiştir. Toplamda 226 bursiyerle anket çalışması yapan Uysal, bursiyerlerin yaşadığı sorunları ve burs politikasının aksayan yönlerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda; bursiyer öğrencilerin yabancı dil sıkıntısı çektiğini ve çoğu bursiyerin yabancı dil bilmeden yurtdışına gönderildiği ifade edilmiştir. Uysal, öğrencilerin yurtdışında öğrenim görecekları üniversite seçimi aşamasında yalnız bırakıldığını ve yurtdışındaki eğitim müfettişliklerinin söz konusu süreçte etkisiz kaldığını belirtmektedir. Yurtdışındaki eğitim sisteminden kaynaklanan farklılıkların da öğrencilerin başarısını olumsuz etkilediğini belirten Uysal, bu konuda yurtdışı eğitim müfettişliklerinin yeterli düzeyde rehberlik yapmadığını dile getirmiştir. Ayrıca, yurtdışındaki eğitim müfettişliklerinin öğrencilere sunduğu rehberlik konusunda, ülkeler arasında önemli bir farklılık bulunmadığı Uysal (1973) tarafından ortaya konulmuştur. Öyle ki; ABD, Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya ve İsviçre gibi dünyanın çeşitli ülkelerinde öğrenim gören bursiyerlerin genelinin (%80 ve üzeri) yurtdışındaki eğitim müfettişliklerinin yetersiz olduğunu belirttikleri ifade edilmiştir. Uysal, bursiyerlerin öğrenim görecekları akademik alanların iyi şekilde planlanmadığını ve yurtdışı bursunun yeterince tanıtılmadığını ifade etmektedir.

Özoğlu (1978) tarafından yapılan çalışmada, TÜBİTAK’ın 1964-1975 yılları arasında yurtdışı doktora burs programı değerlendirilmiştir. Araştırmaya göre; TÜBİTAK yurtdışı bursuyla ilişkili yöneticiler, yurtdışı bursunun hedeflenen başarıdan uzak olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci seçim aşamasının etkin yürütülememesi ve

yurtdışında öğrenim görmeye hak kazanan bursiyerlerin yeterli ölçüde yönlendirilememesi gibi sorunların yurtdışı burs politikasının başarısını olumsuz etkilediği Özoğlu'nun (1978) çalışmasında ortaya konmuştur.

Cafoğlu (1990) tarafından yapılan "Yabancı Ülkeye Uyumda Yönetim Faktörü" adlı doktora tez çalışmasında; araştırmanın evrenini ABD'de 1416 sayılı Kanun çerçevesinde burslu öğrenim gören Türk öğrenciler oluşturmuştur; bu bağlamda, 100 adet bursiyerle anket çalışması yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; bursiyer öğrencilerin yabancı dil konusunda sıkıntı çektikleri ifade edilmiştir. Ayrıca, bursiyerlerin yaklaşık yarısının burs miktarlarını yetersiz bulduğu ortaya konmuştur. Bursiyer öğrencilerin yurtdışındaki araştırma imkânlarından memnun olduğu ve danışmanlarıyla olan ilişkilerinde problemlerinin olmadığı kanaatine varılmıştır. Öte yandan, çalışmada yurtdışındaki eğitim müşavirliklerinin bursiyerlerinin ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz olduğu ve bursiyerlerin söz konusu kurumların işleyişinden memnun olmadığı belirtilmiştir. Cafoğlu (1990) yurtdışına gönderilen burslu öğrencilerden azami ölçüde faydalanabilmesi için ilgili yöneticilerin işbirliği içerisinde olmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Çetin'in (1995) yaptığı çalışmada; 1963-1993 yılları arasında Türkiye'de öğretim üyesi yetiştirilmesindeki planlama sorunlarına yer verilmiştir. 275 öğrenciyle yapılan anket çalışmasında, katılımcıların %53,5'inin 1416 sayılı Kanunla, %46,5'inin ise YÖK yurtdışı bursuyla yurtdışında öğrenim gördüğü ifade edilmiştir. Çetin'in (1995) çalışmasının bulgularında; MEB ve YÖK Yurtdışı Lisansüstü Burslarının yeterince tanıtılmadığı, yurtdışına burslu gönderilen öğrencilerin yaklaşık yarısının yabancı dil bilmediği, yurtdışında eğitim sistemindeki farklılıkların bursiyerlerin başarısını olumsuz etkilediği, bursiyerlerin neredeyse tamamının (%90) yurtdışında öğrenim gördükleri üniversiteyi kendi çabalarıyla belirledikleri belirtilmektedir.

Hamarat'ın (1997) "2547 Sayılı Kanunun 33. Maddesine Göre Araştırma Görevlilerinin Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Yurtdışında Görevlendirilmesi" başlıklı çalışmasında; 1992 yılında kurulan yeni üniversitelerdeki öğretim üyesi ihtiyacı dolayısıyla önemli sayıda araştırma görevlisinin yurtdışına gönderildiği belirtilmiştir. Çalışmada, yurtdışına gönderilen araştırma görevlilerinin seçimi, istihdamı ve mecburi hizmetleri gibi konular ele alınmıştır. Ayrıca, yurtdışına gönderilen araştırma görevlilerine sunulan imkânlar ile 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına gönderilen öğrencilere sağlanan imkânlar karşılaştırılmıştır. Hamarat'ın (1997) çalışmasının

sonucunda, araştırma görevlilerinin yurtdışına burslu şekilde gönderilmesinin bürokratik açıdan uygun ve ekonomik olmadığı ifade edilmiştir.

Tuzcu (2003) tarafından yapılan “Lisansüstü Öğretim İçin Yurtdışına Öğrenci Gönderiminin Planlanması” başlıklı çalışmada; MEB’in yurtdışına gönderilen lisansüstü öğrencilerle ve MEB’in ilgili birimlerinde görev yapan ya da daha önce yurtdışı eğitim müşavirliklerinde görev yapmış üst ve orta düzey yöneticilerle anket çalışması yapılmıştır. 33 adet yöneticinin katıldığı anket çalışmasında elde edilen bulgular şu şekilde özetlenmiştir: Yurtdışı lisansüstü burs politikası hedeflenen kazanımlara tam anlamıyla ulaşamamıştır. Öğrencilerin öğrenim görmek üzere gönderildiği alanların Türkiye’nin ihtiyaç duyduğu alanlara koşut olma düzeyi yaklaşık %70’dir. Yurtdışına gönderilecek öğrencilerin seçim süreci tamamıyla yeterli ve objektif düzeyde değildir. Öğrencilerin gönderileceği ülkelerin belirlenmesinde bilimsel ölçütlerden ziyade siyasi ilişkiler etkili olmaktadır. Yurtdışı öğreniminde başarısız olan bursiyerlerin en temel başarısızlık nedeni yabancı dil düzeylerinin yeterli düzeyde olmamasıdır. Bursiyerlerin öğrenimleri sonrasında yurda geri dönmemelerinin en önemli nedeni yurtdışındaki cazip iş imkânlarının olmasıdır. Son olarak, yurtdışına gönderilen öğrencilerle yapılan bilgilendirme toplantılarının yetersiz olduğu Tuzcu (2003) tarafından ifade edilmektedir. Tuzcu (2003) yurtdışına burslu öğrenci gönderimine ilişkin birtakım önerilerde bulunmaktadır: Tuzcu, 1416 sayılı Kanunla yurtdışına burslu öğrenci gönderiminin asıl amacının MEB’in taşra ve merkez örgütlenmesinde ihtiyaç duyulan uzman personel ihtiyacının karşılanması olması gerektiğini belirtmektedir. Tuzcu, yeterli düzeyde yabancı dil bilmeyen öğrencilerin yurtdışına gönderilmemesi gerektiğini ve Türkiye’nin kalifiye personel ihtiyacının bulunduğu alanların daha iyi belirlenmesi ve bu konuda işgücü planlamasının yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Gümüş ve Gökbel (2012) “2023 İçin Akademisyen Yetiştirme Çabaları: MEB ve YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursları” başlıklı çalışmalarında eski ve mevcut 30 bursiyerle yaptığı görüşmeler sonucunda önemli bulgular elde etmişlerdir. Çalışma kapsamında MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuna ilişkin elde edilen bulgular şu şekildedir: Bursiyerlerin öğrenim görecekle alanların belirlenmesi noktasında detaylı bir hazırlık yapılmadığı, yurtdışında büyükşehirlerde öğrenim gören bursiyerlerin maddi zorluklar yaşadığı, bursiyerlerin öğrenimleri sırasında kamu görevlilerinin sahip oldukları haklardan mahrum olduğu, evli bursiyerlere herhangi bir ek destek sunulmadığı, öğrenimlerini tamamlayıp yurda dönen bursiyerlerin istihdam edilme sürecinde önemli

sıkıntılarının yaşandığı ve zorunlu hizmet yükümlülüklerinin kısa olmadığı gibi sorunlar Gümüş ve Gökbel (2012) tarafından ortaya konulmuştur. Buna ek olarak, YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla yurtdışında öğrenim gören araştırma görevlilerinin yabancı dil sıkıntısı çektikleri, araştırma görevlilerine YÖK tarafından bilgilendirme toplantılarının yapılmadığı ve yurtdışında öğrenim gören araştırma görevlilerinin akademik durumlarının takip edilmediği belirtilmiştir. Gümüş ve Gökbel (2012) sundukları politika tavsiyelerinde; MEB bursiyerlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi ve özellikle evli bursiyerlere ek yardımlar yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, zorunlu hizmet sürelerinin kısaltılması ve bursiyerlerle ilişkilendirildikleri kurumlar arasındaki işbirliğinin güçlendirilmesinin önemine vurgu yapmışlardır.

Çelik (2012) çalışmasında, MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla yabancı dil eğitimi alanında lisansüstü öğrenim görmüş iki eski bursiyerle mülakat çalışması yapmıştır. Mülakat çalışmasına göre; öğrenimlerini başarıyla tamamlamış ve yurda dönmüş olan bursiyerlerin göreve başladıkları yükseköğretim kurumlarında önemli sıkıntılar bulunmaktadır. Çelik (2012), eski bursiyerlerin görev yaptığı fakültelerde iyi karşılanmadığı ve akademik çalışma anlamında da eski bursiyerlerle işbirliği içine girilmediğini ifade etmektedir. MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla yurtdışına gönderilen öğrencilerle yükseköğretimde hedeflenen dönüşümün, söz konusu şartlar altında gerçekleşmesinin kolay olmadığı dile getirilmektedir. Benzer biçimde, tezin ikinci bölümünde de yer verildiği üzere, Berberoğlu vd. (1998) de Türk yükseköğretiminde iletişim, işbirliği ve ekip çalışmasının güçlü olmadığı ve bu durumun yükseköğretimde önemli sorunlara yol açtığını belirtmektedirler.

Kulaç ve Çalhan (2013) MEB ve YÖK Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasını süreç modeli çerçevesinde analiz etmişlerdir. Kulaç ve Çalhan (2013) yurtdışı lisansüstü burs politikasının Türkiye'nin gelişim sürecine işlevsel katkı sunduğu ve bursiyerlerin önemli başarılar elde ettiklerini ifade etmektedirler. Ancak, 2006 yılında uygulamaya konulan *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* birtakım düzenlemelerin hayata geçirilmesine rağmen özellikle bursiyerlerin özlük hakları konusunda birtakım sıkıntılarının yer aldığı Kulaç ve Çalhan (2013) tarafından belirtilmektedir.

Erden (2013) MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuyla İngiltere'de öğrenim gören bursiyer öğrencilerin kültürel, politik, ekonomik ve eğitimsel algılarındaki değişimleri ele almıştır. Erden, araştırma kapsamında 20 bursiyerle mülakat ve 156 bursiyerle de anket çalışması yapmıştır. Erden, *5 yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında hedeflenen

sayıda öğrencinin yurtdışına gönderilemediği ve yurtdışı bursunun tanıtımının yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Bursiyerlerin yaşadıkları sorunları da ele alan Erden; bursiyerlerin özlük hakları, MEB ile olan iletişimin zayıf olması, bürokratik işlemler ve zorunlu hizmet sürelerinden memnun olmadıklarını ortaya koymuştur. Erden (2013) gelecek yıllarda benzer alanda yapılacak çalışmaların sadece İngiltere değil diğer ülkelerdeki bursiyerleri de kapsamının bir avantaj oluşturacağını ve yurtdışı burs programının daha iyi anlaşılabilmesinin önemli olduğuna vurguda bulunmaktadır.

#### **4.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte çeşitli reformlar hayata geçirilmiştir; eğitim alanında da önemli düzenlemeler yapılmış ve daha hızlı bir kalkınma süreci hedeflenmiştir. Bu bağlamda, yürürlüğe giren 1416 sayılı Kanun kapsamında binlerce öğrenci yurtdışında burslu öğrenim görmüş ve çeşitli alanlarda önemli hizmetlerde bulunmuştur. Yıllar içerisinde hedeflenen etkinliği ve verimliliği sağlayamayan MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursu, değişik platformlarda ve raporlarda ele alınmış olsa da kayda değer iyileştirmeler yapılamamıştır. 2000’li yılların başlarında özellikle uluslararası aktörlerin de etkisiyle birçok alanda yürürlüğe giren yeni politikalarla önemli çıktılarının alınması planlanmıştır. 2006 yılında uygulamaya konulan *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* ile yaklaşık 87 yıldır yürürlükte olan 1416 sayılı Kanunun, daha işlevsel hale getirilmesi amaçlanmış ve bu çerçevede adımlar atılmıştır.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi*’nin ilk yıllarında, MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursuna ilişkin gerekli güncellemelerin yapıldığını söylemek zordur. Fakat özellikle 2012-2013 yılları ve sonrasında tesis edilen düzenlemelerle MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunun yeniden etkin ve verimli hale getirilmesi hedeflenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, 2006-2014 yılları arasında *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında yurtdışına gönderilen bursiyerlerin, bu süre zarfında yapılan düzenlemelere ilişkin tutumlarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen hipotezlerin Bağımsız Örneklem için t-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizi testleriyle analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Kamu politikası çözümlemesi çalışmaları uzun yıllardır uluslararası literatürde yer alsa da, Türkiye’de son 10-15 yıldır yaygınlaştığı görülmektedir. Tezin üçüncü bölümünde Türkiye’nin yurtdışı lisansüstü burs politikası genel olarak MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursu ağırlıklı olmak üzere süreç modeliyle aşamalar bazında



çözümlemişdir. Bu doğrultuda, kamu politikası alan yazınında en yaygın kullanılan model olan süreç modeli çerçevesinde diğer kamu politikası karar verme ve çözümleme modellerinden de yararlanılarak, bir politika çözümlemesi yapılmıştır. Tezin araştırma kısmında ise *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* başlangıcından, 2016 yılı itibariyle lisansüstü öğrenimlerine başlayan son bursiyerlere (2014 yılı bursiyerleri) kadar olan bir kapsam dâhilinde üç farklı boyutun ölçüldüğü bir anket uygulanmıştır. Araştırma, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* bursiyerlerine yönelik en kapsamlı çalışmalardan biri olup ölçtüğü boyutlarla alan yazınındaki önemli bir boşluğun doldurmasında önem taşımaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular, gerek kamu politikası gerekse de yurtdışı lisansüstü burs politikası alan bilgisi çerçevesinde yorumlandığından, politika yapıcılara işlevsel öneriler sunması beklenmektedir. Araştırmaya katılan eski ve mevcut bursiyerlerin çeşitli ülkelerde öğrenim görmüş ya da görüyor olmaları ve araştırmanın sadece belirli bir ülke bursiyerlerine dayanmıyor olması, araştırmada daha kapsamlı ve karşılaştırmalı bulguların elde edilmesini sağlamıştır. Son olarak, araştırmacının da *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* ilk yıllarında (2009-2010) yurtdışında lisansüstü öğrenim gören eski bir bursiyer olması araştırmanın daha etkin yürütülmesi ve sonuçlarının daha sağlıklı yorumlanmasında önemli rol oynamıştır.

### **4.3. Araştırmanın Yöntemi**

Araştırmanın yöntemi kısmı; araştırmanın sınırlılıkları, veri toplama aracının geliştirilmesi ve veri analiz yöntemi, araştırmanın hipotezleri, araştırmanın evreni ve örnekleme gibi araştırmanın önemli faktörleri hakkında bilgiler sunmaktadır.

#### **4.3.1. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Yapılan çoğu araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. 2006 senesinde başlatılan *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunun yeniden etkin ve işlevsel hale getirilmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla, MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunda meydana gelen değişiklikler ve iyileştirmeler 2006 senesi ve sonrasında hayata geçirildiği için araştırma *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* bursiyerleriyle sınırlandırılmıştır. 2015 yılında MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunu kazanan öğrencilerin yurtdışına gitme tarihlerinin en erken 2016 yılı (Eylül-Ekim ayları) olması ve lisansüstü öğrenimlerine başlamamış olmalarından dolayı 2015 yılı bursiyerleri araştırmanın kapsamının dışında bırakılmıştır. Araştırma kapsamındaki bursiyerlerin büyük bir bölümünün dünyanın çeşitli ülkelerinden

öğrenimlerine devam etmeleri sebebiyle, hazırlanan anket yüz yüze uygulanamamıştır. Bu nedenle, bursiyer öğrencilerin her yıl oluşturduğu sosyal medya (Facebook) gruplarında anket bağlantı adresinin paylaşılması suretiyle anketin tamamlanması sağlanmıştır. Anketi tamamlayan *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* eski ve mevcut bursiyerlerin doğru ve samimi cevaplar verdiği, örneklemin evreni yeterince temsil ettiğinin varsayılması, araştırmanın diğer sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Araştırma 01.03.2016 – 01.06.2016 tarihleri arasında tamamlanmış ve toplamda 558 eski ve mevcut bursiyere anket uygulanmıştır.

#### **4.3.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Veri Analiz Yöntemi**

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Birincil kaynaklardan bilgi almak amacıyla geliştirilen sistematik soru formu olan anket (İslamoğlu, 2011: 117), sosyal bilimlerdeki araştırmalarda laboratuvar deneyi niteliği taşımasından ve düşük maliyetli bir teknik olmasından dolayı tercih edilmektedir (Aslantürk ve Aslantürk, 2010: 107). Anket yönteminin kullanıldığı çalışmalarda, evreni temsil etme gücünde olan örnekleme oluşturan deneklere sorular yöneltilmekte ve veriler toplanmaktadır (Armağan, 1983: 81).

Araştırma için anket soruları oluşturulması sürecinde ilk olarak literatür taraması yapılmıştır. Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin önemli sayıda eser bulunmamasından dolayı anket sorularının şekillendirilmesi noktasında eski bursiyer öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Buna ek olarak araştırmacının, tez danışmanının ve tez izleme komitesinde bulunan bir öğretim üyesinin de eski birer bursiyer olmaları araştırmanın sağlıklı şekilde yürütülmesine yardımcı olmuştur.

Anket formunun hazırlık aşamasında, katılımcıların anketi doldururken sıkılmamaları ve daha yüksek sayıda veri toplanabilmesi için soru uzunlukları ve sayılarına dikkat edilmiştir. İki bölüm şeklinde oluşturulan anket formunun ilk bölümünde, deneklerin oluşturulan ifadelerle katılımlarını ölçmek için 5'li Likert<sup>50</sup> tipi bir ölçek kullanılmıştır. Likert ölçeğinde, bireylerin belirli konular üzerine olan tutum ve düşünceleri derecelendirilerek ölçülmektedir (Alreck ve Settle, 1985: 133-134; Arıkan, 2000: 110). Tez danışmanı ve Tez İzleme Komitesi üyelerinin onayına sunulan taslak anket formu, gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından pilot çalışma öncesi son halini almıştır. Pilot çalışma, araştırma evrenindeki küçük bir örnekleme anket

<sup>50</sup> 5'li Likert ölçeği; 1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

uygulanması suretiyle anketteki potansiyel sorunların tespit edilmesi ve bunların çözülmesidir (Malhotra ve Birks, 2000: 336). Bu bağlamda, hazırlan anketteki olası problemlerin tespit edilebilmesi için 60 adet eski ve mevcut bursiyerle yüz yüze anket çalışması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, anket sorularında birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Bu çerçevede, ankette yer alan ifadelerin sayısı azaltılmış ve daha basit şekilde formüle edilmiştir.

İki bölümden oluşan anketin ilk bölümünde, 21 adet ifadeye yer verilmiş ve katılımcıların tutumlarının ölçülebilmesi için 5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ankette ilk dokuz ifadeyle “MEB’in Uygulamaları” boyutu, 10-14 aralığındaki ifadelerle “Bursiyerlere Sağlanan Refah Düzeyi” boyutu ve 15-21 aralığındaki ifadelerle de “Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları” boyutuna ilişkin tutumları ölçülmüştür. Anket çalışması sonucunda daha sağlıklı verilerin elde edilebilmesi için 10-14 arası Maddeler olumsuz ifadeler olarak hazırlanmıştır. Anketin ikinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorulara<sup>51</sup> yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket, eski ve mevcut bursiyerlerin çeşitli ülke ve şehirlerde bulunmalarından dolayı internet üzerinden yapılmıştır. Anket soruları, “Surveey Online Anket Sistemi” web sayfasına aktarılmış ve daha sağlıklı verilere ulaşılabilmesi için birtakım ayarlamalar yapılmıştır. Öyle ki, söz konusu ayarlamalar sayesinde, katılımcıların ankete birden fazla katılımları ve cevaplanmamış soru bırakmalarının önüne geçilmiştir. “Surveey Online Anket Sistemi” web sayfasından elde edilen anket bağlantı adresi, sayfa yöneticilerinin eski ya da mevcut bursiyer öğrencilerden olduğu ve genellikle yıl bazlı oluşturulan bursiyer Facebook gruplarında paylaşılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, SPSS 20,0 programı kullanılarak analiz edilmiş ve raporlanmıştır.

### **4.3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Evren, aynı özellikleri taşıdığı düşünülen bireylerden oluşan bir gruptur (Akbulut, 2010: 5). Başka bir ifadeyle evren, araştırma kapsamında elde edilecek sonuçların genellenmek istendiği elemanların tümüdür. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğinin yüksek olması, araştırmanın önemini ve değerini

---

<sup>51</sup> Bu çerçevede; cinsiyet, yurtdışı bursunun kazanıldığı yıl, öğrenim görülen ülke, yurtdışı bursunu kazanmadan önce bir kamu kurumunda çalışılıp çalışılmama durumu ve akademik çalışma alanına ilişkin sorulara yer verilmiştir.

artırmaktadır (Erkuş, 2009: 92; Karasar, 2012: 109). Evren içersinden belirlenen örneklemin, tüm evreni temsil etmesi gerekmektedir. Yapılacak araştırmanın örnekleme üzerinden yürütülmesi; araştırmacıya maliyet, zaman, enerji ve kontrol açısından büyük avantajlar sağlamaktadır.

Araştırmanın evreni *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında 2006-2014 yılları arasında yurtdışı lisansüstü bursunu kazanan eski ve mevcut bursiyerlerden oluşmaktadır. Ancak, 2006-2014 yılları arasında yurtdışı lisansüstü bursunu kazanmış ve çeşitli nedenlerden dolayı lisansüstü öğrenimlerine başlamamış öğrenciler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Ayrıca, 2015 ve 2016 yıllarında yurtdışı lisansüstü bursunu kazanan öğrencilerin çok büyük bir bölümü henüz lisansüstü öğrenimlerine başlamadıkları için araştırma kapsamı 2006-2014 yılları arasında sınırlandırılmıştır. Araştırma evrenini oluşturan eski ve mevcut bursiyerlerin toplam sayısı için yapılan incelemeler sonucunda, 2006-2014 yılı arasında yurtdışına lisansüstü öğrenim için gönderilen öğrenci sayısının 5.275<sup>52</sup> olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında belirlenecek örneklem sayısının evreni temsil etme gücü önemlidir. Yapılan alan araştırmaları için; evrende bulunan toplam birey sayısının 6.000 olması durumunda %95 güven aralığı ve %5 hata payı için 361 kişilik bir örneklemin yeterli olacağı (Sekaran ve Bougie, 2010: 295) ifade edilmektedir. Çalışma evreninde yer alan eski ve mevcut bursiyerlerin dünyanın çeşitli ülkelerinde bulunmasından dolayı ana kütle içersinden olasılıklı yöntemlerle bir örneklem belirlenmesinin zor olacağı düşünülerek kolayda örneklem yönteminden faydalanılmıştır. Fakat örnekleme oluşturacak katılımcıların ana kütleli mümkün olduğu ölçüde temsil edebilmesi için genel olarak burs kazanan yıl, öğrenim görülen ülke ve çalışma alanı bazlı oluşturulan Facebook grupları kullanılmıştır. Bu bağlamda, “Surveey Çevrimiçi Anket Sistemi”<sup>53</sup> web sayfasında oluşturulan anket sorularının bağlantı adresi, bursiyer öğrenciler tarafından oluşturulan ve sayfa sorumlusunun onayıyla üye olunabilen Facebook gruplarında<sup>54</sup> 01.03.2016-01.05.2016 tarihleri arasında belirli aralıklarda paylaşılmıştır.

---

<sup>52</sup> 2006-2014 yılları arasında yurtdışına lisansüstü öğrenim görmek üzere gönderilen öğrenci sayısının hesaplanmasında; 2006-2007 yılı MEB İstatistikleri ve MEB Yükseköğretim ve Yurtdışı Genel Müdürlüğünün yaptığı duyurularda yer alan öğrenci sayılarından faydalanılmıştır. Bu bağlamda; 2006 yılında 574, 2006-2013 yılları arasında 3.747, 2014 yılında 954 olmak üzere toplam 5.275 öğrencinin yurtdışına lisansüstü öğrenim görmek için gönderildiği tespit edilmiştir.

<sup>53</sup> İlgili web sayfası için <http://www.surveey.com> adresini ziyaret edebilirsiniz.

<sup>54</sup> Sözü edilen Facebook grupları, genellikle yıl, ülke ve çalışma alanı bazlı oluşturulan gruplardan meydana gelmektedir. Anket formunun paylaşıldığı gruplar şu şekildedir: YLSY, MEB YLSY Burslular

Ayrıca, araştırmacının da eski bir bursiyer olması, anket bağlantı adresinin e-posta ve diğer iletişim kanallarıyla özellikle eski bursiyerlere iletilmesini kolaylaştırmıştır. Araştırma kapsamında kullanılabilir nitelikte 558 adet ankete ulaşılmasının ardından, “Survey Online Anket Sistemi” web sayfasında yer alan anket pasif hale getirilmiştir.

#### **4.3.4. Araştırmanın Hipotezleri**

Araştırmada, 2006-2014 yılları arasında MEB tarafından yurtdışına burslu gönderilen eski ve mevcut bursiyerlerin; Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasına İlişkin MEB’in Uygulamaları, Bursiyerlere sağlanan refah düzeyi ve Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasına İlişkin Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları çerçevesinde hayata geçirilen düzenlemelere ilişkin tutumlarının ölçülmesi hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra, katılımcılar arasında söz konusu düzenlemelere ilişkin tutum farklılıklarının; katılımcıların yurtdışı bursunu kazandığı yıl ve öğrenim gördüğü ülke gibi değişkenler çerçevesinde ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırmanın hipotezleri oluşturulurken, MEB’in özellikle 2012-2013 yılları ve sonrasında hayata geçirdiği düzenlemeler göz önünde bulundurulmuştur.

Tezin üçüncü bölümünde de detaylı şekilde yer verildiği üzere, YLSY danışma ofisinin açılması, uzman personel istihdamı, REBUS sisteminin kurulması, bursiyerlerle bilgilendirme toplantılarının daha etkin ve verimli şekilde yapılması ve bilgilendirme toplantısına ilişkin hukuki düzenleme yapılması, bursiyerlerin yurtdışındaki üniversitelerden lisansüstü öğrenim kabulü alabilmelerinin kolaylaştırılması için danışmanlık firmalarının hizmet vermelerinin sağlanması ve diğer işlevsel düzenlemelerin tesisi, bursiyerlerin tutumlarında (2011 yılı öncesi, 2011 yılı ve sonrası dönemler için) anlamlı bir farklılık oluşturacağı öngörülmektedir. Bunun yanı sıra bursiyerlere sağlanan refah düzeyi, tezin üçüncü bölümünde de irdelendiği üzere (yurtdışı ve yurtiçi burs miktarında yıl bazlı değişim tabloları), burs miktarlarında yapılan önemli iyileştirmeler ve uluslararası akademik etkinlikler için sağlanan destekler çerçevesinde ele alındığında bursiyerlerin (2011 yılı öncesi, 2011 yılı ve sonrası dönemler için) tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturacağı öngörülmektedir.

---

2007, YLSY 2008, YLSY 2009, YLSY 2010, YLSY Evli Bursiyerler, YLSY Sosyal Bilimler, YLSY Kanada, YLSY TPAO, YLSY İlahiyat, YLSY 2009 ABD, YLSY 2013 MEB Adma Gidenler, YLSY 2012 ABD, YLSY Bursiyerler Yardımlaşma Derneği, YLSY 2013 Kazananlar, YLSY Almanya, YLSY Alan Çalışmaları, YLSY Bursiyerleri 2011, YLSY 2013, YLSY 2014 Yurtdışı Master ve Doktora, YLSY 2011 İngiltere, YLSY Mimarlar ve Şehir Bölge Plancıları, YLSY 2014 Kazananlar, YLSY Makale Arama Paylaşma, 2011 YLSY Öğrencileri, YLSY 2012/13 İngiltere, YLSY Master ve PhD Kabullerinde Yardım ve Dayanışma Grubu.

Yurtdışı eğitim müşavirlikleri, yurtdışında bursiyer öğrencilere ilişkin yapılması gereken tüm faaliyetlerden sorumludur. Bu bağlamda öğrenci işlemlerinden, bursiyerlerle yapılacak piknik, tanışma toplantısı ve diğer etkinliklere kadar rol oynayan eğitim müşavirliklerinin uygulamalarının bursiyerlerin öğrenim gördüğü ülkeye göre değişim göstereceği öngörülmektedir. Söz konusu değişimde, eğitim müşavirliğin yer aldığı ülkenin büyüklüğü, eğitim müşavirliğin yer aldığı ülkedeki bursiyer öğrenci sayısı, eğitim müşavirliğinde görev yapan personel sayısı ve diğer etkenlerin rol oynayacağı düşünülmektedir. Öte yandan, MEB'in uygulamalarındaki kadar somut olmasa da, eğitim müşavirliklerinin de uygulamalarının (web sayfalarında bursiyerlere ilişkin yer alan duyuruların güncelliği, düzenlenen etkinliklerin sayısı ve kapsamı, personel sayısı) yurtdışı bursunun kazanıldığı yıla göre anlamlı bir farklılık göstereceği öngörülmektedir. Bu çerçevede, araştırmada incelenen değişkenlere yönelik şu hipotezler geliştirilmiştir:

**H1:** Yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin MEB'in uygulamaları, yurtdışı bursunun kazanıldığı 2011 yılı öncesi, 2011 yılı ve sonrası dönemler için anlamlı bir farklılık göstermektedir.

**H2:** Bursiyer öğrencilere sağlanan refah düzeyi, yurtdışı bursunun kazanıldığı 2011 yılı öncesi, 2011 yılı ve sonrası dönemler için anlamlı bir farklılık göstermektedir.

**H3:** Yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin eğitim müşavirliklerinin uygulamaları, öğrenim görülen ülkeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

**H4:** Yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin eğitim müşavirliklerinin uygulamaları, yurtdışı bursunun kazanıldığı yıla göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

#### **4.4. Güvenilirlik Analizi**

Güvenilirlik analizi, bireylerin anket çerçevesinde oluşturulan sorulara ya da ifadelere verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılığın ölçülmesidir (Aslantürk ve Aslantürk, 2010: 159-160). Başka bir ifadeyle güvenilirlik analizi, değişkenleri ölçmek için kullanılan maddelerin hem birbiriyle olan tutarlılığı hem de uygulanan anketin araştırmanın sorunsalını ne derece yansıttığının ortaya konulmasıdır (Kalaycı, 2009: 43). Baş (2013: 147) ise güvenilirliği "ölçme aracının tekrarlanan ölçümlerde aynı

sonucu verme derecesi” olarak tanımlamaktadır. Güvenilirlik analizi için kullanılan çeşitli yöntemler bulunsa da, alan yazınında en yaygın kullanılan yöntem Cronbach’s Alpha katsayısıdır (Ural ve Kılıç, 2011: 286). Cronbach’s Alpha katsayısı vasıtasıyla, oluşturulan soruların herhangi bir değişkeni ölçmedeki gücü, yeterliliği ve güvenilirliği ortaya konulmaktadır (Özdamar, 2011: 604).

Cronbach’s Alpha katsayısı, maddelerin varyansları toplamının genel varyansa ortalanması sonucunda ortaya çıkan ağırlıklı standart sapma ortalaması olup 0 ile 1 arası bir değer almaktadır. Bu değer sayesinde, yapılan araştırmanın güvenilirliği ve iç tutarlılığının ölçüldüğü (Özdamar, 2011: 605) ifade edilmektedir. Cronbach’s Alpha katsayısı çerçevesinde belirtilen güvenilirlik değerleri şu şekildedir: Cronbach’s Alpha katsayısı;  $0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir.  $0,40 \leq \alpha < 0,60$  arasında ölçek düşük güvenilirlikte,  $0,60 \leq \alpha < 0,80$  aralığında ölçeğin oldukça güvenilir,  $0,80 \leq \alpha < 1,00$  aralığında ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu (Aslantürk ve Aslantürk, 2010; Kayış, 2014) belirtilmektedir. Sekaran ve Bougie (2010: 324) ise tutarlılık ve istikrarın ölçüldüğü güvenilirlik analizlerinde, Cronbach’s Alpha katsayısı ne kadar 1’e yakın olursa o ölçüde iç tutarlılık güvenilirliğinin sağlanabileceğini ifade etmektedirler. Öte yandan, Nunnally (1978) iç tutarlılık düzeyinin kabul edilebilir seviyede olması için Cronbach’s Alpha katsayısının 0,70 ve üzeri olması gerektiğini ifade etmektedir.

Ankette yer alan ifadelerle verilen cevaplar araştırmacı tarafından incelenmiş, tek bir cevap üzerinden özensiz kodlama yapan katılımcıların bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan incelemeler ve kontroller sonucunda herhangi bir problem olmadığı görülmüş ve 558 gözlem ile analizlere devam edilmesine karar verilmiştir. MEB Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasının değerlendirilmesi amacıyla oluşturulan anketin 10., 11., 12., 13. ve 14. soruları olumsuz cümle yapısında hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan ankette yer alan her bir madde için verilen cevaplar “Kesinlikle Katılmıyorum = 1, Katılmıyorum = 2, Kararsızım = 3, Katılıyorum = 4, Kesinlikle Katılıyorum = 5” şeklinde puanlanmıştır. Toplam 21 maddeden ve 3 boyuttan oluşan anketin her bir boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Anketin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4’de özetlenmektedir.

**Tablo 4.** Araştırmanın Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Silinirse Elde Edilecek Cronbach's Alpha Değeri	Cronbach's Alpha Katsayısı Değeri
1	0,815	“ MEB'in Uygulamaları” boyutu Cronbach's Alpha Katsayı Değeri= <b>0,83</b>
2	0,818	
3	0,798	
4	0,804	
5	0,802	
6	0,807	
7	0,806	
8	0,807	
9	0,816	
10	0,810	“Bursiyerlere Sağlanan Refah Düzeyi” boyutu Cronbach's Alpha Katsayı Değeri= <b>0,85</b>
11	0,795	
12	0,783	
13	0,809	
14	0,860	
15	0,836	“Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları” boyutu Cronbach's Alpha Katsayı Değeri= <b>0,83</b>
16	0,797	
17	0,788	
18	0,801	
19	0,801	
20	0,796	
21	0,806	

Cronbach's Alpha katsayısı değerinin hesaplanması sonucunda ankette yer alan üç adet boyutun güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Tablo 4'de de yer aldığı üzere, 9 maddeden oluşan “MEB'in Uygulamaları” boyutunun Cronbach's Alpha katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Alan yazınında yer alan Cronbach's Alpha katsayısı güvenilirlik çerçevesinde değerlendirildiğinde, “MEB'in Uygulamaları” boyutunun yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. Anketin ikinci boyutu olan ve 5 maddeden oluşan “Bursiyerlere Sağlanan Refah Düzeyi” boyutunun ise Cronbach's Alpha katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, Cronbach's Alpha katsayısı güvenilirlik değerleri baz alındığında, “Bursiyerlere Sağlanan Refah Düzeyi” boyutunun da yüksek derecede



güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Anketin üçüncü boyutu olan ve 7 maddeden oluşan “Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları” boyutunun Cronbach’s Alpha katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla, Cronbach’s Alpha katsayısı güvenilirlik değerleri çevresinde değerlendirildiğinde, “Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları” boyutunun yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. Böylelikle, araştırma kapsamında yer alan üç boyutun da yüksek derecede güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, tüm boyutlarda ölçme literatüründe önerilen alt sınırların aşıldığı görülmektedir.

#### 4.5. Normallik Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığının ölçülmesi, oluşturulan hipotezler için yapılacak analizlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik, normal dağılım göstermediği durumlarda ise non-parametrik testler kullanılarak analizler yapılmaktadır. Verilerin normallik analizlerinde en yaygın kullanılan yöntemlerden birisi çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelemesidir. Bu bağlamda, çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve +1 değer aralığında olan verilerin normal dağılım gösterdiği ifade edilmektedir (Huck, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2013). Ankette yer alan her bir boyutun normallik analizi, basıklık ve çarpıklık değerlerinin esas alınma suretiyle yapılmıştır. Boyutlara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Araştırmanın Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
MEB’in Uygulamaları	0,171	-0,261
Bursiyerlere Sağlanan Refah Düzeyi	0,104	-0,721
Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları	-0,028	0,013

Çalışmanın “MEB’in Uygulamaları”, “Bursiyerlere Sağlanan Refah Düzeyi” ve “Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları” boyutlarına ilişkin hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1, +1 aralığında olmasından dolayı verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Bu durumda analize parametrik testlerle devam edilecektir.

#### 4.6. Araştırmanın Demografik Bulguları

Katılımcılara ilişkin demografik veriler Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Katılımcıların Demografik Bilgileri

<b>Cinsiyet</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Erkek	334	59,9
Kadın	224	40,1
Toplam	558	100
<b>Yurtdışı Bursunun Kazanıldığı Yıl</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde(%)</b>
2006	25	4,5
2007	45	8,1
2008	48	8,6
2009	78	14,0
2010	63	11,3
2011	63	11,3
2012	56	10,0
2013	88	15,8
2014	92	16,4
Toplam	558	100
<b>Öğrenim Görülen Ülke</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde(%)</b>
ABD	269	48,2
Birleşik Krallık	238	42,7
Diğer <sup>55</sup>	51	9,1
Toplam	558	100
<b>Yurtdışı Bursunu Kazanmadan Önce Bir Kamu Kurum ve Kuruluşunda Çalışıp Çalışmama Durumu</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Evet	172	30,8
Hayır	386	69,2
Toplam	558	100
<b>Akademik Çalışma Alanı</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Eğitim Bilimleri	81	14,5
Fen Bilimleri	212	38,0
Sağlık Bilimleri	10	1,8
Sosyal Bilimler	255	45,7
Toplam	558	100

Tablo 6’da yer alan verilere göre, araştırmaya katılan eski ve mevcut bursiyerlerin %59,9’u erkek, %40,1’i ise kadındır. Katılımcıların yurtdışı bursunu kazandığı (YLSY tercihi yaptığı yıl) yıllar incelendiğinde, son yıllarda yurtdışı bursunu kazanan öğrencilerin ankete daha çok katıldığı görülmektedir. Öyle ki, araştırmaya

<sup>55</sup> Öğrenim görülen diğer ülkeler; Almanya, Fransa, Kanada, Avustralya, Ürdün, Malezya, Hollanda, Hindistan, Japonya, Rusya, Azerbaycan ve Gürcistan şeklinde sıralanmaktadır.

katılanların %15,8'i 2013 yılı, %16,4'ü ise 2014 yılında yurtdışı lisansüstü bursunu kazanmıştır. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında yurtdışına ilk gönderilen öğrencilerin ise ankete katılım oranının düşük olduğu tespit edilmiştir. Nitekim 2006 yılında yurtdışı lisansüstü bursunu kazanan bursiyerlerin oranının araştırmanın sadece %4,5'ini oluşturduğu görülmektedir. 2006 yılında yurtdışı lisansüstü bursunu kazanan bursiyerlerin anket çalışmasına katılımının düşük olmasının, 2006 yılı bursiyerlerine yönelik oluşturulan aktif bir sosyal medya sayfasının bulunmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca, diğer yıllarda yurtdışı bursunu kazanan bursiyerlere yönelik birçok sosyal medya sayfasında çevrimiçi olarak oluşturulan anketin paylaşılması, ankete olan katılımı önemli ölçüde artırmıştır.

Araştırmaya katılan eski ve mevcut bursiyerlerin öğrenim gördükleri ülkeler incelendiğinde, ABD ve Birleşik Krallığın öne çıktığı görülmektedir. Ankete katılanların %48,2'si ABD'de, %42,7'si ise Birleşik Krallıkta öğrenim görmüş ya da görmektedir. Son yıllarda bursiyer öğrencilerin lisansüstü öğrenim için gönderildikleri ülkeler çeşitlenmiş olsa da, ankete katılan bursiyerlerin sadece %9,1'i ABD ve Birleşik Krallık dışındaki ülkelerde öğrenim görmüş ya da görmektedir. Katılımcıların yurtdışı lisansüstü bursunu kazanmadan önce herhangi bir kamu kurum ve kuruluşunda çalışıp çalışmama durumları incelendiğinde; %30,8'inin daha önce kamu kurum ve kuruluşlarında görev yaptığı, %69,2'sinin ise kamu sektöründe çalışmadığı görülmektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, araştırmaya katılanların %30,8'i kamu kurum ve kuruluşlarında çalışmalarına rağmen istifa edip yurtdışı bursunu tercih etmeleri, söz konusu bireylerin yurtdışında burslu öğrenim görme isteklerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan eski ve mevcut bursiyerlerin akademik çalışma alanları ele alındığında; Sosyal Bilimler ve Fen Bilimlerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Öyle ki, katılımcıların %45,7'si Sosyal Bilimler, %38'inin ise Fen Bilimleri alanında öğrenim görmüşler ya da görmektedirler. Bu oran, Eğitim Bilimleri için %14,5, Sağlık Bilimleri için ise %1,8 olarak ortaya çıkmıştır. Söz konusu oransal dağılım sebebinin, yurtdışına burslu gönderilecek öğrenciler için açılan kontenjanların büyük bir bölümünün Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanlarında açılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### 4.7. Araştırmanın Frekans Analizi Sonuçları

Araştırma kapsamında hazırlanan sorulara ilişkin verilen cevapların frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri tablo 7, 8 ve 9’da yer almaktadır. Tablo 7’de “MEB’in Uygulamaları”, Tablo 8’de “Bursiyerlere Sağlanan Refah Düzeyi” ve Tablo 9’da “Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları” boyutlarının frekans analizi sonuçları izlenmektedir. Tablolarda yer alan cevap seçenekleri Kesinlikle Katılmıyorum = 1, Katılmıyorum = 2, Kararsızım = 3, Katılıyorum = 4, Kesinlikle Katılıyorum = 5 şeklinde kullanılmıştır.

**Tablo 7.** MEB’in Uygulamaları Boyutunun Frekans Analizi Bulguları

Madde No <sup>56</sup>	Cevap Seçenekleri										$\bar{X}$
	1		2		3		4		5		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	85	15,2	167	29,9	158	28,3	125	22,4	23	4,1	2,70
2	94	16,8	175	31,4	152	27,2	117	21,0	20	3,6	2,63
3	146	26,2	193	34,6	135	24,2	71	12,7	13	2,3	2,30
4	125	22,4	184	33	133	23,8	102	18,3	14	2,5	2,46
5	120	21,5	152	27,2	167	29,9	103	18,5	16	2,9	2,54
6	77	13,8	145	26	157	28,1	159	28,5	20	3,6	2,82
7	199	35,7	191	34,2	127	22,8	35	6,3	6	1,1	2,03
8	216	38,7	181	32,4	124	22,2	32	5,7	5	0,9	1,98
9	135	24,2	176	31,5	168	30,1	66	11,8	13	2,3	2,37

MEB’in Uygulamaları boyutunun frekans analizi bulguları incelendiğinde, 9 maddenin yer aldığı boyutta en yüksek aritmetik ortalama değere sahip maddenin 6. madde olduğu görülmektedir. “MEB web sayfasında bursiyerlere yönelik devamlı güncel duyurular ve gerekli bilgiler yer alıyordu/alıyor” ifadesinin yer aldığı 6. Madde, araştırmaya katılan eski ve mevcut bursiyerler tarafından en yüksek puan verilen maddedir. Söz konusu Maddenin en yüksek aritmetik ortalama değere sahip olması, MEB Yükseköğretim ve Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğü’nün web sayfasında bulunan duyurular kısmında, yurtdışı lisansüstü bursuna ilişkin gelişmelerin düzenli olarak paylaşıldığını göstermektedir.

<sup>56</sup> Madde açıklamaları için sayfa 299’a bakınız.

“MEB’in Uygulamaları” boyutunun frekans analizi sonucu elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların bu boyutta yer alan ifadelerle ilişkin genelde olumsuz bir yaklaşım içerisinde oldukları görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan eski ve mevcut bursiyerlerin memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu belirtilebilir.

**Tablo 8.** Bursiyerlere Sağlanan Refah Düzeyi Boyutunun Frekans Analizi Bulguları

Madde No <sup>57</sup>	Cevap Seçenekleri										$\bar{X}$
	1		2		3		4		5		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
10	18	3,2	99	17,7	89	15,9	196	35,1	156	28	3,67
11	19	3,4	98	17,6	118	21,1	181	32,4	142	25,4	3,59
12	27	4,8	140	25,1	151	27,1	144	25,8	96	17,2	3,25
13	29	5,2	130	23,3	155	27,8	170	30,5	74	13,3	3,23
14	3	0,5	46	8,2	136	24,4	166	29,7	207	37,1	3,95

“Bursiyerlere sağlanan refah düzeyi” boyutunun frekans analizi sonuçları değerlendirildiğinde, 5 maddeden oluşan boyutta en yüksek aritmetik ortalama değere sahip maddenin 14. Madde olduğu görülmektedir. “Burs miktarı lisansüstü öğrenim için tercih edilecek üniversiteyi ve şehri seçmede önemli etkiye sahipti/sahiptir” ifadesinin yer aldığı 14. Madde, araştırmaya katılan eski ve mevcut bursiyerler tarafından en yüksek puan verilen maddedir. Bu nedenle bursiyerlerin lisansüstü öğrenim için yaptıkları üniversite ve şehir seçimlerinde burs miktarının önemli bir etkisi olduğu görülmektedir.

“Bursiyerlere sağlanan refah düzeyi” boyutunun frekans analizi sonuçları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama değere sahip maddenin 13. Madde olduğu görülmektedir. “Burs miktarı bursiyerlerin kısmi zamanlı işlerde çalışmasına yol açıyordu/açıyor” ifadesinin yer aldığı 13. Madde, katılımcılar tarafından en düşük puan verilen maddedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, bursiyerlere ödenen aylık burs miktarının bursiyerlerin kısmi zamanlı işlerde çalışmasına, diğer ifadelerle nazaran daha düşük oranda etki ettiğini belirtmek mümkündür.

<sup>57</sup> Madde açıklamaları için sayfa 299’a bakınız.

**Tablo 9.** Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları Boyutunun Frekans Analizi Bulguları

Madde No <sup>58</sup>	Cevap Seçenekleri										$\bar{X}$
	1		2		3		4		5		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
15	204	36,6	189	33,9	113	20,3	45	8,1	7	1,3	2,04
16	67	12	88	15,8	117	21	230	41,2	56	10	3,22
17	55	9,9	87	15,6	150	26,9	219	39,2	47	8,4	3,21
18	119	21,3	134	24	180	32,3	104	18,6	21	3,8	2,59
19	60	10,8	123	22	171	30,6	179	32,1	25	4,5	2,97
20	150	26,9	233	41,8	137	24,6	31	5,6	7	1,3	2,13
21	165	29,6	229	41	126	22,6	31	5,6	7	1,3	2,08

“Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları” boyutunun frekans analizi sonuçları incelendiğinde, 7 maddeden oluşan boyutta en yüksek aritmetik ortalama değere sahip maddenin 16. Madde olduğu görülmektedir. “Yurtdışı eğitim müşavirliğine herhangi bir sorunun olduğunda kolaylıkla ulaşabildim/ulaşabiliyorum” ifadesinin yer aldığı 16. Madde, katılımcılar tarafından en yüksek puan verilen maddedir. Bu bağlamda, katılımcıların yurtdışı eğitim müşavirliklerine ulaşma konusunda, bu boyutta yer alan diğer ifadelerle nazaran daha az sorun yaşadıkları görülmektedir.

“Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları” boyutunun frekans analizi sonuçları değerlendirildiğinde, en düşük aritmetik ortalama değere sahip maddenin 15. Madde olduğu görülmektedir. “Öğrenim gördüğüm ülkenin eğitim müşavirliği yeterli sayıda etkinlik (piknik, tanışma toplantısı vs.) düzenlemekteydi/düzenler” ifadesinin yer aldığı 15. Madde, katılımcılar tarafından en düşük puan verilen maddedir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan eski ve mevcut bursiyerlerin, yurtdışı eğitim müşavirliklerinin düzenlemiş olduğu etkinlikleri yeterli düzeyde bulmadığı görülmektedir. Buna ek olarak, katılımcıların söz konusu boyutta yer alan maddelere vermiş oldukları puanların aritmetik ortalamaları maddelere göre önemli farklılıklar göstermektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, katılımcıların “Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları” boyutunda

<sup>58</sup> Madde açıklamaları için sayfa 299’a bakınız.

yer alan bazı (16., 17., 19.) maddelere ilişkin tutumlarının daha olumlu oldukları görülmektedir.

21 sorudan oluşan anketin frekans analizi sonuçları toplu olarak değerlendirildiğinde, en düşük ortalama değere sahip olan maddenin 8. Madde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bursiyerlerin tüm anket soruları çerçevesinde en olumsuz tutuma sahip oldukları maddenin “MEB’in ilgili birimleri, yurtdışındaki üniversitelerden kabul alma sürecini kolaylaştırdı” ifadesinin olduğu söylenebilir. Bursiyer yurtdışındaki üniversitelerden kabul alma sürecinde, MEB yetkililerinin rolünün oldukça sınırlı düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Benzer biçimde 7. ve 21. maddelere ilişkin de bursiyerlerin tutumlarının olumlu olmadığı görülmektedir. Sırasıyla “MEB’in ilgili birimleri, yurtdışı üniversite seçimi sürecini kolaylaştırdı” ve “Yurtdışı eğitim müşavirliği, yurtdışı üniversitelerden kabul alma sürecini kolaylaştırdı” ifadelerinin yer aldığı 7. ve 21. maddelere bursiyerler tarafından düşük puanlar verilmiştir. Dolayısıyla, bursiyerlerin lisansüstü öğrenim kabul alma ve üniversite seçim süreçlerinde gerek MEB gerekse de yurtdışı eğitim müşavirlikleri tarafından yeterli ölçüde desteklenmediği belirtilebilir. Literatür taramasında yer verilen Uysal (1973), Cafoğlu (1990) ve Çetin (1995) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer bulguların elde edildiği görülmektedir.

Ankette yer alan 21 ifadeye ilişkin frekans analizlerine göre, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan maddenin 14. Madde olduğu görülmektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu, yurtdışı burs miktarının tercih edilecek üniversiteyi ve şehri seçmede etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, yurtdışı burs miktarına ilişkin ifadelerin yer aldığı 10., 11. ve 12. maddelerin aritmetik ortalamaları yüksektir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, bursiyerlerin burs miktarlarına ilişkin tutumları olumlu değildir. Gümüş ve Gökbel (2012), Kulaç ve Çalhan (2013), Erden (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer tespitlere yer verilmiştir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, her ne kadar son yıllarda bursiyerlere ödenen burs miktarlarında önemli iyileştirmeler yapılsa da, bursiyerlerin bu konudaki tutumlarının olumsuz olduğu görülmektedir.

#### 4.8. Araştırmanın Bulguları

Hipotez testi; “önceden belirlenmiş bir ana kütle parametresinin, elde edilen örnek kütlelerin parametresi ile karşılaştırılıp test edilmesidir” (Ak, 2014: 65) şeklinde tanımlanmaktadır. Bağımsız örneklem için t-test; iki grubun bir sürekli değişken bağlamında almış oldukları değerlerin karşılaştırılması (Pallant, 2001) olarak ifade edilmektedir. Tek Yönlü Varyans Analizi ise, “2’den fazla bağımsız gruba ilişkin ortalamaların en az ikisi arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark olup olmadığının” test edilmesidir (Can, 2014: 147). Araştırma kapsamında oluşturulan hipotezlerin ilk ikisi Bağımsız Örneklem için t-Test, üçüncü ve dördüncü hipotez ise Tek Yönlü Varyans Analizi testiyle analiz edilmiştir. t-Test analizleri için 2006-2010 arası yıllarda yurtdışı lisansüstü bursunu kazanan bursiyerler Grup-1, 2011-2014 yılları arasında yurtdışı lisansüstü bursunu kazanan bursiyerler ise Grup-2 olarak sınıflandırılmıştır. Böylece, 2011 yılı ve sonrası yurtdışı bursunu kazanan bursiyer öğrenciler ile 2010 yılı ve öncesinde yurtdışı bursunu kazanan bursiyer öğrenciler arasındaki tutum farklılıkları ortaya konulmuştur. Araştırmanın hipotezlerinin her birinin analiz edildiği parametrik testlere ilişkin sonuçlar Tablo 10, 11, 12 ve 13’de yer almaktadır.

**H1:** Yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin MEB’in uygulamaları, yurtdışı bursunun kazanıldığı 2011 yılı öncesi, 2011 yılı ve sonrası dönemler için anlamlı bir farklılık göstermektedir.

**Tablo 10.** MEB’in Uygulamaları Boyutu t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	S	df	t	p
1. Grup <sup>59</sup>	259	19,55	5,90	556	-8,602	0,00
2. Grup <sup>60</sup>	299	23,79	5,72			

<sup>59</sup> 1. Grup olarak ifade edilen katılımcılar; 2006-2010 yılları arasında yurtdışı lisansüstü bursunu kazanan bursiyerlerden oluşmaktadır.

<sup>60</sup> 2. Grup olarak ifade edilen katılımcılar; 2011-2014 yılları arasında yurtdışı lisansüstü bursunu kazanan bursiyerlerden oluşmaktadır.



Araştırma kapsamında, yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin MEB'in uygulamalarının yurtdışı bursunun kazanıldığı 2011 yılı öncesi, 2011 yılı ve sonrası dönemler için farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Örneklemeler için t-Testi yapılmıştır. Bu çerçevede ilk olarak varyans homojenliği koşulunun Levene testi ile sağlandığı tespit edilmiş ve t-teste devam edilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde  $p=0,00<0,05$  olduğundan H1 hipotezi desteklenmiştir.

2006 yılında uygulamaya konulan *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle*, yurtdışı lisansüstü burs politikasının daha etkin yürütülebilmesi için önemli düzenlemeler hayata geçirilmiştir. Öyle ki, tezin üçüncü bölümünde de yoğun olarak ele alındığı üzere, REBUS sisteminin kullanıma açılması, YLSY danışma ofisinin kurulması ve MEB bünyesinde uzman personel istihdamı gibi işlevsel yenilikler uygulamaya konulmuştur. Yurtdışına gönderilen bursiyerlerin “MEB'in Uygulamaları” boyutuna ilişkin tutumları ölçülmüştür. Böylelikle 2011 yılı ve sonrasında yurtdışı bursunu kazanan öğrencilerin, 2010 yılı ve öncesinde yurtdışı bursunu kazanan öğrencilere göre MEB'in Uygulamalarına ilişkin memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu ve söz konusu iki grubun tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. “MEB'in Uygulamaları” boyutunda yer alan ifadeler çerçevesinde değerlendirildiğinde; MEB tarafından düzenlenen bilgilendirme toplantılarının daha işlevsel hale getirilebilmesi için yasal düzenleme yapılması<sup>61</sup>, uzman personel istihdamıyla MEB'in yurtdışı burs ile ilgili birimlerinde personel niteliğinin ve niceliğinin artması gibi gelişmelerin bursiyerler arasındaki tutum farklılıklarının önemli nedenlerini oluşturduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak; uzman personel istihdamı sonucunda öğrencilerin göndermiş oldukları e-postalara kısa sürede cevap verilmesi, MEB'in ilgili birimlerinin bursiyer öğrencilere yönelik duyuruların güncel olması, yurtdışı lisansüstü burs politikasının geliştirilmesi amacıyla düzenlenen çalıştaylara bursiyer öğrencilerin de davet edilmesi ve MEB bürokratlarının yurtdışı gezilerinde bursiyer öğrencilerle daha sık bir araya gelmeleri de t-test analizi sonucunda ortaya çıkan tutum farklılıklarının en önemli nedenleri olarak düşünülmektedir.

---

<sup>61</sup> MEB 2012 yılında yaptığı yasal düzenlemeyle “1416 Sayılı Kanun ve Buna Bağlı Yönetmelik Uyarınca Yurt Dışında Lisans ve Lisansüstü Öğrenim Yapan Öğrencilere Yapılacak Ödemelere İlişkin Esaslar Hakkında Tebliğ”de bursiyer öğrencilere yapılacak oryantasyon, bilgilendirme toplantılarının detaylarına yer vermiştir.

**H2:** Bursiyerlere sağlanan refah düzeyi, yurtdışı bursunun kazanıldığı 2011 yılı öncesi, 2011 yılı ve sonrası dönemler için anlamlı bir farklılık göstermektedir.

**Tablo 11.** Bursiyerlere Sağlanan Refah Düzeyi Boyutu t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	S	df	t	p
1. Grup <sup>62</sup>	259	18,76	4,25	556	5,540	0,00
2. Grup <sup>63</sup>	299	16,76	4,26			

Araştırma kapsamında, bursiyerlere sağlanan refah düzeyinin yurtdışı bursunun kazanıldığı 2011 yılı öncesi, 2011 yılı ve sonrası dönemler için farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Örneklemeler için t-Testi yapılmıştır. Bu çerçevede ilk olarak varyans homojenliği koşulunun Levene testi ile sağlandığı tespit edilmiş ve t-teste devam edilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde  $p=0,00<0,05$  olduğundan dolayı H2 hipotezi desteklenmiştir.

Yurtdışında öğrenim gören bursiyer öğrencilere ödenen aylık burs miktarlarında *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* birlikte önemli iyileştirmeler yapılmıştır. Tezin üçüncü bölümünde de ifade edildiği üzere, 1994-2007 yılları arasında herhangi bir artırımın yapılmadığı aylık burs miktarında özellikle 2011 yılı ve sonrasında önemli iyileştirmeler yapılmıştır. Örneğin ABD’de öğrenim gören bursiyerler için 2010 yılında \$1.235 olan aylık burs miktarı, yapılan düzenlemelerin ardından \$1.780 dolara yükselmiştir. Ayrıca yapılan yasal düzenlemeyle bursiyer öğrenciler, çalışma alanlarıyla ilgili katılacakları uluslararası akademik etkinlikler için daha fazla desteklenmiştir. Bu sayede; 10.-14. Maddeler arasında yer alan ifadeler çerçevesinde değerlendirildiğinde, yurtdışı burs miktarında yapılan güncellemeler sonucunda bursiyerler; ailelerini daha sık ziyaret etme şansı yakalamış ve akademik çalışmalara daha rahat yoğunlaşma fırsatına sahip olmuştur. Buna ek olarak burs miktarlarının artırılmasıyla, daha az

<sup>62</sup> 1. Grup olarak ifade edilen katılımcılar; 2006-2010 yılları arasında yurtdışı lisansüstü bursunu kazanan bursiyerlerden oluşmaktadır.

<sup>63</sup> 2. Grup olarak ifade edilen katılımcılar; 2011-2014 yılları arasında yurtdışı lisansüstü bursunu kazanan bursiyerlerden oluşmaktadır.

bursiyer kısmi zamanlı işlerde çalışmak durumunda kalmış ve bursiyerler akademik etkinliklere daha sık katılma şansına sahip olmuştur. 2011 yılı ve sonrası yurtdışı bursunu kazanan bursiyerler, yurtdışı burs miktarlarında yapılan artırımlar neticesinde, 2010 yılı ve öncesinde yurtdışı bursunu kazanmış adaylara göre daha iyi koşullarda öğrenimlerini sürdürmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen veriler Bağımsız Örneklemeler için t-Testi ile analiz edilmesi sonucunda da, 2011 yılı ve sonrası yurtdışı bursunu kazanan katılımcılar ile 2011 yılı öncesi yurtdışı bursunu kazanan katılımcıların, bursiyerlere sağlanan refah düzeyi boyutuna ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur.

**H3:** Yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin eğitim müşavirliklerinin uygulamaları, öğrenim görülen ülkeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

**Tablo 12.** Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları Boyutu ANOVA Testi Sonuçları -I

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	23,91	2	11,96	0,45	0,64
Gruplar içi	14831,80	555	26,72		
<b>Toplam</b>	<b>14855,71</b>	<b>557</b>			

Yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin eğitim müşavirliklerinin uygulamalarının, öğrenim görülen ülkeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi testi yapılmıştır. Tablo 12'ye ilişkin sonuçlar incelendiğinde  $p=0,64 > 0,05$  olduğundan H3 hipotezi reddedilmiştir.

*5 Yılda 5 bin Öğrenci Projesi* kapsamında bursiyer öğrenciler çeşitli ülkelerde öğrenim görmektedir. Dünya'nın farklı ülkelerinde yer alan yurtdışı eğitim müşavirliklerinin<sup>64</sup> yurtdışı bursuna ilişkin verdikleri hizmet ve yürüttüğü uygulamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. ABD, İngiltere ve diğer ülkeler<sup>65</sup> şeklinde üç grup arasında yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi testi sonucuna

<sup>64</sup> Yurtdışı eğitim müşavirliğinin bulunmadığı ülkelerde, bursiyerlere ilişkin tüm işlemler ataşelikler ya da konsolosluklar tarafından yapılmaktadır.

<sup>65</sup> Diğer ülkeler Almanya, Fransa, Kanada, Avustralya, Ürdün, Malezya, Hollanda, Hindistan, Japonya, Rusya, Azerbaycan ve Gürcistan şeklinde sıralanmaktadır.

göre, bu üç ülke grubunda yer alan bursiyerlerin “Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları” boyutuna verdiği puanların aritmetik ortalamalarının oldukça yakın oldukları tespit edilmiştir.

**H4:** Yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin eğitim müşavirliklerinin uygulamaları, yurtdışı bursunun kazanıldığı yıla göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

**Tablo 13.** Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları Boyutu ANOVA Testi Sonuçları -II

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2851,19	8	356,40	16,30	0,00
Gruplar içi	120004,53	549	21,87		
<b>Toplam</b>	<b>14855,71</b>	<b>557</b>			

Yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin eğitim müşavirliklerinin uygulamalarının yurtdışı lisansüstü bursunun kazanıldığı yıla göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi testi yapılmıştır. Tablo 12’ye ilişkin sonuçlar incelendiğinde  $p=0,00<0,05$  olduğundan H4 hipotezi desteklenmiştir. Eğitim müşavirliklerinin yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin uygulamalarının bursiyer öğrencilerin yurtdışı lisansüstü bursunu kazandığı yıla göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

“Eğitim müşavirliklerinin uygulamaları” boyutu puanlarının yurtdışı bursunun kazanıldığı yıl değişkenine göre hangi yıllar arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Post-hoc analizi yapılmıştır. Post-hoc analizi testlerinden çoklu karşılaştırma test türüne giren Bonferroni alan yazınında yaygın olarak kullanılan bir yöntem olup eşit örneklem sayısı ilkesini gerektirmemektedir (Miller, 1977; 1981). Sözü edilen test sayesinde, yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin eğitim müşavirliklerinin uygulamalarının, yurtdışı bursunun kazanıldığı hangi yıllar arasında farklılaştığı belirlenebilmektedir. Tablo. 14’de Bonferroni testine ilişkin bulgulara yer verilerek, işlevsel bir değerlendirme yapılması amaçlanmaktadır.

**Tablo 14.** Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları Puanlarının Yıl Değişkenine Göre Hangi Yıllar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonrası Bonferroni Test Sonuçları

Burs Kazanılan Yıl(i)	Burs Kazanılan Yıl(j)	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	p
2006	2007	-0.653	1.17	1
	2008	-0.966	1.15	1
	2009	-0.038	1.07	1
	2010	0.33	1.11	1
	2011	-3.888	1.11	0.027
	2012	-5.177	1.12	0
	2013	-3.888	1.06	0.01
	2014	-5.418	1.05	0
2007	2006	0.653	1.17	1
	2008	-0.312	0.97	1
	2009	0.615	0.88	1
	2010	0.984	0.91	1
	2011	-3.095	0.91	0.027
	2012	-4.523	0.94	0
	2013	-3.234	0.86	0.006
	2014	-4.764	0.85	0
2008	2006	1.153	1.15	1
	2007	0.97	0.97	1
	2009	0.858	0.86	1
	2010	0.896	0.9	1
	2011	0.896	0.9	0.072
	2012	0.92	0.92	0
	2013	0.839	0.84	0.019
	2014	0.833	0.83	0
2009	2006	1.075	1.07	1
	2007	0.875	0.88	1
	2008	0.858	0.86	1
	2010	0.792	0.79	1
	2011	0.792	0.79	0
	2012	0.819	0.82	0
	2013	0.727	0.73	0
	2014	0.72	0.72	0
2010	2006	1.106	1.11	1
	2007	0.912	0.91	1
	2008	0.896	0.9	1
	2009	0.792	0.79	1
	2011	0.833	0.83	0
	2012	0.859	0.86	0
	2013	0.771	0.77	0
	2014	0.765	0.76	0
2011	2006	1.106	1.11	0.027
	2007	0.912	0.91	0.027
	2008	0.896	0.9	0.072
	2009	0.792	0.79	0
	2010	0.833	0.83	0
	2012	0.859	0.86	1
	2013	0.772	0.77	1
	2014	0.765	0.76	1
2012	2006	1.125	1.12	0
	2007	0.936	0.94	0
	2008	0.92	0.92	0
	2009	0.819	0.82	0
	2010	0.859	0.86	0
	2011	0.859	0.86	1
	2013	0.799	0.8	1
	2014	0.792	0.79	1

2013	2006	1.06	1.06	0.01
	2007	0.857	0.86	0.006
	2008	0.839	0.84	0.019
	2009	0.727	0.73	0
	2010	0.772	0.77	0
	2011	0.772	0.77	1
	2012	0.799	0.8	1
	2014	0.697	0.7	1
2014	2006	1.055	1.05	0
	2007	0.851	0.85	0
	2008	0.833	0.83	0
	2009	0.72	0.72	0
	2010	0.765	0.76	0
	2011	0.765	0.76	1
	2012	0.793	0.79	1
	2013	0.697	0.7	1

Bonferroni testine ilişkin sonuçlar incelendiğinde 2006 yılında yurtdışı bursunu kazanan bursiyerler ile 2011, 2012, 2013 ve 2014 yıllarında yurtdışı bursunu kazanan bursiyerler arasında Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasına İlişkin Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları Puanları arasında 2011, 2012, 2013, 2014 yılı bursiyerleri lehine istatistiksel olarak ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durumda, 2011 yılı ve sonrasında yurtdışı bursunu kazanan bursiyerlerin 2006 yılı bursiyerlerine göre eğitim müşavirliği uygulamalarından daha memnun kaldıkları ifade edilebilir. Benzer biçimde 2007 yılında yurtdışı lisansüstü bursunu kazanan bursiyerler ile 2011, 2012, 2013 ve 2014 yıllarında yurtdışı bursunu kazanan bursiyerler arasında Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasına İlişkin Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları Puanları arasında 2011, 2012, 2013, 2014 yılı bursiyerleri lehine istatistiksel olarak ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Yukarıdaki tespitlere benzer olarak 2011 yılı ve sonrasında yurtdışı bursunu kazanan bursiyerlerin, 2008, 2009 ve 2010 yılı bursiyerlerine göre eğitim müşavirliği uygulamalarından daha memnun olduklarını belirtmek mümkündür. Bonferroni test sonuçları genel çerçevede değerlendirildiğinde, 2011 yılı ve sonrasında yurtdışı bursunu kazanan bursiyerlerin, eğitim müşavirliklerinin uygulamalarına ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* burslu olarak yurtdışına gönderilen eski ve mevcut bursiyerlerin, araştırma kapsamında oluşturulan boyutlara ilişkin tutumları ölçülmüştür. MEB'in uygulamaları isimli boyutta yer alan ifadelerle ilişkin, 2011 ve sonrasında yurtdışı lisansüstü bursunu kazanan öğrencilerin daha olumlu oldukları tespit edilmiştir. Öyle ki, MEB'in uygulamaları boyutuna ilişkin çoğu düzenlemenin 2012 yılı

ve sonrasında hayata geçirilmiş ve 2011 yılında yurtdışı bursunu kazanan öğrenciler de 2012 ya da 2013 yıllarında lisansüstü öğrenimlerine başlamıştır. Bu nedenle yurtdışı lisansüstü bursunu, 2011 yılı ve sonrasında kazanan öğrenciler ile 2011 yılı öncesinde kazanan öğrenciler arasında anlamlı tutum farklılıkları görülmüştür. Benzer biçimde, bursiyerlere sağlanan refah seviyesinde 2011 yılı ve sonrasında önemli gelişmelerin kaydedildiği görülmektedir. Özellikle bursiyer öğrencilere ödenen yurtdışı aylık burs miktarlarında yapılan işlevsel iyileştirmelerden dolayı yurtdışı bursunu 2011 yılı ve sonrasında kazanan öğrenciler ile 2011 yılı öncesinde kazanan öğrenciler arasında anlamlı tutum farklılıkları görülmüştür.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Kamu politikası çözümlemesi çeşitli alanda yürürlüğe giren politikaların arka planlarında yer alan iç ve dış dinamiklerin, aktörlerin ve faktörlerin derinlemesine irdelenmesidir. Bu bağlamda, resmi, sivil ve uluslararası aktörler kamu politikası yapım ve uygulama sürecinin birçok aşamasını önemli ölçüde etkilemektedir. Söz konusu etkiler, politikanın başarı ve başarısızlığında büyük rol oynamaktadır. Geçmiş dönemlerde özellikle kriz dönemlerinden sonra ortaya çıkan kamu politikası çözümlemesi çalışmaları kullanılan ve sürekli geliştirilip çeşitlendirilen farklı modellerin yardımıyla politika yapım süreçleri daha etkin şekilde ele alınmaktadır. Türkiye’de 2000’li yıllardan başlamak üzere kamu politikası çözümlemeleri alanında ortaya konulan çeşitli türdeki eserlerin (özellikle de lisansüstü tezlerin) hem sayısında artış hem de ele alınan konularda çeşitlilik gözlenmektedir.

Kamu politikası çözümleme modelleri uluslararası alandaki akademik çalışmalarda sıkça kullanılsa da, Türkiye’deki çalışmaların çoğunda sadece süreç modelinin kullanıldığı görülmektedir. Bu tez çalışmasında Türkiye’nin yurtdışı lisansüstü burs politikası süreç modeli çerçevesinde çözümlenmiştir. Fakat tezin ilk bölümünde özetle yer verilen diğer kimi kamu politikası çözümleme modellerinden de faydalanarak, politika süreci daha detaylı ve neden-sonuç ilişkisi içerisinde irdelenmiştir. Hatta, bu tezde, süreç modeliyle politika çözümlemenin bazı aşamalarında çeşitli kamu politikası karar verme modellerine de yer verilerek kamu politikası disiplini terimlerinin yoğun kullanıldığı ve kuram temelini güçlü olduğu bir çözümleme gerçekleştirilmesi için bilinçli ve açık çaba gösterilmiştir. Böylelikle, tezin tamamı boyunca, alan bilgisi ile kamu politikası karar verme ve çözümleme modelleri harmanlanarak, Türkiye’nin yurtdışı lisansüstü burs politikasını ele alma açısından süreç modelinin aşamaları arasında güçlü bir bağ oluşturulması hedeflenmiştir.

Yurtdışına burslu öğrenci gönderimi konusu, birçok azgelişmiş ülkede olduğu gibi tarihsel süreçte Türkiye’de de öne çıkan, ancak kamuoyu ve medya tarafından pek dile getirilmeyen/gündemde olmayan önemli konulardan birisidir. Cumhuriyet öncesi dönemde, III. Selim ile başlayan yurtdışına burslu öğrenci gönderimi, II. Abdülhamit döneminde ivme kazanmış ve bursiyer öğrenciler çeşitli alanlarda öğrenim görmeleri için Avrupa’ya gönderilmiştir. Cumhuriyet döneminde de devam eden ve 1929 yılında yürürlüğe giren 1416 sayılı Kanunla işlevsel bir dönüşüme uğrayan yurtdışına burslu



öğrenci gönderimi uygulamaları, Türkiye'nin gelişim sürecinde önemli bir fırsat penceresi olmuştur.

Süreç modelinin kullanıldığı kamu politikası çözümlerinde genel olarak; gündeme geliş, formüle ediliş, kanunlaştırma, uygulama ve değerlendirme şeklinde sıralanan beş aşama yer almaktadır. Tez çalışmasında yer alan gündeme geliş aşamasında; Osmanlı Devleti döneminde 19. yüzyıl ortalarından itibaren yurtdışı burs politikasına ilişkin yaşanan gelişmeler irdelenirken yurtdışına burslu öğrenci gönderimini tetikleyen ve Cumhuriyet döneminin ilgili politikalarına da tarihsel arka plan oluşturan unsurlar kısaca irdelenmiştir. Ayrıca, çoklu akış modelinden de faydalanarak, gündeme geliş aşamasında, Osmanlı Devletinde yürürlüğe giren ve Cumhuriyet dönemine de önemli etkileri olan yurtdışı burs politikası ele alınmıştır. Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının en önemli hukuki dayanağı olan 1416 sayılı Kanun, Cumhuriyetin ilanından altı yıl sonra yürürlüğe girmiş ve bu Kanun kapsamında binlerce öğrenci yurtdışına gönderilmiştir. Sözü edilen Kanunun gündeme gelmesinde; dönemin toplumsal ihtiyaçları ve yurtdışından getirilen uzmanların raporları etkili olmuştur. Öte yandan 1923 yılında düzenlenen I. İzmir İktisat Kongresiyle yeni iş sahalarının ortaya çıkarılması, Türk sanayisinin gelişim planı, yollar ve demiryolların yapılması kararı gibi önemli kazanımlar elde edilmiştir. Böylelikle Türkiye ekonomisinin daha iyi seviyelere taşınması ve yerli firmaların desteklenmesi hedeflenmiştir. Söz konusu süreçte ihtiyaç duyulan nitelikli işgücünün karşılanması için yurtdışına burslu öğrenci gönderimine karar verilmiştir. Buna ek olarak, Kazım Karabekir Paşa, I. İzmir İktisat Kongresindeki söylemleriyle, yurtdışına burslu öğrenci gönderiminin önemine vurgu yapmıştır.

Atatürk'ün savaş dönemlerinde dahi eğitime verdiği değer Cumhuriyetin ilanı ile birlikte katlanarak artmıştır. Hükümet programlarında belirlenen eğitime ilişkin planların gerçekleştirilmesinde büyük rol oynayan Atatürk, yurtdışına burslu öğrenci gönderimi hususunda da attığı adımlarla, 1416 sayılı Kanun için bir temel oluşturmuştur. Bursiyer öğrencilerin seçim aşamasına büyük katkılar sunan Atatürk ziyaret ettiği okullardaki başarılı öğrencilerin yurtdışında burslu öğrenim görmelerini sağlamıştır. Dünyadaki yükseköğretime dair gelişmelere oldukça hâkim olan Atatürk, birçok öğrencinin öğrenim göreceği yükseköğretim kurumlarını bizzat kendi belirlemiş ve bursiyer öğrenciler akademik alanlarına en uygun okullarda öğrenim görme fırsatı yakalamıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında hazırlanan İcra Vekilleri Heyeti Programlarında, eğitime dair konulara yer verilmiş ve başarılı öğrencilerin burslu olarak Avrupa'ya gönderilmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra, kadın öğrenciler için de eğitim seferberliğinin başlatılması ve bu yönde adımlar atılması gerektiği İcra Vekilleri Heyeti Programlarında yer almıştır. Bu bağlamda özellikle dönemin Eğitim Bakanları Vasıf Çınar ve Mustafa Necati Uğural Meclis içinde ve dışında yaptıkları konuşmalarda, her alanda kalifiye personel ihtiyacının olduğuna dikkat çekerek yurtdışına burslu gönderilmesi gereğini ifade etmişlerdir. Böylelikle, dönemin Eğitim Bakanlarının yurtdışı bursunu destekleyici söylemleri 1416 sayılı Kanunun Meclis Genel Kurulunda kabul edilmesi sürecini hızlandırmıştır.

Cumhuriyetin ilanından kısa bir süre sonra yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla çağdaş bir eğitim perspektifine geçilmiştir. Türkiye'deki tüm eğitim kurumlarının tek bir çatı altında toplanması sonrasında, eğitim ve kültür alanında işlevsel reformlar hayata geçirilmiştir. Bu çerçevede, Telif ve Tercüme Heyeti kurulmuş, yeni yükseköğretim kurumları açılmış, okuma yazma bilen kişi sayısının artırılması amacıyla Türk Ocakları halkevlerine dönüştürülmüş ve gece okulları faaliyete geçirilmiştir. Böylelikle, eğitim alanında yaşanan köklü reform hareketi sonucunda 1416 sayılı Kanun için önemli bir zemin hazırlanmıştır. Öte yandan, Osmanlı Devleti döneminden itibaren uygulanan yurtdışına burslu öğrenci gönderiminin yasal dayanağının zayıf olması, uygulamada karşılaşılan sorunlar, sistem ve düzen eksikliği 1416 sayılı Kanunun yürürlüğe girmesinde büyük rol oynamıştır. Ayrıca, her kamu kurum ve kuruluşunun kendi kriterleri çerçevesinde yurtdışına burslu öğrenci göndermesi, yurtdışına gönderilen öğrenci sayılarında görülen dalgalanmalar ve yurda dönen bursiyerlerin istihdam şekillerinde belirsizliklerin olması 1416 sayılı Kanuna olan ihtiyacı doğurmuştur.

2547 sayılı Kanunun 33. Maddesinde 1986 yılında yapılan değişiklikle fakültelerde görev yapan araştırma görevlileri yurtdışına gönderilmiştir. 1987 yılında başlayan söz konusu uygulamayla binlerce araştırma görevlisi dünyanın çeşitli üniversitelerinde lisansüstü öğrenim görmüştür. Tezin ikinci bölümünde de ifade edildiği üzere, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının sahip olduğu imkânların sınırlı düzeyde olması akademisyenlik mesleğinin ilk aşamasında olan araştırma görevlilerini olumsuz etkilemiştir. Lisansüstü öğrenim gören ve akademik çalışmalar yapan araştırma görevlileri, üniversitelerdeki araştırma ile zengin kütüphane ve veritabanı gibi öğrenim

olanaklarının sınırlı olmasından dolayı ciddi sıkıntılar çekmiştir. Yeni kurulan üniversitelerdeki öğretim üyesi eksikliği ve MEB Yurtdışı Lisansüstü Bursunun yeterince etkin yürütülememesi, YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursunun yürürlüğe girmesi ve ivme kazanmasına zemin hazırlamıştır.

1416 sayılı Kanun kapsamında yürütülen yurtdışı lisansüstü burs politikası, 2006 yılında uygulamaya konulan *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Türkiye-AB ilişkileri çerçevesinde özellikle 2000 ve 2010'lu yıllarda çeşitli alanlarda yapılan reformlarla önemli kazanımlar elde edilmiştir. Yükseköğretim alanında da etkisini hissettiren reformlar neticesinde yurtdışına burslu öğrenci gönderimi konusu AK Parti Hükümetleri tarafından ele alınarak işlevsel adımlar atılmıştır.

1929 yılında yürürlüğe giren 1416 sayılı Kanun çerçevesinde yurtdışına gönderilen bursiyer öğrenciler, Türkiye'nin gelişim sürecine büyük katkılar sunmuştur. Atatürk'ün vefatına kadar olan sürede oldukça etkin yürütülen yurtdışı lisansüstü burs politikası, sonraki on yıllarda önemli ölçüde güncelliğini kaybetmiş ve belirlenen hedeflerden giderek uzaklaşmıştır. Kalkınma planlarında da yer verildiği üzere, planlanan sayıda öğrencinin yurtdışına gönderiminin sağlanamaması, bursiyer öğrencilere sunulan imkânların yetersiz olması ve uygulanan politikanın verimlilik ilkesinden uzak olması, burslu gidenlerin geri dönme oranlarının azalması ve diğer nedenler yeni bir düzenleme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

2000 yılında VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı çerçevesinde hazırlanan Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporunda, yurtdışına burslu öğrenci gönderiminin son yıllarda artış gösterdiği ve önemli bir bütçenin yurtdışına burslu öğrenci gönderimi için kullanıldığı belirtilmiştir. Dolayısıyla, yurtdışı lisansüstü burs politikasının daha verimli yürütülebilmesi açısından özellikle bursiyer öğrenci seçimlerinin gözden geçirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Söz konusu yurtdışı bursuyla öğrenim gören öğrencilerin ülke beşeri sermayesine büyük katkı sunması için yurtdışı lisansüstü burs politikasının yeniden ele alınarak daha planlı hale getirilmesi gereğine yer verilmiştir. Buna ek olarak 2006 yılında düzenlenen XVII. Eğitim Şurasında, yurtdışına gönderilen burslu öğrencilerin yaşadığı sorunlar tartışılmış ve yurtdışında hizmet veren eğitim müşavirliklerinin daha aktif rol oynaması gerektiği dile getirilmiştir. Eğitim müşavirliklerinin bursiyer öğrencilere yönelik düzenleyecekleri

etkinliklerle bursiyer öğrencilerin lisansüstü öğrenimlerine daha iyi motive olacakları VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planında ifade edilmiştir. Bu çerçevede değerlendirildiğine *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi*, 1929 yılından itibaren uygulamada olan yurtdışı lisansüstü burs politikasında görülen ve çeşitli platformlarda ele alınan sorunların çözülebilmesi için uygulamaya konmuştur. Ayrıca, yurtdışı lisansüstü bursuna ilişkin tüm detayların daha işlevsel şekilde planlanabilmesi ve diğer ilgili kamu kurum ve kuruluşlarıyla daha koordineli çalışılabilmesi için *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* hayata geçirilmiştir.

Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının formüle ediliş aşamasının irdelenebilmesi için 1416 sayılı Kanun öncesi döneme ilişkin yapılan politika şekillendirmelerinin ele alınması önem taşımaktadır. Bu bağlamda 1922 yılında hazırlanan ve 26 maddeden oluşan Kanun Taslağında, yurtdışına burslu öğrenci gönderimine ilişkin ayrıntılar yer almaktadır. Öyle ki, yurtdışı eğitimin amacı, bursiyer öğrenci seçim ölçütleri, öğrenim planları ve azami süreleri, bursiyer öğrencilere ve ödenecek aylık burs miktarı gibi konular Kanun Taslağında belirtilmiştir. Buna ek olarak, yurtdışına burslu öğrenci gönderiminde rolü olan kamu kurum ve kuruluşlarıyla bursiyer öğrencilerin hizmet yükümlülükleri gibi detaylar da 26 maddelik Kanun Tasarısında yer almıştır. 1922 yılında hazırlanan Kanun Tasarısının ardından 1924 yılında yürürlüğe giren Talimatnameyle yurtdışına burslu öğrenci gönderimi daha geniş çapta ele alınmıştır. 27 maddeden oluşan Talimatnamede, başta yurtdışına burslu öğrenci gönderiminin amacı olmak üzere diğer tüm detaylara yer verilmiştir. Böylece, beş yıl sonra yürürlüğe giren ve Cumhuriyet tarihinin en köklü kanunlarından biri olan 1416 sayılı Kanun için önemli bir altyapı oluşmuştur. 1416 sayılı Kanun Taslağında, yurtdışında burslu öğrenci gönderiminin tek bir kanuna tabi olması ve ilgili kamu kurum ve kuruluşları arasında işlevsel işbirliği sağlanması hedeflenmiştir. Taslaktaki yurtdışına burslu gönderilecek öğrencilerin seçim kriterleri Türkiye'nin içinde bulunduğu ekonomik durum dikkate alınarak şekillendirilmiştir. Her yıl yurtdışına gönderilecek öğrenci sayısının ilgili kamu kurum ve kuruluşlarından MEB'e iletilen talepler doğrultusunda belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

1416 sayılı Kanunun formüle ediliş aşamasında, Kanun Taslağı bütçe encümeni tarafından incelenmiş ve bazı maddelerin yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda tekrardan şekillendirilen Kanun Taslağının ilgili maddeleri, Meclis Genel Kuruluna sevk edilmiş ve formüle ediliş aşaması sona ermiştir. 1416 sayılı Kanunun şekillendirilmesi aşamasında, bir kamu politikası karar verme modeli olan artırıcı

modelin izlerini görmek mümkündür. 1416 sayılı Kanunun Tasarı metninin hazırlanması sürecinde, 1924 yılında yürürlüğe giren Talimatnameden önemli ölçüde faydalanılmıştır. Geçmiş dönemki uygulamalarda aksayan ya da eksik yönler tespit edilmiş ve yapılan değişikliklerle yeni bir Tasarı ortaya konulmuştur. Böylelikle, geçmiş uygulama tecrübelerinden faydalanılarak daha işlevsel ve ihtiyaçlara yönelik bir Tasarı hazırlanmıştır.

Süreç modelinin kanunlaştırma aşamasında politika yapıcılar tarafından alınan kararlar ya da politikaya ilişkin faaliyetler meşruiyet kazanmaktadır (Kraft ve Furlong, 2004: 86). Osmanlı Devleti döneminde yurtdışına burslu öğrenci gönderiminin yasal dayanağı İslahat Fermanıyla oluşmuştur. 1914 yılında ise hazırlanan “Memalik-i Ecnebiyeye Gönderilecek Talebe Hakkında Nizamname” yürürlüğe girmiş ve bu Tüzük çerçevesinde yurtdışında burslu öğrenci gönderilmiştir. “Maarif Vekâleti Hesabına Memalik-i Ecnebiyeye Gönderilecek Talebeye Ait Talimatname” çalışmaları her ne kadar 1922 yılında başlasa da, yürürlüğe girmesi 1924 yılını bulmuştur. Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan söz konusu Talimatname, 1416 sayılı Kanunun kabulüne kadar geçerliliğini korumuştur.

1928 yılının sonlarında TBMM’ye sunulan Tasarıyla Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkındaki Kanun Tasarısının kanunlaştırma süreci başlamıştır. Tasarı detaylı şekilde incelenmek üzere eğitim ve bütçe komisyonlarına gönderilmiştir. 12.01.1929 tarihinde müzakerelerini tamamlayan eğitim komisyonu, Tasarı üzerinde herhangi bir değişiklik talep etmemiştir. Ancak 17.03.1929 tarihinde çalışmalarını tamamlayan bütçe komisyonu, Tasarıda yer alan bazı maddelerde değişiklik yapılması gerektiğini belirtmiştir. 21.03.1929 tarihinde başlayan Meclis Genel Kurul görüşmelerinde, özellikle bazı maddelere ilişkin önemli tartışmalar yaşanmıştır. Fakat milletvekillerinin sundukları katkılar sayesinde işlevsel bir kanunlaştırma aşaması olmuştur. Böylece, 08.04.1929 tarihinde Meclis Genel Kurulunda kabul edilen Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkındaki Kanun Tasarısı, 16.04.1929 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanmış ve 1416 sayılı Kanun numarasıyla yürürlüğe girmiştir.

Osmanlı Devleti döneminde ilk olarak III. Selim döneminde yurtdışına öğrenci gönderilmiştir. İshak Efendinin Fransa’ya gönderilmesiyle başlayan süreç diğer padişahlar döneminde de devam etmiştir. Yurtdışına burslu öğrenci gönderimi II. Abdülhamit döneminde ivme kazanmış ve yüzlerce öğrenci Fransa, Almanya, İngiltere, Belçika, Rusya ve İsviçre gibi ülkelerde öğrenim görmüştür. Cumhuriyet öncesi

dönemde, yoğun eleştirilere rağmen kadın öğrenciler de çeşitli alanlarda öğrenim görmeleri amacıyla yurtdışına gönderilmiştir. Tıp alanında önemli başarılar elde eden kadın öğrenciler, yurda dönmüşler ve ilk kadın doktorlar olarak tarihe geçmiştir. Yurtdışına burslu öğrenci gönderimi sonucunda önemli kazanımlar sağlanmış ve eski bursiyerler çeşitli devlet kademelerinde görev almıştır. Ayrıca sadrazamlık, vezirlik ve sefirlik gibi makamların bir kısmına yurtdışında burslu öğrenim gören kişiler getirilmiştir. Buna ek olarak eski bursiyerler; Dışişleri Bakanlığında Sağlık Bakanlığında, Maliye Bakanlığında Donanma Bakanlığında kadar çeşitli bakanlıkların başına geçmeyi veya müsteşar, müsteşar yardımcısı, genel müdür, bakan danışmanı olmayı başarmıştır.

1416 sayılı Kanunla birlikte, yurtdışında burslu öğrenci gönderimine dair tüm detaylar daha sistematik ve açık hale gelmiştir. Yurtdışında burslu öğrenim görmek isteyen adaylar, sağlık kontrollerinin ardından MEB'in oluşturduğu bir komisyon tarafından sınava tabi tutulmuştur. Edebiyat, Yabancı Dil, Matematik, Fizik, Kimya, Tarih, Coğrafya ve Arkeoloji gibi çeşitli alanlardan sınava giren adaylardan başarılı olanlar yurtdışında burslu öğrenim görmeye hak kazanmıştır. 1416 sayılı Kanunla ilgili kamu kurum ve kuruluşları ihtiyaçları ve bütçe imkânları çerçevesinde yurtdışına öğrenci göndermiştir. Böylelikle yurtdışındaki öğrenimlerini başarıyla tamamlayan öğrenciler; çeşitli bakanlıklar, belediyeler, valilikler ve KİT'lerde görev almıştır. II. Dünya Savaşı yıllarında durma noktasına gelen yurtdışına burslu öğrenci gönderimi, Savaşın sona ermesiyle önemli bir ivme kazanmış ve yüzlerce öğrenci ABD'ye gönderilmiştir. Yurtdışında öğrencilerin kontrolü ve işlemlerinin daha sağlıklı yapılabilmesi için 1950'li yıllarda yurtdışı eğitim müşavirlikleri hizmete girmiştir. 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına gönderilen bursiyerler Türkiye'nin kalkınma sürecine büyük katkılar sunmuştur. Devlet bursuyla yurtdışında öğrenim gören bursiyerler çeşitli alanlarda Türkiye'nin ilkleri olmayı başarmıştır. Türkiye'nin ilk kadın kimyacı, senatörü ve fakülte dekanı eski bursiyer öğrenciler arasından çıkmıştır. Ayrıca Türkiye'nin ilk yapı mühendisleri, Kuzey Anadolu Fay Hattı'nın varlığını ortaya koyan ilk bilim adamı, tez ile doçentlik alan ilk akademisyen ve Astronomi Enstitüsünde görev yapan ilk Türk doçenti devlet bursuyla yurtdışında öğrenim görmüş kişilerden oluşmuştur.

2006 yılında uygulamaya konulan *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* ilk yıllarında ilan edilen kontenjanlar doldurulamamıştır. Fakat sonraki yıllarda asgari başvuru şartlarında yapılan düzenlemelerle yurtdışı lisansüstü bursuna talep artmış ve kontenjanların önemli bir bölümü dolmuştur. Nitekim sonraki yıllarda yazılı ve görsel medyada *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesine* biraz daha yer verilmesi de, açılan kontenjanların doldurulmasında rol oynamıştır. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* çerçevesinde diğer ilgili kamu kurum ve kuruluşlarıyla yapılan protokoller vasıtasıyla öğrenimlerini tamamlayıp yurda dönen bursiyerlerin istihdam edilebilecekleri kurumların sayısı artmıştır. Bu bağlamda, bursiyerler MGM, ÇEM, SYGM, BOREN, BOTAS, TCDD, TAGEM, MTA, DSİ ve TODAİE gibi saygın kurumlarda çalışma fırsatı yakalamıştır.

Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikası genel olarak değerlendirildiğinde, Cumhuriyetin ilk dönemlerinde lisans eğitimi için de yurtdışında burslu öğrenci gönderildiği görülmektedir. Söz konusu dönem şartlarında Türkiye'de ve diğer ülkelerde eğitim seviyesinin genellikle düşük olması ve lisansüstü eğitimin yaygın olmaması nedenleriyle, yüzlerce öğrenci lisans, az sayıda öğrenci de lisansüstü eğitim görmek üzere Avrupa'daki çeşitli şehirlere gönderilmiştir. Sonraki dönemlerde yeni üniversitelerin kurulması ve lisansüstü eğitimin yaygınlaşmasıyla çeşitli alanlarda binlerce öğrenci yurtdışında bu düzeyde eğitim görmüştür. Tezin ikinci bölümünde de yer verildiği üzere, dünyanın önde gelen ülkelerindeki işlevsel yükseköğretim sistemleri kalitenin artmasında büyük rol oynamış ve bunun sonucunda Türkiye'den gelişmiş ülkelere olan beyin göçünde önemli bir artış yaşanmıştır. Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikası neticesinde, öğrenimlerini başarıyla tamamlayan bursiyerler, Türk yükseköğretim sisteminin iyileştirilmesi ve Türk üniversitelerinde uluslararasılaşma düzeyinin yükselmesinde önemli görevler üstlenmiştir. 2000'li yıllarla birlikte çeşitli alanlarda yapılan reformlar ve özellikle *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi'nin* hayata geçirilmesiyle, yurtdışında eğitim gören bursiyerlerin yurda dönüş oranlarında olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Öyle ki, 2000'li yıllar öncesinde %30 olan bursiyer öğrencilerin yurda dönme oranı, 2000'li yıllar sonrasından %90 seviyelerinin üzerine çıkmıştır (<http://www.meb.gov.tr>). Böylece, büyük bütçeler ayrılarak yurtdışına gönderilen bursiyer öğrencilerin yurda dönmeleri sağlanarak Türkiye'ye daha fazla katkı sunmaları hedeflenmiştir.

Bu tez çalışmasında, öncelikle kamu politikası karar verme ve çözümleme modelleri irdelenmiş ve Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikası süreç modeli çerçevesinde çözümlenmiştir. Süreç modelinin her aşamasında Osmanlı Devleti dönemindeki uygulamalara da yer verilmiştir. Osmanlı Devleti döneminde yurtdışına öğrenci gönderimi politika ve uygulamalarının birçoğunun yansımaları Cumhuriyet döneminde görülmektedir. Buna ek olarak, çalışmada, 1416 sayılı Kanun çerçevesinde 2006-2014 yılları arasında yurtdışına gönderilen öğrencilere yönelik bir alan araştırma yapılmıştır. Başka bir ifadeyle, anket yönteminin kullanıldığı araştırma, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesiyle* yurtdışına gönderilen ilk öğrenciler ile lisansüstü öğrenimlerine başlayan son öğrencilere (2014 yılında yurtdışında bursunu kazanan öğrenciler) kadar olan bir evrende uygulanmıştır. Bu bağlamda, 558 eski ve mevcut bursiyerden toplanan verilerle önemli bulgular elde edilmiştir. SPSS 20,0 Paket Programının kullanıldığı araştırmanın hipotezleri, Bağımsız Örneklemeler için t-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz edilmiştir. MEB'in Uygulamaları, Bursiyer Öğrencilere Sağlanan Refah Düzeyi ve Eğitim Müşavirliklerinin Uygulamaları isimli bu tez için ilk defa ortaya konan boyutlara ilişkin hazırlanan ifadeler kapsamında yapılan analizlerde önemli sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırma çerçevesinde oluşturulan hipotezlerden üç tanesi desteklenmiş ve bir tanesi reddedilmiştir. Bu bağlamda, yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin MEB'in uygulamaları; yurtdışı bursunun kazanıldığı 2011 yılı öncesi, 2011 yılı ve sonrası dönemler için anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca bursiyerlere sağlanan refah düzeyinin de; yurtdışı bursunun kazanıldığı 2011 yılı öncesi, 2011 yılı ve sonrası dönemler için anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öte yandan araştırmanın bulgularına göre, yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin eğitim müşavirliklerinin uygulamalarının, öğrenim görülen ülkeye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Fakat yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin eğitim müşavirliklerinin uygulamalarının öğrenim görülen ülkeye göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bu tez çalışması çerçevesinde yapılan kamu politikası çözümlemesi ve saha çalışması neticesinde elde edilen bilgi ve bulgular sonucunda Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin şu pratik ve politika tavsiyelerinde bulunmak mümkündür:

1. YÖK Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası yeniden ele alınarak, daha çok araştırma görevlisinin yurtdışına gönderimi sağlanmalıdır. Buna ek olarak, akademik



personel için sunulan araştırma burslarının geliştirilmesi ve akademisyenlerin daha iyi imkânlarda yurtdışında öğrenim görmeleri sağlanmalıdır. Böylelikle, tezin ikinci bölümünde de yer verildiği üzere, akademisyenlerin yaşadığı sorunlar azaltılabilir ve Türk yükseköğretiminin gelişimine katkılar arttırılabilir.

2. Dünyanın çeşitli ülkelerinde burslu öğrenim gören öğrenciler için hizmet sunan yurtdışı eğitim müşavirliklerinin personel sayısı artırılmalıdır. Tezin dördüncü bölümünde saha çalışması sonucunda elde edilen bulgularda da yer verildiği üzere (18. Soru frekans analizi sonuçları), bursiyerler eğitim müşavirliklerinde görev yapan personel sayısının yeterliliği konusundaki düşünceleri olumlu değildir. Eğitim müşavirliklerindeki personel sayısının artırılması, bursiyer öğrencilerin işlemlerinin daha sorunsuz yürütülmesine imkân sağlayabilir.
3. MEB tarafından sadece bursiyer öğrencilerin yer alacağı sosyal medya grupları oluşturulmalı ve bursiyerler ile bakanlık birimleri arasındaki iletişim geliştirilmelidir. Tezin ikinci bölümünde de değinildiği üzere, bursiyer öğrencilerle olan diyalogun artırılması önem taşımaktadır. Bu sayede, bursiyer öğrencilerin yurtdışında kendilerini yalnız hissetmeleri engellenerek beyin göçü azaltılabilir.
4. Her akademik yılın sonunda bursiyer öğrencilere, yurtdışı lisansüstü burs uygulamalarına ilişkin bir anket uygulanarak bursiyerlerin memnuniyeti ölçülmelidir. Ayrıca, anket sonucu çerçevesinde yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin sorunlar gözden geçirilmelidir. Böylelikle, tezin üçüncü bölümünde de yoğun olarak ifade edilen yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin düzenlemeler ve iyileştirmelerin daha verimli şekilde formüle edilmesi sağlanabilir.
5. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında önemli düzenlemeler hayata geçirilmiştir ve geçirilmektedir. Son yıllarda yurtdışına burslu öğrenci gönderimine ilişkin toplantı ve çalıştaylar düzenlenmektedir. Bu bağlamda, düzenlenen toplantı, çalıştay ve diğer etkinliklerin sayısı artırılmalı ve tüm politika paydaşları bu etkinliklere davet edilmelidir. Böylelikle tezin birinci bölümünde de belirtildiği üzere, politikanın daha işlevsel ve ihtiyaçlara cevap verebilen bir yapıya dönüştürülmesi sağlanabilir.

6. Yüksek lisans ve doktora yapmak üzere yurtdışına gönderilen bursiyer öğrenciler, yüksek lisans öğrenimlerini tamamlayıp doktora devam etmemeleri durumunda tazminatlı duruma düşmektedir. MEB, *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi*'nin ilk yıllarında olduğu gibi, söz konusu öğrencileri, tazminatlı duruma düşürmek yerine, ilgili kamu ve kuruluşlarında istihdam etmelidir. Bu sayede, kalifiye personel ihtiyacının önemli seviyelerde olduğu Türkiye'de, söz konusu öğrencilerin istihdam edilmesi olumlu sonuçlar elde edilmesine katkı sunabilir. Tezin ikinci bölümün de sıklıkla vurgulandığı üzere, özellikle yeni kurulan üniversitelerin önemli ölçüde akademisyen ihtiyacı bulunmaktadır. Yüksek lisans öğrenimlerini başarıyla tamamlayan bursiyerlerin söz konusu üniversitelerde araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi kadrolarında istihdam edilmeleri, Türk yükseköğretiminin gelişiminde büyük rol oynayabilir.
7. Bursiyer öğrencilerin öğrenim görebilecekleri ülkeler her yıl güncellenmekte ve yeni ülkeler bursiyerlerin tercihlerine sunulmaktadır. MEB, yurtdışı eğitim müşavirlikleri ve ataşelikler işbirliğiyle burslu öğrenci gönderilen ülkelere ilişkin bir kitapçık hazırlanmalıdır. Hazırlanacak kitapçıkta, öğrenim görülen ülkenin yükseköğretim sistemi ve sosyo-kültürel yapısı gibi bilgiler yer almalıdır. Tezin ikinci bölümünde de yer verildiği üzere, Suudi Arabistan'da yürütülen KASP burs programı çerçevesinde bursiyer gönderilen ülkelere ilişkin öğrenim görecekları ülkelere hakkında oryantasyon seminerlerinde geniş çaplı sözlü bilgi sunulmaktadır. Türkiye'de de benzer hazırlık yapılarak bursiyer öğrencilerin öğrenim görecekları ülkelere olan oryantasyonunun hızlandırılması noktasında sözlü ya da tercihen kitapçık şeklinde bilgi sunulması faydalı olabilir.
8. Bursiyer öğrenciler, yurtdışında lisansüstü öğrenim görebilmeleri için dünyanın en iyi ilk 500 üniversitesinin birinden kabul almak durumundadır. Çoğu zaman yurtdışındaki üniversitelerle Türkiye'deki yükseköğretim programlarının isimlerinin farklı olması önemli sorunlara yol açmaktadır. Bu nedenle MEB ve YÖK işbirliği çerçevesinde, YÖK ve Üniversitelerarası Kurul (UAK)'ın denklik birimleri benzeri bir birim kurulmalıdır. Bu doğrultuda, bursiyerlerin lisansüstü öğrenim için kabul aldıkları bölümler detaylı incelenerek sonuçları bursiyerlere bildirilmelidir. Böylelikle, müfredatları aynı olsa bile program isim farkları dolayısıyla mağduriyet yaşayan bursiyerlerin sorunlarına çözüm sunulabilir.

9. Bursiyer öğrencilere ödenen aylık burs miktarı, bursiyerlerin öğrenim gördükleri şehirlere göre yeniden belirlenmelidir. Özellikle bursiyer öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelerin web sayfalarında yer alan ve tavsiye niteliğinde olan yaşam giderleri bilgileri çerçevesinde yeni bir düzenleme yapılmalıdır. Tezin ikinci bölümünde lisansüstü burs politikalarından örnekler verilen ülkeler tarafından yurtdışına gönderilen bursiyerlerin daha iyi imkânlarda lisansüstü öğrenim gördükleri ifade edilebilir. Tezin dördüncü bölümünde yer verilen saha çalışmasının bulgularından da anlaşılacağı üzere (14. Soru frekans analizi sonuçları), burs miktarı bursiyerlerin üniversite ve şehir seçimini önemli ölçüde etkilemektedir. Nitekim bursiyerler büyük/pahalı şehirlerdeki daha iyi üniversitelerde lisansüstü öğrenim görmek yerine küçük ve/veya ucuz şehirlerdeki üniversiteleri tercih edebilmektedir. Dolayısıyla sözü edilen düzenlemenin yapılması durumunda, bursiyerlerin büyük şehirlerde bulunan daha iyi üniversitelerde lisansüstü öğrenim görmeleri sağlanabilir.
10. Yurtdışında lisansüstü öğrenim gören bursiyer öğrenciler uluslararası başarı elde etmeleri ya da öğrenimlerini üstün başarıyla/daha kısa sürede tamamlamaları durumunda MEB ya da ilgili kamu kurum ve kuruluşları tarafından ödüllendirilmelidir. Tezin ikinci bölümünde de belirtildiği üzere, Suudi Arabistan ve Katar bursiyer öğrencilerin önemli başarılar elde etmeleri durumunda bu öğrencilere çeşitli maddi ve manevi ödüller vermektedir. Böylelikle bursiyerlerin çalışma motivasyonları arttırılmaktadır. Türk bursiyerlerin de uluslararası başarı elde etmeleri ya da öğrenimlerini öngörülenden daha kısa sürede bitirmeleri durumlarında çeşitli ödüllendirmeler yapılmalıdır. Hatta 2016 yılında Türk akademisyenler için yürürlüğe giren akademik teşvik ödeneği düzenlemesi (tezin ikinci bölümünde de yer verilmiştir) bursiyer öğrenciler için de uygulanarak, bursiyerlerin daha iyi başarılar imza atmaları sağlanabilir.
11. Yükseköğretim kurumları adına yurtdışına gönderilen bursiyerler, öğrenimlerini başarıyla tamamlamalarının ardından ilgili üniversitelerde istihdam edilmektedir. Doktora dereceli bursiyerlerin öğretim elemanı olarak istihdam edilmesi ve bazı durumlarda uzun süre öğretim üyesi kadrosu beklemeleri önemli sorunlara yol açmaktadır. Söz konusu sorunun çözülebilmesi için MEB ve YÖK işlevsel bir çerçevede işbirliği yapmalı ve yayın puanı yeterli olan bursiyerler doğrudan ya da kısa sürede öğretim üyesi olarak istihdam edilmelidir. Tezin ikinci bölümünde de

ifade edildiği üzere, yeni kurulan üniversitelerin öğretim üyesi eksikliği had safhadadır. Ayrıca, bursiyerlerin yurda dönüşlerinde istihdam sorunlarının yaşanması, öğrenimlerine devam eden bursiyerleri olumsuz etkilemekte ve beyin göçü riski ortaya çıkmaktadır. Bu nedenlerden ötürü, söz konusu düzenlemenin yapılması önemli kazanımların elde edilmesinde işlevsel bir değer taşımaktadır.

12. Evli bursiyerlerin özlük hakları iyileştirilmelidir. Tezin üçüncü bölümünde de yer verildiği üzere, yurtdışına burslu öğrenci gönderen ülkelerin çoğunda evli bursiyerler için ek ödenekler ve imkânlar sunulmaktadır. Bu doğrultuda, yurtdışında öğrenim gören evli bursiyerlere daha yüksek miktarlarda aylık burs ödemesi yapılmalıdır. Ayrıca, çocuk sahibi olan bursiyerlere de yine ek ödemeler yapılmalı ve çocuklarının eğitim masrafları karşılanmalıdır. Buna ek olarak, bursiyerlerin eşlerinin talep etmeleri durumunda, belirli bir süre için eşlerin yabancı dil kurs ücretleri MEB ile ilgili kamu kurum ve kuruluşları tarafından karşılanmalıdır. Söz edilen düzenlemelerin hayata geçirilmesi durumunda, evli bursiyerler daha rahat şekilde lisansüstü öğrenimlerine devam edebilir ve bu iyileştirmeler MEB yurtdışı lisansüstü bursunun tercih edilebilirliğini evli/çocuklu bursiyerler için büyük ölçüde artırabilir.
13. Bursiyer öğrenciler yurtdışında yabancı dil ve lisansüstü öğrenimleri boyunca geçirdikleri sürenin iki katı kadar ilişkilendirildikleri kamu kurum ve kuruluşlarında çalışmak durumundadır. Örneğin, yabancı dil kursu ve lisansüstü öğrenim için 7 yıl yurtdışında kalan bir bursiyer, öğrenimini tamamlamasının ardından 14 yıl istihdam edileceği kurumda çalışmak zorundadır. Söz konusu süre çok uzun olup beyin göçüne yol açabilmektedir; mecburi hizmet süresinin aşırı uzunluğu beyin göçüne yol açmasa dahi akademik ve iş verimini düşürebilmektedir. Tezin dördüncü bölümünde yer verilen diğer akademik çalışmalarda da zorunlu hizmet sürelerinin uzunluğuna yer verilmiştir. Bu bağlamda, diğer ülke örneklerinde de olduğu gibi, zorunlu hizmet süresi yurtdışında geçirilen süreye denk olacak şekilde düzenlenebilir. Sözü edilen düzenlemenin yapılması hem beyin göçünün azaltılması hem de yurtdışı lisansüstü bursuna olan talebin artırılabilmesinde önem taşımaktadır.
14. Kamu politikası yapım sürecinde resmi, sivil ve uluslararası aktörler rol oynamaktadır. Türkiye’de kamu politikası yapım sürecinde, çoğu politika konusunda sivil aktörlerin yeterli ölçüde etkin olmadıkları görülmektedir.

Özellikle, bir sivil politika aktörü olan düşünce kuruluşlarının desteklenmesi veya önerilerine dikkat edilmesi daha işlevsel kamu politikalarının üretilmesi noktasında önem taşımaktadır. Bu bağlamda son yıllarda Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) yurtdışı lisansüstü burs dahil yükseköğretim konusunda etkili raporlar hazırlamaktadır. Benzer biçimde, kamu politikası yapım sürecinin en önemli aşamalarından birisi olan formüle edilmiş aşamasında, ilgili meslek odalarıyla da işbirliği ve fikir alışverişleri yapılabilir.

15. Toplumsal ihtiyaçlar ya da sorunlara yönelik oluşturulacak politikalara dair paydaşların katılacağı panel ve çalıştay gibi etkinlikler düzenlenerek yurtdışı lisansüstü burs politikasına ilişkin önemli tartışmaların daha geniş bir tabana yayılması sağlanmalıdır.
16. Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının mevcut sorunlarının çözümü ya da politikanın daha ileri seviyelere taşınabilmesi için başarılı ülke uygulamaları araştırılıp politika transferi yapılabilir ve Türkiye'nin bu alandaki politikası başka ülkelere anlatılabilir.
17. Yurtdışındaki akademisyenlerin bursiyer öğrencilere yaklaşımları irdelenerek, yurtdışına gönderilecek bursiyerlerin başka ülkelerdeki öğretime sosyal ve kültürel olarak uyum sağlamalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
18. Yurtdışına lisansüstü öğrenim görmek üzere gönderilen bursiyer öğrencilerin tamamladıkları akademik tezler ve çalışmalar çerçevesinde ortaya çıkan proje fikirleri ilgili kamu kurum ve kuruluşlarınca kurumsal ve maddi olarak desteklenmelidir.
19. MEB Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasının çözümlenmesine ilişkin çalışmalarda; *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* öncesi dönemde yurtdışına gönderilen, beyin göçü yapıp Türkiye'ye geri dönmemiş, eski bursiyerlerle yapılacak olan derinlemesine mülakatların, çözümlenme sonucunda ortaya konulacak politika tavsiyelerini daha uygulanabilir kılacağı düşünülmektedir.

Bu tez çalışması sonucunda elden edilen bilgi ve bulgular çerçevesinde gelecek çalışmalara ilişkin şu akademik öneriler sunulabilir:

1. Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikası ya da benzer köklü politikaların çözümleneceği çalışmalarda; antropoloji, sosyoloji, etnoloji ve sosyal psikoloji gibi diğer sosyal bilim dallarından yararlanılması politika çözümlerinin

başarısını artırabilir. Bu disiplinlerden bilim insanları yurtdışı burs politikasına dair kendi pencerelerinden çözümler yapabilir.

2. Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikasının çözümlenmesine ilişkin ileride yapılacak çalışmalarda bursiyer öğrenciler dışında üniversitelerdeki orta ve üst düzey yöneticiler, MEB'deki uzmanlar ve daire başkanları, YÖK ve UAK'daki uzman ve kurul üyeleri gibi çeşitli ilgililerle derinlemesine mülakatlar yapılarak politika çözümlenmesinde aktör çeşitlendirmesi ve zenginleşmesine gidilebilir.
3. *5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi* kapsamında yurtdışında öğrenim gören ya da görmüş bireylere yapılacak olan anket çalışmalarında iki veya daha fazla sayıda pilot uygulamaya yer verilmesi araştırmanın güvenilirliğini yükseltecektir.
4. Tarih disiplini kökenli çalışmalar çoğalıp belirli dönemlerdeki (örneğin 1970 sonrası) gelişmelere dair eserler üretildikçe Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikası çözümlenmesi geliştirilebilir.
5. Karşılaştırmalı kamu politikası çözümlenmesi çerçevesinde Türkiye'nin yurtdışı lisansüstü burs politikası ile Suudi Arabistan, Kuveyt ve Pakistan gibi ülkelerin yurtdışı lisansüstü burs politikalarının geniş çaplı olarak karşılaştırılması, alan yazınına önemli katkılar sunabilir. Bu karşılaştırmaların Türkçe ve İngilizce dışındaki dillerde de uluslararası okuyucunun dikkatine sunulması faydalı olacaktır.
6. Bu tezde hiç yer verilmeyen oyun teorisi, tarihsel model, yorumlayıcı yaklaşım, ileri-geri değerlendirme, kamu tercihi teorisi, politika geribildirim modeli, demokratik politika tasarımı gibi kimisi Sabatier ve Weible'nin (2014) editörlü kitabında yer verilenler başta olmak üzere diğer kamu politikası yaklaşımlarını merkeze alan çözümler yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abaalkhail, F. (2011). "Scholarship and Student Support: The Saudi Model in Canada", *CBIE 45th Annual Conference on International Education*, Ottawa, Canada.
- Abdulhamid, N. (2011). *What Is the Impact of the Libyan Study Abroad Scholarship Programme on Returning University- Level English Teacher?*, Unpublished Master Dissertation, Carleton University School of Linguistics and Language Studies, Canada.
- Abouammoh, A. M., Smith, L. R., Duwais, A. M. (2014). "A Review of Saudi Scholarship Programs to North American Higher Education Institutions", *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 4, No. 11, p. 41-49.
- Acar, O. K. ve Okçu, M. (2015). "Gov.Tr'den Com.Tr'ye Bir Kamu Politikası Analizi Örneği: 2000 Yılı Sonrası Değişen Posta Hizmet Politikaları", *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 20, Sayı: 4, s. 25-41.
- Ackoff, R. L. (1962). *Scientific Method*, John Wiley and Sons, Inc., New York.
- Ackoff, R. L. (1974). *Redesigning the Future: Systems Approach to Societal Problems*, John Wiley and Sons Inc., New York.
- Ackoff, R. L. (1999). *Re-Creating the Corporation*, Oxford University Press, Oxford.
- Afetinan, A. (1989). *İzmir İktisat Kongresi*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- Ak, B. (2014). "Hipotez Testi", Kalaycı, Ş. (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, s. 65-69.
- Akbulut, Ö. Ö. (2002). "Türkiye'de Planlama Kültürü Üzerine Bir Deneme", *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt: 35, Sayı: 1, s. 29-54.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları*, İdeal Kültür ve Yayıncılık, Ankara.
- Akdoğan, A. A. (2011). "Türkiye'de Kamu Politikası Disiplinin Tarihsel İzleri", Kartal, F. (Ed.). *Türkiye'de Kamu Yönetimi ve Kamu Politikaları*, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara, s. 75-98.
- Akyüz, Ü. (2009). "Siyaset ve Ahlak", *Yasama Dergisi*, Sayı: 11, s. 93-129.

- Aldoukalee, S. (2013). *An Investigation into the Challenges Faced by Libyan PhD Students in Britain: A Study of Three Universities in Manchester and Salford*, Unpublished PhD. Dissertation, University of Salford School of the Built Environment, Salford, UK.
- Allison, G. (2006). "Emergence of Schools of Public Policy: Reflections by a Founding Dean", Moran, M., Rein, M., Goodin, R. E. (Ed.), *The Oxford Handbook of Public Policy*, Oxford University Press, Oxford, p. 58-79.
- Alreck, P. L., and Settle, R. B. (1985). *The Survey Research Handbook*, Hamewood, Irwin, Illinois.
- Altınoy, S. (2011). "Yeni Devlet Üniversitelerinin Gelişimi: Sorunlar ve Politika Önerileri", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 2, s. 98-104.
- Anderson, J. E. (1975). *Public Policy-making*, Praeger, Holt, New York.
- Anderson, J. E. (1979). *Public Policymaking: An Introduction, 2nd Edition*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Anderson, J. E. (1984). *Public Policymaking: An Introduction, 3rd Sub Edition*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Anderson, J. E. (2014). *Public Policymaking: An Introduction, 8th Edition*, Cengage Learning, Stamford, Connecticut.
- Arıkan, R. (2000). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Armağan, İ. (1983). *Yöntembilim 1: Bilimsel Yöntem*, Cilt: 1, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, İzmir.
- Arslan, M. (2004). "Eğitim Sistemimizin Kapanmayan Yararı: Yükseköğretime Geçiş", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 16, s. 37-51.
- Aslan, C. (2014). *Erken Cumhuriyet Dönemi 'nde Eğitim Bilimleri Alanında Yurt Dışına Öğrenci Gönderilmesi Olgusu (1923-1940)*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, O. E. (1998). "Devlet Planlama Teşkilatı: 1980 Sonrası Dönüşüm", *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt: 31, Sayı: 2, s. 103-123.
- Aslantürk, Z. ve Aslantürk, H. E. (2010). *Uygulamalı Sosyal Araştırma*, Çamlıca Yayınları, İstanbul.



- Ataünal, A. (1993). *Cumhuriyet Döneminde Yükseköğretimdeki Gelişmeler*, Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Atıcı, E. ve Erer, S. (2009). “Türk Kadınlarının Tıp Eğitimine Başlama Süreci ve İstanbul Darülfünunu Tıp Fakültesi’nden Mezun Olan İlk Kadın Hekimler”, *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, Cilt: 35, Sayı: 2, s. 107-111.
- Ayas, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi: Kuruluş ve Tarihçeler*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Ayoubi, R., and Al-Habaibeh, A. (2006). “An Investigation into International Business Collaboration in Higher Education Organisations: A Case Study of International Partnerships in Four UK Leading Universities”, *International Journal of Educational Management*, Vol. 20, No. 5, p. 380-396.
- Aytaç, K. (1987). “İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu”, Binbaşıoğlu, C. (Ed.), *Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri*, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları, Ankara, s. 111-115.
- Ayyıldız, M. (2013). *Bir Kamu Politikası Analizi: 4+4+4 Eğitim Politikası*, Basılmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Babaoğlu, C. (2013). “Kamu Politikası Sürecinde Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü”, Yıldız, M. ve Sobacı, Z. (Ed.), *Kamu Politikası Kuram ve Uygulama*, Adres Yayınevi, Ankara, s. 166-187.
- Bakioğlu, A. ve Yaman, E. (2004). “Araştırma Görevlilerinin Kariyer Gelişimleri: Engeller ve Çözümler”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 20, s. 1-20.
- Bakırtaş, T. ve Kandemir, O. (2010). “Gelişmekte Olan Ülkeler ve Beyin Göçü: Türkiye Örneği”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 18, Sayı: 3, s. 961-974.
- Baltacı, C. (1996). “Osmanlı Eğitim Sistemi”, *Yeni Türkiye*, Sayı: 7, s. 467-470.
- Barbaros, R. F. ve Karatepe, İ. D. (2009). “60’lı Yıllarda Türkiye’ye Planlamadan Bakış”, *Ege Akademik Bakış*, Cilt: 9, Sayı: 1, s. 261-289.
- Bardach, E. (2005). *A Practical Guide for Policy Analysis*, CQ Press a Division of SAGE Publications, Washington D.C.

- Baş, T. (2013). *Anket: Nasıl Hazırlanır? Nasıl Uygulanır? Nasıl Değerlendirilir?*, Yedinci Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Baskan, G. A. (2001). "Türkiye'de Yükseköğretimin Gelişimi", *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 21, Sayı: 1, s. 21-32.
- Baskerville, S. (2013). *A Guide to UK Higher Education and Partnerships for Overseas Universities*, UK Higher Education International Unit, Research Series/11, London, England.
- Baumgartner, F., and Jones, B. (1993). *Agendas and Instability in American Politics*, University of Chicago Press, Chicago.
- Bayhan, V. (2002). "Demokrasi ve Sivil Toplum Örgütlerinin Engelleri: Patronaj ve Nepotizm", *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 26, Sayı: 1, s. 1-13.
- Baysal, J. (1990). "Üniversitelerimizin Kütüphane Sorunu", Saylan, T. ve Üskül, Z. (Ed.), *Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler*, Cem Yayınevi, İstanbul, s. 247-258.
- Berberoğlu, G. N., Besler, S., Tosun, Z. (1998). "Örgüt Kültürü, Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Örgüt Kültürü Araştırması", *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 1-2, s. 29-49.
- Berkes, N. (2003). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Beverwijk, J. M. R. (2005). *The Genesis of a System: Coalition Formulation in Mozambique Higher Education, 1993-2003*, CHEPS/UT, University of Twente, the Netherlands.
- Biçer, M. ve H. H. Yılmaz. (2009). "Parlamentonun Kamu Politikası Oluşturma ve Planlama Sürecindeki Konumunun Yeni Kamu Mali Yönetim Sistemi Çerçevesinde Değerlendirilmesi", *Yasama Dergisi*, Sayı: 13, s. 45-84.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Birkland, T. A. (2005). *An Introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making, 2nd Edition*, M. E. Sharpe, New York.

- Bok, D. (1986). *Higher Learning*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Brewer, G. D. (1974). "The Policy Sciences Emerge: To Nurture and Structure a Discipline", *Policy Sciences*, Vol. 5, No. 3, p. 239-244.
- Brewer, G. D. and DeLeon, P. (1983). *The Foundations of Policy Analysis*, Brooks, Cole, Monterey, California.
- Brown, L. D., Khagram, S., Moore, M. H., Frumkin, P. (2000). *Globalization, NGOs and Multi-Sectoral Relations*, The Hauser Center for Nonprofit Organizations and the Kennedy School of Government, Harvard University.
- Browning, L. D., Sørnes, J. O., Stephens, K. K, Sætre, A. S. (2006). "A Garbage Can Model of Information, Communication, Technology Choice", Schorr, A., and Seltmann, S. (Eds.), *Changing Media Markets in Europe and Abroad: New Ways of Handling Information and Entertainment Content*, Pabst Science Publishers, Lengerich.
- Brunner, S. (2008). "Understanding Policy Change: Multiple Streams and Emissions Trading in Germany", *Global Environmental Change*, Vol. 18, No. 3, p. 501-507.
- Busenberg, G. J. (2004). "Wildfire Management in the United States: The Evaluation of a Policy Failure" *Review of Policy Research*, Vol. 21, No. 2, p. 145-156.
- Cafoğlu, Z. (1990). *Yabancı Ülkeye Uyumda Yönetim Faktörü: ABD'de Eğitim Gören Türk Öğrencilerle Yapılan Bir Çalışma*, Basılmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çağlar, Ş. (1997). "Baskı Gruplarının Siyasal İktidar Üzerindeki Etkileri", *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 6, s. 279-295.
- Cairney, P. (2013). "Standing on the Shoulders of Giants: How Do We Combine the Insights of Multiple Theories in Public Policy Studies?", *Policy Studies Journal*, Vol. 41, No. 1, p. 1-21.
- Çalı, H. H. (2012). "Aile İçi Şiddet: Bir Kamu Politikası Analizi", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 2, s. 1-25.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi, İkinci Baskı*, Pegem Akademi, Ankara.

- Çelik, F. (2006). “İç Göçlerin İtici ve Çekici Güçler Yaklaşımı ile Analizi”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, Sayı: 27, s. 149-170.
- Çelik, S. (2012). “The Role of Foreign-Educated Scholars in Turkey’s Higher Education System: A Narrative Study of Two English Language Teacher Educators”, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, Vol. 3, No. 3, p. 56-70.
- Çetin, M. (1995). *Türkiye’de Üniversite Öğretim Üyesi Yetiştirilmesinin Planlama Sorunları (1963-1993)*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Chen, L. and Huang, D. (2013). “Internationalization of Chinese Higher Education”, *Higher Education Studies*, Vol. 3, No. 1, p. 92-105.
- Cheng, Y. C. and Cheung, W. M. (1998). “Analysing Hong Kong Educational Policy: Application of a Comprehensive Framework”, Cheng, Y. C., Chow, K. W., Yeung, S. K., Cheung, W. M. (Eds.), *Handbook on Educational Policy in Hong Kong (1965-1968)*, Centre for Research and International Collaboration, Hong Kong, p. 3-19.
- Chevallier, T. (2001). “French Academics: Between the Professions and the Civil Service”, *Higher Education*, Vol. 41, p. 49-75.
- Çoban, A. (2014). “Yükseköğretim Sisteminin Temel Sorunlarının Önceliklendirilmesi”, *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, Sayı: 9, s. 1-13.
- Cochran, C. L. and Malone, E. F. (1999). *Public Policy: Perspectives and Choices*, McGraw-Hill, Boston.
- Cohen, M. D, March, J. G. and Olsen, J. P. (1972). “A Garbage Can Model of Organizational Choice”, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, No. 1, p. 1-25.
- Çolak, G. (2013). *Avrupa’da Osmanlı Kızları*, Heyamola Yayınları, İstanbul.
- Crecine, J. P. (1986). “Defense Resource Allocation: Garbage Can Analysis of Procurement”, March, J. G. and Weissinger-Baylon, R. (Eds.), *Ambiguity and Command: Organizational Perspectives on Military Decision Making*, Pittman, Marshfield, MA, p. 72-118.

- DeLeon, P. (2006). "The Historical Roots of the Field", Moran, M., Rein, M., Goodin, R. E. (Ed.), *The Oxford Handbook of Public Policy*, Oxford University Press, Oxford, p. 39-57.
- DeLeon, P. (1999) "The Stages Approach to the Policy Process: What Has It Done? Where Is It Going", Sabatier, P. A. (Ed.), *Theories of the Policy Process*, Westview Press, Boulder, Colorado, p. 19-32.
- Demir, F. (2011). "Kamu Politikası ve Politika Analizi Çalışmalarının Teorik Çerçevesi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 30, s. 107-120.
- Dereli, T. (1975). "Türkiye'den ABD'ye Kaliteli Eleman Göçü", *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 1, s. 36-38.
- DiGiammirano, F., and Trudeau, L. (2008). "Virtual Networks: an Opportunity for Government", *The Public Manager*, Vol. 37, No. 1, p. 5-11.
- Doğan, D. (2013). "Yeni Kurulan Üniversitelerin Sorunları ve Çözüm Önerileri", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 2, s. 108-116.
- Doğramacı, İ. (1996). "Yükseköğretim Gelişimi, Üniversite Yönetiminde Özerklik ve Demokrasi", *Yeni Türkiye Dergisi*, Sayı: 7, Eğitim Özel Sayısı, s. 331-349.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimi*, METEKSAN, Ankara.
- Dolowitz, D. P., and Marsh, D. (2000). "Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making", *An International Journal of Policy and Administration*, Vol. 13, No. 1, p. 5-24.
- Dougherty, K. (2004). "Financing Higher Education in the United States" <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.514.6268&rep=rep1&type=pdf> (12.09.2016).
- DPT (1963). *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)*, DPT, Ankara.
- DPT (1969). *İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)*, DPT, Ankara.
- DPT (1973). *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)*, DPT, Ankara.
- DPT (1977). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, DPT, Ankara.

- DPT (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)*, DPT, Ankara.
- DPT (1984). *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)*, DPT, Ankara.
- DPT (1995). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)*, DPT, Ankara.
- DPT (2000). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*, DPT, Ankara.
- Dror, Y. (1964). "Muddling Through: Science or Inertia?", *Public Administration Review*, Vol. 24, p. 153-157.
- Dunn, W. N. (1981). *Public Policy Analysis: An Introduction*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Durusoy, S. (2007). "Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna: Beşeri Sermayeye İhtiyaç Artarken", Karadeniz, O. (Ed.), *Türkiye'de Eğitim ve Beşeri Sermaye*, Gazi Kitabevi, Ankara, s. 1-17.
- Düzdağ, M. E. (1987). *Safahat*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Dye, T. R. (1972). *Understanding Public Policy*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Dye, T. R. (2008). *Understanding Public Policy, 12th Edition*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Easton, D. (1957). "An Approach to the Analysis of Policy Streams", *World Politics*, Vol. 9, p. 383-400.
- Easton, D. (1965). *A Framework for Political Analysis*, Prentice Hall Int., London.
- Edwards, G. C. III (1980). *Implementing Public Policy*, Congressional Quarterly Press, Washington, D.C.
- Egeberg, M. (1995). "Bureaucrats as Public Policy-Makers and Their Self-Interests". *Journal of Theoretical Politics*, Vol. 7, No. 2, p. 157-167.
- Elliot, C. and Schlaepfer, R. (2011). "The Advocacy Coalition Framework: Application to the Policy Process for the Development of Forest Certification in Sweden", *Journal of European Public Policy*, Vol. 8, No. 4, p. 642-661.
- Emek, U. ve Acar, M. (2008). "Yolsuzlukla Mücadelede Bir Temel Soru (N): Kurumsal Tekelcilik Mi, Çoğulculuk Mu?", *İktisat İşletme ve Finans*, Cilt: 23, Sayı: 270, s. 64-89.

- Erden, Ö. (2013). *An Assessment of MoNE-YLSY Scholarship Program from the Perspectives of Scholars: Changes in Cultural, Political, Economic and Educational Perceptions*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erder, N., Karaosmanoğlu, A., Çilingiroğlu, A., Sözmez, A. (2003). *Planlı Kalkınma Serüveni*, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, A. (2009). *Türkiye’de Yurtdışına Öğrenci Gönderme Olgusunun Sosyolojik Çözümlemesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, A. (2010). “Tanzimat Döneminde Yurtdışına Öğrenci Gönderme Olgusu ve Osmanlı Modernleşmesine Etkileri”, *Sosyoloji Dergisi*, Sayı: 20, s. 121-151.
- Erdoğan, İ. (2003). “Beyin Göçü ve Türkiye”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt: 3, Sayı: 1, s. 85-100.
- Ergöl, Ş., Koç, G., Eroğlu, K., Taşkın, L. (2012). “Türkiye’de Kadın Araştırma Görevlilerinin Ev ve İş Yaşamlarında Karşılaştıkları Güçlükler”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 1, s. 43-49.
- Ergüder, Ü. (1981). *Türkiye’de Tarım Fiyat Destek Siyaseti ve Siyaset*, Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesi, İstanbul.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*, Seçkin, Ankara.
- Eroğlu, T. (2013). “Türkiye’de Kamu Politikası Oluşturulmasında Uluslararası Aktörlerin Rolü”, Yıldız, M ve Sobacı, Z. (Ed.), *Kamu Politikası Kuram ve Uygulama*, Adres Yayınevi, Ankara, s. 130-147.
- Eryılmaz, B. (2011). *Kamu Yönetimi, Dördüncü Baskı*, Okutman Yayıncılık, Ankara.
- Esin, A. (1988). *Yöneylem Araştırmasında Yararlanılan Karar Yöntemleri, Üçüncü Baskı*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Etzioni, A. (1967). “Mixed Scanning: A Third Approach to Decision Making”, *Public Administration Review*, Vol. 27, No. 5, p. 385-392.
- European Commission (2013). *Turkey 2013 Progress Report*, Brussels, p. 1-80.
- Eurydice (2008). *Higher Education Governance in Europe*, Eurydice, Brussels, Belgium.

- Evans, M. and Davies, J. (1999). "Understanding Policy Transfer: A Multi-level, Multidisciplinary Perspective", *Public Administration*, Vol. 77, No. 2, p. 361-385.
- Eyestone, R. (1971). *The Threads of Public Policy: A Study in Policy Leadership*, Bobbs-Merrill, Indianapolis.
- Falay, N. (1990). "Üniversitelerin Maddi Sorunları", Saylan, T. ve Üskül, Z. (Ed.), *Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler*, Cem Yayınevi, İstanbul, s. 349-374.
- Fitz, J., Haplin, D., and Power, S. (1994). "Implementation Research and Education Policy: Practice and Prospects", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 42, p. 53-69.
- Forester, J. (1984). "Bounded Rationality and the Politics of Muddling Through", *Public Administration Review*, Vol. 44, No. 1, p. 23-31.
- Gençoğlu, M. (2014). "Sultan II. Abdülhamid'in Yurtdışı Eğitim Politikası", *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 2, s. 33-73.
- Geray, C. (1999). "2000'li Yılların Eşiğinde Toplumsal Konut, Arsa ve Kentsel Gelişme Yöneltilerimize Toplu Bakış", *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt: 32, Sayı: 4, s. 85-116.
- Gersick, C. (1991). "Revolutionary Change Theories: A Multilevel Exploration of the Punctuated Equilibrium Paradigm", *The Academy of Management Review*, Vol. 16, No. 1, p. 10-36.
- Geva-May, I., and Maslove, A. (2006). "Canadian Public Policy Analysis and Public Policy Programs: A Comparative Perspective", *Journal of Public Affairs Education*, Vol. 12, No. 4, p. 413-438.
- Givel, M. (2006). "Punctuated Equilibrium in Limbo: The Tobacco Lobby and U.S. State Policymaking from 1990-2003", *The Policy Studies Journal*, Vol. 34, No. 3, p. 405-418.
- Gnkur (1980). *Atatürk'ün Milli Eğitim Politikası*, Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Gosling, J. J. (2004). *Understanding, Informing, and Appraising Public Policy*, Pearson, New York.



- Gökbayrak, Ş. (2006). *Gelişmekte Olan Ülkelerden Gelişmiş Ülkelere Nitelikli İşgücü Göçü ve Politikalar: Türk Mühendislerinin “Beyin Göçü” Üzerine Bir İnceleme*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göksu, T., Bilgiç, V. K., (2003). “Baskı Grupları ve Karar Alma Mekanizmasına Etkileri”, *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt: 36, Sayı: 2, s. 51-66.
- Gölpek, F. ve Uğurlugelen, K. (2013). “Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye’de Yükseköğretime Giriş Sistemleri”, *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 5, s. 64-77.
- Göymen, K. (1997). “Yerel Ölçekte Bir Kamu Bir Kamu Siyaseti Uygulaması Olarak Batıkent Konut Projesi”, Göymen, K. (Ed.), *Türkiye’de Kent Yönetimi*, Boyut Yayın Grubu, İstanbul, s. 113-142.
- Green, M. and Houlihan, B. (2004). “Advocacy Coalitions and Elit Sport Policy Change in Canada and the United Kingdom”, *International Review for the Sociology of Sport*, Vol. 39, No. 4, p. 387-403.
- Gülener, S. (2011). “Yargı Bağımsızlığını Güçlendirici Bir Mekanizma Olarak Yargısal Hesap Verebilirlik ve Türk Yargı Sistemi”, *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Cilt: 15, Sayı: 2, s. 215-252.
- Gümüş, S. ve Gökbel, V. (2012). “2023 İçin Akademisyen Yetiştirme Çabaları: MEB ve YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursları”, *SETA Analiz*, Sayı: 56, s. 3-25.
- Günay, D. (2011). “Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılandırılması Bağlamında Sorunlar, Eğilimler, İlkeler ve Öneriler - I”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 3, s. 113-121.
- Günay, D. ve Günay, A. (2011). “1933’den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler”, *Yükseköğretim ve Bilgi Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, s. 1-22.
- Günay, D. ve Gür, B. S. (2009). “Dünyada Üniversiteye Giriş Sistemleri ve ÖSS”, Bircan, İ (Ed.), *Türkiye’nin 2023 Vizyonunda Üniversiteye Giriş Sistemi Kongresi*, Atılım Üniversitesi, Ankara, s. 234-243.
- Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim*, ÖSYM Yayınları, Ankara.

- Haddad, W. D. (1995). *Education Policy-Planning Process: An Applied Framework*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations, Paris.
- Ham, C., and Hill, M. (1984). *The Policy Process in the Modern Capitalist State*, Wheatsheaf Books Ltd., Sussex.
- Hamarat, M. (1997). *2547 Sayılı Kanununun 33. Maddesine Göre Araştırma Görevlilerinin Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Yurtdışında Görevlendirilmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Hammond, T. H. (2002). "Herding Cats in University Hierarchies: The Impact of Formal Structure on Decision-Making in American Research Universities", *Conference on Governance in Higher Education*, Cornell University, Ithaca, New York.
- HEC (2003). HEC Annual Report 2002-2003,  
<http://121.52.153.178:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/11256/Annual%20Report%202002-2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (10.09.2015).
- HEC (2006). HEC Annual Report 2005-2006,  
[http://www.hec.gov.pk/MediaPublication/NewsViews/Documents/734\\_Annual\\_Report\\_2005\\_06.pdf](http://www.hec.gov.pk/MediaPublication/NewsViews/Documents/734_Annual_Report_2005_06.pdf) (10.09.2015).
- HEC (2011). HEC Annual Report 2010-2011,  
<http://hec.gov.pk/english/news/HECPublications/Annual%20Report%202010-11.pdf#search=annual%20report> (10.09.2015).
- HEC (2012). HEC Annual Report 2011-2012,  
<http://hec.gov.pk/english/news/HECPublications/Annal%20Report%202011-12.pdf#search=annual%20report> (12.09.2015).
- HEC (2013). HEC Annual Report 2012-2013,  
<http://www.hec.gov.pk/english/news/HECPublications/Annual%20Report%202012-13.pdf> (12.09.2015).
- HEFCE (2009). *A Guide to UK Higher Education, September 32*, Bristol, England.
- HEFCE (2015). *Guide to Funding 2015-2016: How HEFCE Allocates Its Funds*, Bristol, England.

- Henstra, D. (2010). "Explaining Local Policy Choices: A Multiple Streams Analysis of Municipal Emergency Management", *Canadian Public Administration*, Vol. 53, No. 2, p. 241-258.
- Heywood, A. (2002). *Politics*, Palgrave Macmillan, New York.
- Hill, M. (1997). *The Policy Process in the Modern State, 3rd Edition*, Prentice Hall / Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead Hertfordshire.
- Hill, M. (2005). *The Public Policy Process, 4th Edition*, Pearson Education Limited, Harlow Essex.
- Hogwood, B. W., and Gunn, L. A. (1984). *Policy Analysis for the Real World*, Oxford University Press, New York.
- Howlett, M., and Ramesh, M. (1995). *Policy Cycles and Policy Subsystems*, Oxford University Press, Canada.
- Huck, S. W. (2012). *Reading Statistics and Research, 6th Edition*, Pearson, Boston.
- Huisman, J. (2003). "Higher Education in German: Country Report", *International Higher Education Monitor*, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), Netherlands.
- ICEF Monitor (2013). *New Libyan Scholarship Programme to Send 41,000 Students Abroad*, <http://monitor.icef.com/2013/07/new-libyan-scholarship-programme-to-send-41000-students-abroad/> (15.12.2015).
- İnan, A. (1999). *Düşünceleriyle Atatürk*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- İslamoğlu, A. H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, İkinci Baskı*, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Jann, W., and Wegrich, K. (2007). "Theories of the Policy Cycle", Fischer, F., Miller, G. J., Sidney, M.S. (Ed.), *Handbook of Public Policy Analysis, Theory, Politics, and Methods*, CRC Press, Boca Raton, Florida, p. 43-62.
- Jenkins, W. I. (1978). *Policy-Analysis: A Political and Organisational Perspective*, London: Martin Robertson.
- John, P. (2003). "Is There Life After Policy Streams, Advocacy Coalitions, and Punctuations: Using Evolutionary Theory to Explain Policy Change?", *The Policy Studies Journal*, Vol. 31, No. 4, p. 481-498.

- Jones, C. (1970). *An Introduction to the Study of Public Policy*, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California.
- Jones, C. (1977). *An Introduction to the Study of Public Policy, 2nd Edition*, Duxbury Press, North Scituate, Massachusetts.
- Jordan, M. M. (2003). "Punctuations and Agendas: A New Look at Local Government Budget Expenditures" *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 22, No. 3, p. 345-360.
- Kaiser, F. (2007). "Higher Education in France: Country Report", *International Higher Education Monitor*, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), Netherlands.
- Kaulisch, M. and Huisman, J. (2007). "Higher Education in Germany", *International Higher Education Monitor*, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), Netherlands.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım. Ankara.
- Kapani, M. (2012). *Politika Bilimine Giriş, 29. Baskı*, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Kara, İ. (1979). *Yöneylem Araştırmasının Yöntembilimi*, EİTİA Yayını, Eskişehir.
- Karabulut, B. (2010). "Dünyada ve Türkiye’de Think Tank Kuruluşları: Karşılaştırmalı Bir Analiz", *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 7, s.91-104.
- Karahan, Ö. ve Karahan, A. Y. (2012). "Üniversitelerin Meseleleri", *Yükseköğretim Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, s. 80-84.
- Karakurt, A. (2007). "Düşünce Kuruluşları ve Politika Sürecindeki Roller", *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt: 40, Sayı: 2, s. 1-20.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Karataş, S. (2009). "Avrupa Birliği Ülkelerinde Yüksek Öğretim Finansman Politikalarına Genel Bir Bakış" *Üniversite ve Toplum*, Cilt: 9, Sayı: 1.
- Karpat, K. (1996). *Türk Demokrasi Tarihi Sosyal, Ekonomik, Kültürel Temelleri*, Afa Yayınları, İstanbul.

- Kartal, S. K. (2007). "Kamu Politikası Nedir?", Erkul, H. ve Gökdemir, L. (Ed.), *Türkiye’de Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Uygulanan Kamu Politikaları - I*, Detay Yayıncılık, Ankara, s. 1-8.
- Kavak, Y. (1990). *Kalkınmada Öncelikli Yörelerdeki Yükseköğretim Kurumlarının Çevreye Dönük Faaliyetleri*, Afşaroğlu Matbaası, Ankara.
- Kaya, M. (2003). "Beyin Göçü Erozyonu", *Üniversite ve Toplum*, Sayı: 9, s. 1-4.
- Kaya, Y. K. (2009). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Beşinci Baskı*, Pegem Akademi, Ankara.
- Kayıkcı, S. (2003). "Bir Kamu Politikası Süreci Analizi: 1980 Sonrası Türkiye’de Tütün Politikası", *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Gelişme ve Toplum Araştırmaları Merkezi*, Sayı: 63, s. 2-25.
- Kayış, A. (2014). "Güvenilirlik Analizi", Kalaycı, Ş. (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, s. 403-419.
- Keskin, F. (2005). "Modern Demokrasilerde Yeni Politik Seçkinler: Think Tanklar ve Politikadaki Rollerini", *Sosyoekonomi Dergisi*, Sayı: 1, s. 45-59.
- Kılıç, R. (1999). "Türkiye’de Yükseköğretimin Kapsamı ve Tarihsel Gelişimi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:3, s. 289-310.
- Kılıç, R. (1999). "Türkiye’de Yükseköğretimin Kapsamı ve Tarihsel Gelişimi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Sayı:3, s. 289-310.
- Kingdon, J. W. (1984). *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, Harper Collins, Michigan.
- Kingdon, J. W. (2003). *Agendas, Alternatives, and Public Policies, 2nd Edition*, Longman, New York.
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2009). "Japonya İlköğretim Sistemi ve Türkiye İlköğretim Sisteminin Karşılaştırılması", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 12, s. 53-65.
- Knight, J. (2003). "Updating the Definition of Internationalization", *International Higher Education*, Vol. 33, p. 2-3.
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F., and Hill, M. (2007). *Public Policy Analysis, The Policy Press*, Bristol.

- Kocabaşoğlu, U., Bulutgil, A., Çiloğlu, F., Binbaş, İ. E., Şeker, N. (1996). *SEKA Tarihi: Türkiye Selüloz ve Kağıt Fabrikalarının Tarihsel Gelişimi*, SEKA Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). “Türkiye’de Göç Olgusu, Göç Edenlerin Kentlere Olan Etkileri ve Çözüm Önerileri”, *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 3, s. 163-184.
- Koçer, H. A. (1991). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Köklügiller, A. (2011). *Türk Yazarlarından Çocukluk Anıları*, Can Sanat Yayınları, İstanbul.
- Korkut, H. (1984). *Türk Üniversiteleri ve Üniversite Araştırmaları*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Köseoğlu, Ö. (2013a). “Meslek, Sanat ve Disiplin Olarak Kamu Politikası: Türkiye’ye İzdüşümleri”, *Bilgi Dergisi*, No. 26, s. 4-36.
- Köseoğlu, Ö. (2013b). “Kamu Politikası Sürecine Karar Verme Modelleri”, Yıldız, M ve Sobacı, Z. (Ed.), *Kamu Politikası Kuram ve Uygulama*, Adres Yayınevi, Ankara, s. 244-264.
- Köser-Akçapınar, S. (2006). “Do Brains Really Going down the Drain”, *Revue Europeene des Migrations Internationales*, Vol. 22, No. 3, p. 2-19.
- Kraft, E. M. and Furlong, S. R. (2004). *Public Policy: Politics, Analysis and Alternatives*, CQ Press, Washington.
- Küçükcan, T. ve Gür, B. S. (2009). *Türkiye’de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz*, SETA, İstanbul.
- Kulaç, O. ve Çalhan, H. S. (2013). “Bir Kamu Politikası Süreci Analizi: Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Yurtdışı Lisansüstü Bursları”, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 10, s. 205-225.
- Kurtuluş, B. (1999). *Amerika Birleşik Devletleri’ne Türk Beyin Göçü*, Alfa Yayınevi, İstanbul.

- Kuwait MoHE (2013). *Rules and Regulations*,  
[http://www.kuwaitculture.com/sites/default/files/studentforms/MOHE\\_rules\\_regulations\\_june\\_2013\\_eng.pdf](http://www.kuwaitculture.com/sites/default/files/studentforms/MOHE_rules_regulations_june_2013_eng.pdf) (15.08.2015).
- Kuzu, B. (1985). “Kamu Yönetiminde Baskı Gruplarının Rolü ve Memleketimizdeki Duruma Genel Bir Bakış”, *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası - 5*, s. 65-136.
- Kübler, D. (2001). “Understanding Policy Change with the Advocacy Coalition Framework: An Application to Swiss Drug Policy”, *Journal of European Public Policy*, Vol. 8, No. 4, p. 623-641.
- Larsen, J. B., Vrangbaek, K., Traulsen, J. M. (2006). “Advocacy Coalitions and Pharmacy Policy in Denmark”, *Social Science and Medicine*, Vol. 63, No. 1, p. 212-224.
- Laswell, H. D. (1956). *The Decision Process*, Bureau of Governmental Research, University of Maryland, College Park, Maryland.
- Leisyte, L. (2007). *Higher Education in the United Kingdom*, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), Netherlands.
- Lewin, K. and Wang, L. (1991). “Access to The University Education in People’s Republic of China”, *Educational Development*, Vol. 11, No. 3, p. 231-234.
- Lindblom, C. E. (1959). “The Science of Muddling Through”, *Public Administration Review*, Vol. 19, No. 2, p. 79-88.
- Lindblom, C. E. (1979). “Still Muddling, Not Yet Through”, *Public Administration Review*, Vol. 39, No. 6, p. 517-526.
- Lipsky, M. (1980). *Dilemmas of the Individual in Public Services*, Russell Sage Foundation, New York.
- Liu, J. and Dai, Z. X. (2012). “On the Internationalization of Higher Education Institutions in China”, *Higher Education Studies*, Vol. 2, No. 1, p. 60-64.
- Liu, L. (2012). “An Overview of Development of Higher Education Access in China”, *Higher Education Studies*, Vol. 2, No. 2, p. 107-113.
- Maarif Vekilliği (1939). *John Dewey: Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, Devlet Basımevi, İstanbul.

- Macrae, D. and Wilde, J. A. (1985). *Policy Analysis for Public Decisions*, University Press of America, California.
- Malhotra, N. K. and Birks, D. F. (2000). *Marketing Research: An Applied Approach*, Pearson Education Limited, Essex, England.
- Mandal, U. C., and Rawat, J. (1997). *Public Administration: Principles and Practice*, Sarup Sons, New Delhi.
- Manna, P. (2006). *Schools in: Federalism and the National Education Agenda*, George Washington University Press, Washington DC.
- Manolova, O. (2005). *Üniversitelerde Öğretim Elemanı Yetiştirme Konusunda Karşılaşılan Planlama Sorunları*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- March, J. G., and Olsen, J. P. (1984). "The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life", *The American Political Science Review*, Vol. 78, No. 3, p. 734-749.
- Matland, D. E. (1995). "Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation", *Journal of Public Administration Research and Theory: JPART*, Vol. 5, p. 145-174.
- May, J. V. and Wildavsky, A. B. (1978). *The Policy Cycle*, Sage Publications, Beverly Hills, California and London.
- McLendon, M. K. (2003). "The Politics of Higher Education: Toward an Expanded Research Agenda", *Educational Policy*, Vol. 17, No. 1, p. 165-191.
- Meijerink, S. V. (2005). "Understanding Policy Stability and Change: The Interplay of Advocacy Coalitions and Epistemic Communities, Windows of Opportunity, and Dutch Coastal Flooding Policy, 1956-2003", *Journal of European Public Policy*, Vol. 12, No. 6, p. 1060-1077.
- Meyers, M. K., and Vorsanger, S. (2007). "Street-Level Bureaucrats and the Implementation of Public Policy". *The Handbook of Public Administration*, 153-163.
- Meynaud, J. (1975). *Politikada Baskı Grupları*, Tiryakioğlu, S. (Çev.), Varlık Yayınevi, İstanbul.



- Miller, R. G. (1977). "Developments in Multiple Comparisons 1966-1976", *J. Am. Stat. Assoc.* Vol. 72, p. 779-788.
- Miller, R. G. (1981). *Simultaneous Statistical Inference, 2nd Edition*, Springer-Verlag, New York.
- Ministry of Finance (2016). *Ministry Budget*,  
<https://www.mof.gov.sa/en/budget2017/Pages/default.aspx> (05.09.2016).
- Mosca, C. (1939). *The Ruling Class*, H.D. Kahn (trans.), McGraw-Hill, London.
- Mulholland, S. and Shakespeare, C. (2005). *Policy Frameworks for Higher Education Studies*, Alliance for International Higher Education Policy Studies, New York.
- Mutlu, L. (1997). *Eğitim Düşünceleri: Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim*, Ana Yayıncılık, İstanbul.
- Nelson, B. J. (1978) "Setting the Public Agenda: The Case of Child Abuse", May, V. J., and Wildavsky, B. A. (Eds.), *The Policy Cycle*, Sage Yearbooks in Politics and Public Policy Vol. 5, Beverly Hills California and London, p. 17-41.
- Nelson, B. J. (1986). *Making an Issue of Child Abuse: Political Agenda Setting for Social Problems*, University of Chicago Press, Chicago.
- Nettles, M. T., Perorazio, T. E., Cole, J. J. K. (2002). *Case Studies of Five Selected State Government and Three Regional Accreditation Association's Higher Education Assessment Policies and Practices*, National Center for Postsecondary Education, Michigan.
- Neziroğlu, İ. ve Yılmaz, T. (2013). *Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri*, TBMM Basımevi, Ankara.
- Nice, D. C. (1987). "Incremental and Nonincremental Policy Responses: The States and the Railroads", *Polity*, Vol. 20, p.145-156.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory, 2nd Edition*, McGraw-Hill, New York.
- Nyborg, K. (2000). "Homo Economicus and Homo Politicus: Interpretation and Aggregation of Environmental Values", *Journal of Economic Behavior and Organization*, Vol. 42, p. 305-322.

- Oba, J. (2005). "The Incorporation of Normal Universities in Japan: Initial Reactions of the New National University Corporations", *Higher Education Management and Policy*, Vol. 17, No. 2, p. 105-125.
- Oğuzkan, T. (1971). *Yurt Dışında Çalışan Doktoralı Türkler: Türkiye'den Başka Ülkelere Yüksek Seviyede Eleman Göçü Üzerinde Bir Araştırma*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Oktay, C. (1983). *Yükselen İstемler Karşısında Türk Siyasal Sistemi ve Kamu Bürokrasisi*, İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Osman, F. A. (2002). "Public Policy Making: Theories and Implications in the Developing World", *Asian Affairs*, Vol. 2, No. 3, p. 37-52.
- Ostrom, E. (1991). "Rational Choice Theory and Institutional Analysis: Toward Complementarity", *American Political Science Review*, Vol. 85, p. 237-243.
- Ostrom, E. (2007). "Institutional Rational Choice: An Assessment of the Institutional Analysis and Development Framework", Sabatier, P. A. (Ed.), *Theories of the Policy Process, 2nd Edition*, Westview Press, Boulder, Colorado, p. 21-64.
- ÖSYM (2013). Tarihsel Gelişme,  
<http://www.osym.gov.tr/belge/1-2706/osym-tarihselgelisme> (15.12.2015).
- Ozankaya, Ö. (1990). "Üniversite Toplum İlişkileri Üzerine", Saylan, T. ve Üskül, Z. (Ed.), *Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler*, Cem Yayınevi, İstanbul, s. 37-45.
- Öner, M. A. and Sarıtaş, Ö. (2005). "A Systems Approach to Policy Analysis and Development Planning: Construction Sector in the Turkish 5-Year Development Plans", *Technological Forecasting and Social Change*, Vol. 72, No. 7, p. 886-911.
- Özaslan, İ., Korkmaz, E., Batırel, Ö. F., Erkal, M. E. (1998). *Yükseköğretim Kurumlarının Bölgearası Gelişme Farklılıkları Açısından Önemi ve İşlevleri*, İstanbul Ticaret Odası, İstanbul.
- Özata, M. (2005). *Atatürk Bilim ve Üniversite*, Umay Yayınları, Ankara.
- Özbay, F. (1990). "Üniversite Çevresi", Saylan, T. ve Üskül, Z. (Ed.), *Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler*, Cem Yayınevi, İstanbul, s. 109-137.

- Özdamar, K. (2011). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi - 1. Sekizinci Baskı*, Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Özdemir, B. Ş. ve Beltekin, N. (2012). “Türk Eğitim Sisteminin Dönüşümünde Uluslararası Aktörler: IMF ve Dünya Bankası Örnekleri”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 1, s. 33-55.
- Özer, A. (2012). “Türkiye Üniversite Sistemine Gene Bir Bakış, Yaşanan Sorunlar ve Çözüm için Bir Model Önerisi”, *Yükseköğretim Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, s. 61-72.
- Özer, M. A. (2009). “Avrupa Birliğine Tam Üyeliğin Eşiğinde Türkiye”, *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 1, s. 89-105.
- Özgür, H. (1994). *Türkiye'nin Özel Çevre Koruma Bölgeleri Politikası ve Foça Örneği*, Basılı Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Çevre Araştırma ve Uygulama Merkezi, İzmir.
- Özgür, H. and Kulaç, O. (2015). “An Analysis of the Studies on Think Tanks Success and Ranking”, *European Scientific Journal*, Special Edition, Vol. 2, p. 73-90.
- Özodaşık, M. (1999). *Cumhuriyet Döneminde Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çalışmaları: 1923-1950*, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Özoğlu, S. Ç. (1978). *TÜBİTAK Yurt İçi ve Yurt Dışı Doktora Burs Programlarının Değerlendirilmesi: Doktora Burs Programlarının 1964-1975 Yılları Arasındaki Uygulamasına İlişkin Bir Araştırma*, TÜBİTAK Bilim Adamı Yetiştirme Grubu, Ankara.
- Öztekin, A. (2003). *Siyaset Bilimine Giriş: Toplum Devlet Parlamento Hükümet Kamu Yönetimi, Dördüncü Baskı*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Öztürk, M. (2013). “Sendikal Demokrasinin Örgütlü Hareketler Açısından Önemi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 18, Sayı: 2, s. 269-285.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*, Open University Press, Maidenhead, PA.
- Pazarcık, S. F. (2010). *Beyin Göçü Olgusu ve Amerika Birleşik Devletleri Üniversitelerinde Çalışan Türk Sosyal Bilimciler Üzerine Bir Araştırma*,

Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Peters, G. (1996). *American Public Policy: Promise and Performance, 4th Edition*, CQ Press, Washington DC.

Pülzl, H., and Treib, O. (2007). "Implementing Public Policy", Fischer, F., Miller, G. J., Sidney, M.S. (Eds.), *Handbook of Public Policy Analysis, Theory, Politics, and Methods*, CRC Press, Boca Raton, Florida, p. 89-107.

QAA. (2006). *UK Higher Education in China: An Overview of the Quality Assurance Arrangements*, QAA Publication, Mansfield, UK.

Resmi Gazete (1929). "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun", Yayınlanma Tarihi: 16.04.1929, Sayı: 1169.

Resmi Gazete (2008). "1416 Sayılı Kanun ve Buna Bağlı Yönetmelik Uyarınca Yurt Dışında Lisans ve Lisansüstü Öğrenim Yapan Öğrencilere Yapılacak Ödemelere İlişkin Esaslar Hakkında Tebliğ", Yayınlanma Tarihi: 31.05.2008, Sayı: 26892.

Resmi Gazete (2010). "1416 Sayılı Kanun ve Buna Bağlı Yönetmelik Uyarınca Yurt Dışında Lisans ve Lisansüstü Öğrenim Yapan Öğrencilere Yapılacak Ödemelere İlişkin Esaslar Hakkında Tebliğ", Yayınlanma Tarihi: 26.03.2010, Sayı: 27533.

Resmi Gazete (2011). "1416 Sayılı Kanun ve Buna Bağlı Yönetmelik Uyarınca Yurt Dışında Lisans ve Lisansüstü Öğrenim Yapan Öğrencilere Yapılacak Ödemelere İlişkin Esaslar Hakkında Tebliğ", Yayınlanma Tarihi: 24.04.2011, Sayı: 27914.

Resmi Gazete (2012). "1416 Sayılı Kanun ve Buna Bağlı Yönetmelik Uyarınca Yurt Dışında Lisans ve Lisansüstü Öğrenim Yapan Öğrencilere Yapılacak Ödemelere İlişkin Esaslar Hakkında Tebliğ", Yayınlanma Tarihi: 29.06.2012, Sayı: 28338.

Resmi Gazete (2013). "1416 Sayılı Kanun ve Buna Bağlı Yönetmelik Uyarınca Yurt Dışında Lisans ve Lisansüstü Öğrenim Yapan Öğrencilere Yapılacak Ödemelere İlişkin Esaslar Hakkında Tebliğ", Yayınlanma Tarihi: 26.12.2013, Sayı: 28863.

Resmi Gazete (2014). "Türk Öğrencilerin Yabancı Ülkelerde Öğrenimleri Hakkında Yönetmelik", Yayınlanma Tarihi: 02.10.2014, Sayı: 29137.

- Resmi Gazete (2015). "1416 Sayılı Kanun ve Buna Bağlı Yönetmelik Uyarınca Yurt Dışında Lisans ve Lisansüstü Öğrenim Yapan Öğrencilere Yapılacak Ödemelere İlişkin Esaslar Hakkında Tebliğ", Yayımlanma Tarihi: 02.05.2015, Sayı: 29343.
- Rhema, A. and Miliszewska, I. (2010). "Towards E-Learning in Higher Education in Libya", *Issues in Informing Science and Information Technology*, Vol. 7, p. 423-437.
- Rich, A. (2004). *Think Tanks, Public Policy and the Politics of Expertise*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ringquist, E. J. (1993). "Does Regulation Matter? Evaluating the Effects of State Air Pollution Control Programs", *The Journal of Politics*, Vol.55, No. 4, p. 1022-1045.
- Ripley, R. B., and Franklin, G. A. (1986). *Policy Implementation and Bureaucracy, 2nd Edition*, The Dorsey Press, Chicago.
- Robins, P. (2009). "Public Policy Making in Turkey: Faltering Attempts to Generate a National Drugs Policy", *Policy and Politics*, Vol. 37, No. 2, p. 289-306.
- Robinson, S. (2004). "Punctuated Equilibrium, Bureaucratization, and Budgetary Changes in Schools", *Policy Studies Journal*, Vol. 32, No. 1, p. 25-39.
- Rose, R. (1976). *The Dynamics of Public Policy*, Sage Publications, London.
- Sabatier, P. A. (1986). "Top-down and Bottom-up Approaches to Implementation Research", *Journal of Public Policy*, Vol. 6, No. 1, p. 21-48.
- Sabatier, P. A. (1991). "Toward better theories of the policy process", *PS: Political Science and Politics*, Vol. 24, No. 2, p. 147-156.
- Sabatier, P. A. (1999). *The Theories of the Policy Process*, Westview Press, Boulder, Colorado.
- Sabatier, P. A. (2007). *The Theories of the Policy Process, 2nd Edition*, Westview Press, Boulder, Colorado.
- Sabatier, P. A., and Jenkins-Smith, H. (1988). "An Advocacy Coalition Model of Policy Change and the Role of Policy Orientated Learning Therein", *Policy Sciences*, Vol. 21, p. 129-168.

- Sabatier, P. A., and Jenkins-Smith, H. (1999). "The Advocacy Coalition Framework: An Assessment", Sabatier, P. A. (Ed.), *Theories of the Policy Process*, Westview Press, Boulder, Colorado, p. 117-166.
- Sabatier, P. A. and Weible, C. M. (2007). "The Advocacy Coalition Framework: Innovations and Clarifications", Sabatier, P. A. (Ed.), *The Theories of the Policy Process, 2nd Edition*, Westview Press, Boulder, Colorado, p. 189-220.
- Sadler, P. (2003). *Strategic Management, 2nd Edition*, Kogan Page Limited, London.
- Sağırılı, M. (2006). *Eğitim ve İnsan Kaynağı Yönünden Türk Beyin Göçü: Geri Dönen Türk Akademisyenler Üzerine Alan Araştırması*, Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağlam, M. (2004). "Avrupa Birliği Ülkelerinde Yükseköğretime Giriş Sistemi", *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Şahinöz, A. (1982). "Beyin Göçü ve Teknoloji Sorunu", *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt: 15, Sayı: 4, s. 49-62.
- Sakal, M. (1998). "Siyasal Karar Alma Sürecinde Yer Alan Aktörler ve Roller", *Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 13, Sayı: 1, s. 211-230.
- Salka, W. (2004). "Mission Evaluation: The United States Forest Service Response to Crisis", *Review of Policy Research*, Vol. 21, No. 2, p. 221-232.
- Sapru, R. K. (2010). *Public Policy Making: Art and Craft of Policy Making*, Phi Learning, New Delhi.
- Sargın, S. (2007). "Türkiye'de Üniversitelerin Gelişim Süreci ve Bölgesel Dağılımı", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 5, s. 133-150.
- Sato, H. (1999). "The Advocacy Coalition Framework and the Policy Process Analysis: The Case of Smoking Control in Japan", *Policy Studies Journal*, Vol. 27, No. 1, p. 28-44.
- Şarman, K. (2006). *Türk Prometheler*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Schlager, E. (1995). "Policy Making and Collective Action: Defining Coalitions within the Advocacy Coalition Framework", *Policy Sciences*, Vol. 28, p. 242-270.

- Schlager, E., and Blomquist, W. (1996). "A Comparison of Three Emerging Theories of the Policy Process", *Political Research Quarterly*, Vol. 49, p. 651-672.
- Schlager, E., and Weible, C. M. (2013). "New theories of the policy process", *Policy Studies Journal*, Vol. 41, No. 3, p. 389-396.
- Sefercioğlu, N. (2004). *Türk Ocağı'na Hizmet Edenler: Ocak'ta Kim Kimdi?*, Türk Yurdu Yayınevi, Ankara.
- Sekaran, U. and Bougie, R. (2010). *Research Methods for Business: A Skill Building Approach, 5<sup>th</sup> Edition*, Wiley, West Sussex, United Kingdom.
- Semiz, Ö. (2009). "Bir Kamu Politikası Analizi: Türkiye'de Korsanla Mücadele Odaklı Fikri Haklar Politikası", *Ankara Barosu Fikri Mülkiyet ve Rekabet Hukuku Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 9, s. 9-40.
- Şenyapılı, T. (2004). "İlhan Tekeli: Mesleki Yolculuğun Başlangıcında Kişisel Duruşunun Oluşumu", *TMMOB Şehir Plancıları Odası*, Sayı: 30, s. 4-13.
- Sevinç, B. (2001). "Türkiye'de Lisansüstü Eğitim Uygulamaları, Sorunlar ve Öneriler", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 34, Sayı: 1, s. 125-137.
- Sezer, H. (2001). "Tanzimat Dönemi'nde Avrupa Şehirlerine Gönderilen Öğrenciler" *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi*, s. 687-711.
- Sezer, M. S. ve Yıldız, M. (2009). "Türkiye'de Bir Kamu Politikası Sorunu Olarak Yabancı Doktor İstihdamı: Avustralya, Birleşik Krallık ve Kanada Örnekleri", *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 3, s. 43-78.
- Shanahan, E. A., Jones, M. D., McBeth, M. K., Lane, R. R. (2013). "An Angel on the Wind: How Heroic Policy Narratives Shape Policy Realities", *Policy Studies Journal*, Vol. 41, No. 3, p. 453-483.
- Sidney, M. S. (2007). "Policy Formulation: Design and Tools", F. Fischer, G. J. Miller, M.S. Sidney (Eds.), *Handbook of Public Policy Analysis, Theory, Politics, and Methods*, CRC Press, Boca Raton, Florida, p. 79-87.

- Simon, H. A (1972). "Theories of Bounded Rationality", McGuire, C. B., and Radner, R. (Eds.), *Decision and Organization*, North-Holland Publishing Company, p. 161-176.
- Simon, H. A. (1959). "Theories of Decision Making in Economics and Behavioural Science", *The American Economic Review*, Vol. 49, p. 253-283.
- Simon, H. A. (1995). "Rationality in Political Behavior", *Political Psychology*, Vol. 16, No. 1, p. 45-61.
- Simon, H. A. (1997). *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administration Organization, 4th Edition*, The New Press, New York.
- Sims, C. H., and Miskel, C. G. (2003). "The Punctuated Equilibrium of National Reading Policy: Literacy's Changing Images and Venues", Hoy, W., and Miskel, C. G. (Eds.), *Studies in Leading and Organizing Schools*, Information Age, Greenwich, Connecticut, p. 1-26.
- Şimşek, M. (2006). *Beşeri Sermaye ve Beyin Göçü Kapsamında Türkiye: Karşılaştırmalı Bir Analiz*, Ekin Kitabevi, Bursa.
- Şişman, A. (2004). *Tanzimat Döneminde Fransa'ya Gönderilen Osmanlı Öğrencileri (1839-1876)*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Smith, A. (2000). "Policy Networks and Advocacy Coalitions: Explaining Policy Change and Stability in UK Industrial Pollution Policy?", *Environmental Planning C: Government and Policy*, Vol. 18, p. 95-114.
- Soy, M. (1971). *Yurt İçi ve Yurt Dışı Akademik Eğitim Bursları Üzerine Bir İnceleme*, DPT Yayını No: 1127, SPD 244, Ankara
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., and Reimer, T. (2002). "Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research", *Review of Educational Research*, Vol. 72, No. 3, p. 387-431.
- Stewart, J. (Ed.) (2009). *Public Policy Values*, Palgrave Macmillan, New York.
- Stone, D. (2007). "Public Policy Analysis and Think Tanks", Fischer, F., Miller, G. J., Sidney, M.S. (Eds.), *Handbook of Public Policy Analysis, Theory, Politics, and Methods*, CRC Press, Boca Raton, Florida, p. 149-157.



- Stout, E., and Stevens, B. (2000). "The Case of the Failed Diversity Rule: A Multiple Streams Analysis", *Education Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22, No. 4, p. 341-355.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics, 6th Edition*, Pearson, Boston.
- Tahtalıoğlu, H. ve Özgür, H. (2016). "Türkiye'de Kalkınma Ajansları Politikasının Çözümlemesi: Süreç Analizi (Aşamalar Yaklaşımı)", *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 3, s. 161-184.
- Tamzok, N. (2007). *Kamu Politikası Analizi: Elektrik Enerjisi Sektörü*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tanpınar, A. H. (1997). *19'uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, Çağlayan Kitabevi, İstanbul.
- Tataroğlu, M. (2006). "Parlamentar ve Başkanlık Sistemlerinde Siyasi İktidar ve Bürokrasi İlişkileri ve Türkiye Açısından Bir Değerlendirme", *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, Cilt: 13, Sayı: 1, s. 97-119.
- Taylor, C., and Albasri, W. (2014). "The Impact of Saudi Arabia King Abdullah's Scholarship Program in the U.S.", *Open Journal of Social Sciences*, p. 109-118.
- Tekeli, İ. (1995). "Eğitim", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt: 3, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Tekeli, İ. (2007). "Cumhuriyet Öncesinde Üniversite Kavramının Ortaya Çıkışı ve Gerçekleştirilmesinde Alınan Yol", Aras, N. K., Dölen, E., Bahadır, O. (Ed.), *Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi, 1861-1961*, TÜBA, Ankara, s. 19-51.
- Tekin, A. ve İzgöer, A. Z. (2009). *Türk Yılı 1928*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- Toğrol, E. (2012). "Üniversitelerdeki Gelişim: Britanya Yükseköğretim Sistemi", *Yükseköğretim Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 1, s. 56-59.
- Toker, F. (1997). *Türkiye'de Yükseköğretime Giriş*, ÖSYM, Ankara.

- Toktaş, Ş. ve Aras, B. (2012). “National Security Culture in Turkey: A Qualitative Study on Think Tanks”, *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 61, s. 245-264.
- Tösten, R., and Ekinci, İ. (2012). “Japonya Eğitim Sisteminde Yükseköğretim”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Vol. 5, No. 8, p. 1185-1196.
- Tuzcu, G. (2003). “Lisansüstü Öğretim İçin Yurtdışına Öğrenci Gönderiminin Planlanması”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 160, s. 155-165.
- Ulu, C. (2014). “1416 Sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun ve Cumhuriyetin İlk Yıllarındaki Uygulamaları”, *Tarih Okulu Dergisi*, Sayı: 17, s. 495-525.
- Ünal, U. ve Birbudak, T. S. (2010). *Mustafa Satı Bey ve Eğitime Dair Layihaları*, Murat Kitabevi, Ankara.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Ural, A., ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Uysal, Ş. (1973). *Yurt Dışında Yetişen İhtisas Gücü: 1416 Sayılı Kanununun Resmi Öğrencilerle İlgili Uygulamasına Ait Bir Araştırma*, Proje No: Bayg-E-22, TBTAk Yayınları, Ankara.
- Velidedeoğlu, H. V. (1990). “Gerçek Üniversite ve Medrese”, Saylan, T. ve Üskül, Z. (Ed.), *Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler*, Cem Yayınevi, İstanbul, s. 13-16.
- Visakorpi, J., Stankovic, F., Pedrosa, J., Rozsnyai, C. (2008). “Türkiye’de Yükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar”, *European University Association*, TUSİAD, İstanbul.
- Weible, C. M. (2005). “Bliefs and Perceived Influence in a Natural Resource conflict: An Advocacy Coalition Framework Approach to Policy Networks”, *Political Research Quarterly*, Vol. 58, p. 461-475.
- Weible, C. M. (2014). “Introducing the Scope and Focus of Policy Process Research and Theory” Sabatier, P. A. and Weible, C. M. (Eds.), *Theories of the Policy Process*, Westview Press, Boulder, USA.

- Weible, C. M., and Sabatier, P. A. (2007). "A Guide to the Advocacy Coalition Framework", Fischer, F., Miller, G. J., Sidney, M.S. (Eds.), *Handbook of Public Policy Analysis, Theory, Politics, and Methods*, CRC Press, Boca Raton, Florida, p. 123-136.
- Wolman, H. (1992). "Understanding Cross-National Policy Transfers: The Case of British and the United States", *Governance*, Vol. 51, No. 1, p. 27-45.
- Wood, R. (2006). "The Dynamics of Incrementalism" *Policy Studies Journal*, Vol. 34, No. 1, p. 1-16.
- Yavuz, A. (2003). "Yüksek Öğretim Sisteminde Yurtdışında Yetiştirilen Nitelikli İnsangücü/ İhtisas Gücü Kaynakları", *Çağdaş Eğitim*, Sayı: 301, s. 21-33.
- Yavuz, Ü. (1999). *Atatürk İmparatorluktan Milli Devlete*, Türk Tarih Kurumu, Ankara.
- Yavuzer, H. (1990). "Üniversite Öncesi Öğretim ve Üniversiteye Giriş", Saylan, T. ve Üskül, Z. (Ed.), *Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler*, Cem Yayınevi, İstanbul, s. 139-143.
- Yenal, O. (1999). *İktisat Siyaseti Üzerine İncelemeler*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Yıldırım, S. (2005). *Eğitim Amacıyla Yurtdışına Gönderilen Öğrenciler (1940-1970): Prosopografik Bir Çalışma Örneği*, Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2011). *Kamu Politikası Ders Notları*, Türkiye Bilimler Akademisi Açık Erişim Ders Kaynağı Projesi, <http://www.acikders.org.tr> (07.11.2014).
- Yıldız, M. ve Sobacı, Z. (2013). "Kamu Politikası ve Kamu Politikası Analizi: Genel Bir Çerçeve", Yıldız, M. ve Sobacı, Z. (Ed.), *Kamu Politikası Kuram ve Uygulama*, Adres Yayınevi, Ankara, s.16-42.
- Yıldız, M., Çelik, D., Arslan, N., Çiftçi, L., Eldemir, S., Sinangül, S. (2013). "Kamu Politikalarında Düşünce kuruluşlarının Rolü", Yıldız, M. ve Sobacı, Z. (Ed.), *Kamu Politikası Kuram ve Uygulama*, Adres Yayınevi, Ankara, s.188-208.
- Yıldız, M., Demircioğlu, M., and Babaoğlu, C. (2011). "Teaching Public Policy to Undergraduate Students: Issues, Experiences, and Lessons in Turkey", *Journal of Public Affairs Education*, Vol. 17, No. 3, p. 343-365.

- Yılmaz, V. E. (2010). *Kamu Politikası Yaklaşımı Çerçevesinde Türkiye’de Kamu Hizmeti Yayıncılığının Analizi (1960-2006)*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. A. and Kulaç, O. (2016). “An Analysis of Smoking Policy Attitudes of Low-Income Group and Cigarette Consumption Patterns Upon Increased Wage”, *European Scientific Journal*, September Special Edition, p. 82-90.
- YLSY Kılavuz (2007). *Yurtdışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu*, ÖSYM, Ankara.
- YLSY Kılavuz (2008). *Yurtdışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu*, ÖSYM, Ankara.
- YLSY Kılavuz (2009). *Yurtdışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu*, ÖSYM, Ankara.
- YLSY Kılavuz (2010). *Yurtdışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu*, ÖSYM, Ankara.
- YLSY Kılavuz (2011a). *Yurtdışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu*, ÖSYM, Ankara.
- YLSY Kılavuz (2011b). *Yurtdışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu-2011/2*, ÖSYM, Ankara.
- YLSY Kılavuz (2012). *Yurtdışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu*, ÖSYM, Ankara.
- YLSY Kılavuz (2013). *Yurtdışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu*, ÖSYM, Ankara.
- YLSY Kılavuz (2014). *Yurtdışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu*, ÖSYM, Ankara.
- YLSY Kılavuz (2015). *Yurtdışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu*, ÖSYM, Ankara.
- YLSY Kılavuz (2016). *Yurtdışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu*, ÖSYM, Ankara.
- Young, T. V., Shepley, T. V., Misk, C., Song, M. (2010). “Understanding Agenda Setting in State Educational Policy: An Application of Kingdon’s Multiple

Streams Model to the Formation of State Reading Policy”, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 18, No. 15, p. 1-23.

Yücel, T. (2000). *Atatürk ve Atatürkçülük*, Gözde Dizgi, İstanbul.

Zafonte, M., and Sabatier, P. A. (2004). “Short-Term Versus Long-Term Coalitions in the Policy Process”, *Policy Studies Journal*, Vol. 32, No. 1, p. 75-107.

Zahariadis, N. (2007). “The Multiple Streams Framework: Structure, Limitations, Prospects”, Sabatier, P. A. (Ed.), *Theories of the Policy Process, 2nd Edition*, Westview Press, Boulder, Colorado, p. 65-92.

Zheng, R. (2008). “Chinese College Entrance Examination: Review of Discussions and the Value Orientation of Reforms” *Front. Educ. China*, Vol. 3, No. 1, p. 137-148.

## **İnternet Kaynakları**

[http://cbie.ca/ what-we-do/current-programs/libyan-north-american-scholarship](http://cbie.ca/what-we-do/current-programs/libyan-north-american-scholarship) (01.08.2016).

<http://gks.go.kr/mn/sub/gks/government.do> (05.08.2016).

<http://he.moe.gov.sa/en> (06.11.2015).

<http://rebus.meb.gov.tr> (05.05.2016).

<http://www.edu.gov.qa> (18.05.2016).

<http://www.hec.gov.pk> (15.08.2015).

<http://www.kuwaitculture.com> (15.10.2016).

[http://www.kuwaitculture.com/sites/default/files/3yr\\_2013-2015\\_sch\\_majors\\_15-Jun17.pdf](http://www.kuwaitculture.com/sites/default/files/3yr_2013-2015_sch_majors_15-Jun17.pdf) (16.10.2016).

<http://www.meb.gov.tr> (10.05.2015).

<http://www.surveey.com> (30.05.2016).

<http://www.tbmm.gov.tr> (28.12.2015).

<http://www.yok.gov.tr/web/burs> (04.01.2016).

## EKLER

### EK-1 ANKET FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu anket formu, Pamukkale Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı doktora programında “Bir Kamu Politikası Çözümlemesi: Türkiye’nin Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikası” başlığı altında yürütülmekte olan doktora tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

2006 senesinden (*5 Yılda 5 Bin Öğrenci Projesi*’nin başlangıç yılı) itibaren 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına gönderilen öğrencilerden elde edilecek bilgiler tez çalışması için önem taşımaktadır. Anketten elde edilecek bilgiler bilimsel amaçla kullanılacak ve kişisel veriler korunacaktır.

Çalışmamıza sağladığınız katkı ve destekten dolayı teşekkür ederiz.

Saygılarımızla

Onur KULAÇ  
Pamukkale Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetim Anabilim Dalı  
Doktora Öğrencisi /Araştırma Görevlisi  
e-Posta: okulac@pau.edu.tr

Prof. Dr. Hüseyin ÖZGÜR  
Pamukkale Üniversitesi  
İİBF/SBKY Bölümü  
Yönetim Bilimleri  
Anabilim Dalı Başkanı  
e-Posta: hozgur@pau.edu.tr

*Not: Aşağıdaki ifadeleri öğrenim gördüğünüz dönemdeki şartlar, imkânlar ve uygulamalar çerçevesinde değerlendiriniz.*

No	İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1	Yurtdışına çıkmadan önce MEB tarafından yapılan bilgilendirme toplantısı aklımdaki sorulara cevap verdi.	1	2	3	4	5
2	MEB bünyesinde ilgili daire başkanlığında yeterli sayıda görev yapan personel bulunuyordu/bulunuyor.	1	2	3	4	5
3	MEB'in yurtdışı burslarıyla ilgili biriminde görev yapanlar bursiyer işlemlerinin yürütülmesinde yeterli bilgi ve tecrübeye sahipti/sahiptir.	1	2	3	4	5
4	MEB'in ilgili birimlerine herhangi bir sorunun olduğunda kolaylıkla ulaşabiliyordum/ulaşabiliyorum.	1	2	3	4	5
5	MEB'in ilgili birimleri gönderilen e-postalara ve fakslara kısa sürede cevap veriyordu/veriyor.	1	2	3	4	5
6	MEB web sayfasında bursiyerlere yönelik devamlı güncel duyurular ve gerekli bilgiler yer alıyordu/alıyor.	1	2	3	4	5
7	MEB'in ilgili birimleri, yurtdışı üniversite seçimi sürecini kolaylaştırdı.	1	2	3	4	5
8	MEB'in ilgili birimleri, yurtdışındaki üniversitelerden kabul alma sürecini kolaylaştırdı.	1	2	3	4	5
9	MEB bürokratları yurtdışı gezilerinde bursiyer öğrencilerle bir araya gelerek, sorunlar ve isteklerin gündeme getirilmesine yardımcı oluyordu/oluyor.	1	2	3	4	5
10	Burs miktarı ailemi ziyaret etme sıklığımla olumsuz etkiledi/etkiliyor	1	2	3	4	5
11	Burs miktarı diğer ülkelerdeki akademik etkinliklere katılma sıklığımla olumsuz etkiledi/etkiliyor.	1	2	3	4	5
12	Burs miktarı akademik çalışmalarına rahat bir şekilde yoğunlaşmamı olumsuz etkiledi/etkiliyor.	1	2	3	4	5
13	Burs miktarı bursiyerlerin kısmı zamanlı işlerde çalışmasına yol açıyordu/açıyor.	1	2	3	4	5
14	Burs miktarı lisansüstü öğrenim için tercih edilecek üniversiteyi ve şehri seçmede önemli etkiye sahipti /sahiptir.	1	2	3	4	5
15	Öğrenim gördüğüm ülkenin eğitim müşavirliği yeterli sayıda etkinlik (piknik, tanışma toplantısı, vs.) düzenlemekteydi/düzenler.	1	2	3	4	5
16	Yurtdışı eğitim müşavirliğine herhangi bir sorunun olduğunda kolaylıkla ulaşabildim/ulaşabiliyorum.	1	2	3	4	5
17	Yurtdışı eğitim müşavirliğinde görev yapan personel, bursiyer işlemlerinin yürütülmesinde yeterli bilgi ve tecrübeye sahipti/sahiptir.	1	2	3	4	5
18	Yurtdışı eğitim müşavirliğinde yeterli sayıda personel yer alıyordu/alıyor.	1	2	3	4	5
19	Yurtdışı eğitim müşavirliğinin web sayfasında devamlı güncel duyurular ve gerekli bilgiler yer alıyordu/alıyor.	1	2	3	4	5
20	Yurtdışı eğitim müşavirliği, üniversite seçimi sürecini kolaylaştırdı.	1	2	3	4	5
21	Yurtdışı eğitim müşavirliği, yurtdışı üniversiteden kabul alma sürecini kolaylaştırdı.	1	2	3	4	5



### Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz?	<input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın
Bursu kazandığınız yıl? (YLSY tercihi yaptığınız yıl)	<input type="checkbox"/> 2006 <input type="checkbox"/> 2007 <input type="checkbox"/> 2008 <input type="checkbox"/> 2009 <input type="checkbox"/> 2010 <input type="checkbox"/> 2011 <input type="checkbox"/> 2012 <input type="checkbox"/> 2013 <input type="checkbox"/> 2014
Eğitim Gördüğünüz Ülke?	<input type="checkbox"/> ABD <input type="checkbox"/> Birleşik Krallık <input type="checkbox"/> Diğer (Belirtiniz) .....
Bursu kazanmadan önce bir kamu kurum veya kuruluşunda çalışıyor muydunuz?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
Akademik Çalışma Alanınız?	<input type="checkbox"/> Eğitim Bilimleri <input type="checkbox"/> Fen Bilimleri <input type="checkbox"/> Sağlık Bilimleri <input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler <input type="checkbox"/> Diğer (Belirtiniz) .....

*MEB Yurtdışı Lisansüstü Burs Politikasının Değerlendirilmesi Anketine katılarak, yurtdışı lisansüstü burs politikasının çözümlenmesine katkı sunduğunuz için teşekkür ederiz.*

## ÖZGEÇMİŞ

13.07.1984 İzmir doğumluyum. İlk, orta ve lise öğrenimimi İzmir’de tamamladım. 2007 yılında Ege Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası İlişkiler Bölümünden mezun oldum. 2009 yılında başladığım yüksek lisans öğrenimimi 2010 yılında York Üniversitesi (İngiltere) Kamu Yönetimi Bölümünde tamamladım. 2012 yılında Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalında doktora öğrenimime başladım. 2011 yılından itibaren Pamukkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Kamu Politikası ve Politika Çözümlemesi, Stratejik Planlama, Uluslararası Çevre Sorunları ve Bölgesel Kalkınma alanlarında ulusal ve uluslararası akademik çalışmalarım bulunmaktadır.

### Seçilmiş Yayınlar

1. **Kulaç, O.** ve Çalhan, H. S. (2013). “Bir Kamu Politikası Süreci Analizi: Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Yurtdışı Lisansüstü Bursları”, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:10, s. 205-225.
2. **Kulaç, O.**, Çalhan, H.S., Tuğral, M. (2014). ”Conservatism and Turkey: Case of Motherland Party”, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 5, No. 7, p. 548-554.
3. Çalhan, H.S., **Kulaç, O.**, Tuğral, M. (2015). “Unofficial Actors in Public Policy: The Role of Turkish Education Unions in 4+4+4 Education System”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, No. 32, p. 447-457.
4. Özgür, H. and **Kulaç, O.** (2015). “An Analysis of the Studies on Think Tanks Success and Ranking”, *European Scientific Journal*, Dec. Special Edition Vol. 2, p. 73-90.
5. Tuğral, M., Çalhan, H.S., **Kulaç, O.** (2015). “An overview for the perception of poverty within the framework of neo-liberal policies implemented in Turkey after 1980” VI. *European Conference On Social And Behavioural Sciences*, 5-7 February, Selçuk- İzmir, Turkey.
6. **Kulaç, O.**, Çeliktürk, T., Tuğral, M., Çalhan, H.S. (2015). “Assessing the Significance of Planning Approaches in Public Administration: Case of Turkish Ministry of Culture and Tourism Strategic Plan (2010-2014) ”3rd *Mediterranean Interdisciplinary Forum on Social Sciences and Humanities, MIFS*, 17-19 May, Barcelona, Spain.

7. Özgür, H. and **Kulaç, O.** (2015). “An Analysis of the Studies on Think Tanks Success and Ranking”, *3rd Euroasian Multidisciplinary Forum, EMF*, 19-21 October, Tbilisi, Georgia.
8. Çeliktürk, T. and **Kulaç, O.** (2016). “An Analysis of the Strategic Plan (2013-2017) of Turkish Ministry of Health within the Framework of Planning Approaches”, *4th Mediterranean Interdisciplinary Forum on Social Sciences and Humanities, MIFS*, 16-18 May, Barcelona, Spain.
9. Torlak, E. and **Kulaç, O.** (2016). “A Comparative Analysis of the Regional Development Agencies Projects in European Union Countries and Turkey”, *Lucrarile Seminarului Geografic Dimitrie Cantemir*, Vol. 42, No.1, p. 81-92.
10. Yılmaz, M.A and **Kulaç, O.** (2016). “An Analysis of Smoking Policy Attitudes of Low-Income Group and Cigarette Consumption Patterns upon Increased Wage”, *European Scientific Journal*, Sept. Special Edition Vol. 1, p. 82-90.



Onur KULAÇ, 2016