



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Maliye Anabilim Dalı

Maliye Bölümü

**YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE ETKİNLİK ARAYIŞLARI
VE REFORMLAR: YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMLERİ İÇİN
DİNAMİK BİR VERİ ZARFLAMA ANALİZİ OLARAK
MALMQUIST-LUENBERGER ENDEKSİ UYGULAMASI**

Emine AYRANCI

Doktora Tezi

Ankara, 2018

**YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE ETKİNLİK ARAYIŞLARI
VE REFORMLAR: YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMLERİ İÇİN
DİNAMİK BİR VERİ ZARFLAMA ANALİZİ OLARAK
MALMQUIST-LUENBERGER ENDEKSİ UYGULAMASI**

Emine AYRANCI

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Maliye Anabilim Dalı

Maliye Bölümü

Doktora Tezi

Ankara, 2018

KABUL VE ONAY

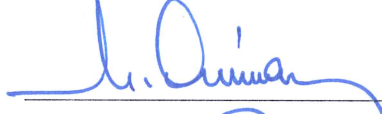
Emine AYRANCI tarafından hazırlanan “Yükseköğretim Hizmetlerinde Etkinlik Arayışları ve Reformlar: Yükseköğretim Sistemleri için Dinamik Bir Veri Zarflama Analizi Olarak Malmquist-Luenberger Endeksi Uygulaması” başlıklı bu çalışma, 07.06.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.



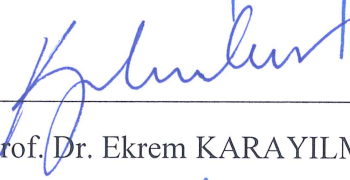
Prof. Dr. Aydın ULUCAN (Başkan)



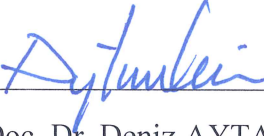
Prof. Dr. A. Tarkan ÇAVUŞOĞLU (Danışman)



Prof. Dr. M. Cahit GÜRAN



Prof. Dr. Ekrem KARAYILMAZLAR



Doç. Dr. Deniz AYTAÇ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Musa Yaşar SAĞLAM

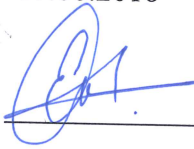
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 3.. yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

07.06.2018



Emine AYRANCI

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)


Tezimin/Raporumuntarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir)

Tezimin/Raporumun 07/06/2021 tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi


06 / 07 / 2018

 (İmza)

Emine AYRANCI

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. A. Tarkan ÇAVUŞOĞLU danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.



(İmza)

Arş. Gör. Emine AYRANCI

TEŞEKKÜR

Kendisinden ders alma ve tez çalışmamı yürütme fırsatı bulduğum ve bu süreç boyunca desteğini hissettiğim değerli danışman hocam Prof. Dr. A. Tarkan ÇAVUŞOĞLU'na; sabrı, hoşgörüsü ve anlayışı için çok teşekkür ederim.

Akademisyen kimliği ve sahip olduğu insani değerler ile her zaman örnek aldığım ve almaya devam edeceğim, varlığı benim için çok kıymetli olan saygıdeğer hocam Prof. Dr. M. Cahit GÜRAN'a; bütünleşik doktora eğitimim ve tez çalışmam süresince öneri ve eleştirileri ile bana yol gösterdiği ve her koşulda sağladığı destek ile akademik hayatıma ışık tuttuğu için teşekkür ve şükranlarımı sunuyorum.

Saygın bilim insanı Prof. Dr. Aydın ULUCAN'a; çalışmama sağladığı değerli katkılarından ve desteğinden ötürü çok teşekkür ederim.

Değerli hocam Prof. Dr. Necmiddin BAĞDADIOĞLU'na; Hacettepe Üniversitesi Maliye Bölümü'nde huzurlu bir çalışma ortamına sahip olmam konusundaki desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Tüm bu süreç boyunca aynı çalışma ortamını paylaşmaktan keyif aldığım Doç. Dr. Erdem SEÇİLMİŞ, Dr. Öğr. Üyesi Hale AKBULUT, Arş. Gör. Sevi DOKUZOĞLU ve Arş. Gör. H. Taylan EĞEN'e destekleri için çok teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında, her koşulda yanımda olan, varlığına her zaman şükrettiğim değerli annem Yeter AYRANCI, babam Kaplan AYRANCI ve bir kız kardeşe sahip olmanın ayrıcalığını her zaman hissetmemi sağlayan biricik kız kardeşim Emel AYRANCI'ya en içten sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışmayı kıymetli annem ve babama ithaf ediyorum.

ÖZET

AYRANCI, Emine. *Yükseköğretim Hizmetlerinde Etkinlik Arayışları ve Reformlar: Yükseköğretim Sistemleri için Dinamik Bir Veri Zarflama Analizi Olarak Malmquist-Luenberger Endeksi Uygulaması*, Doktora Tezi, Ankara, 2018.

Bu çalışmanın temel amacı; 1980’li yıllardan itibaren yükseköğretimde hakim olan değişim sürecinin OECD ülke yükseköğretim sistemlerinin toplam faktör verimliliğinin değişimine ne şekilde yansıdığı analiz edilmesidir. Çalışmanın özgün katkıları; 1980’li yıllarda yükseköğretimde başlayan reform süreçlerine ilişkin bir sınıflandırma yapılması, istenmeyen çıktılar hesaplamaya dahil ederek daha kapsamlı bir etkinlik analiz yöntemi olan Veri Zarflama Analizine dayalı Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Analiz yönteminin yükseköğretim sistemlerinin toplam faktör verimliliğinin ölçümünde kullanılması, 20 OECD ülkesinin 1998-2012 dönemine ilişkin sistemik düzeyde yükseköğretim sistemlerinin toplam faktör verimliliğinin analiz edilmesi, çalışma kapsamında yer alan ülkelerin reform süreçlerine ilişkin detaylı bir analizin sunulması olarak sıralanabilir. Elde edilen sonuçlara göre, hakim olan küresel değişim sürecini dikkate alan ülkelerin teknolojik değişim değerlerinde meydana gelen artışların toplam faktör verimlilik düzeylerini arttırdığı, değişim sürecini dikkate almayan ülkelerde ise teknolojik değişim değerlerindeki düşüşlerin toplam faktör verimlilik değerlerini azalttığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler

Yükseköğretim Sistemleri, Yükseköğretim Reformlar, Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişim Endeksi, OECD Ülkeleri.

ABSTRACT

AYRANCI, Emine. *Quest for Efficiency in Higher Education Services and Higher Education Reforms: Malmquist-Luenberger Index Application as a Dynamic Data Envelopment Analysis for Higher Education Systems*, Ph.D. Dissertation, Ankara, 2018.

The main aim of this study is to analyze how the prevailing transformation process in higher education system by 1980's be reverberated to the total factor productivity alterations in the higher education system of OECD countries. The original contributions can be listed as making a classification on the reform processes beginning by 1980's, to measure higher education system's total factor productivity using Malmquist-Luenberger Total Productivity Analyze which is based on a broad Data Envelopment Analyze that places undesired outputs on account, analyzing the total factor productivity in the higher education system of 20 OECD countries systematically in between 1998-2012 and providing detailed analysis on the reform process in those countries. The findings of the study indicate that while in the countries who pay attention to the prevailing transformation process, increases of technological change values push up the total factor productivity, technological change values in the countries who ignores that transformation process decreases the total factor productivity.

Keywords

Higher Education Systems, Higher Education Reforms, Malmquist-Luenberger Productivity Index, OECD Countries.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
KISALTMALAR DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
GRAFİKLER DİZİNİ	xvii
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM – YÜKSEKÖĞRETİMDE ETKİNLİK VE EŞİTLİK: SONUÇLARIN İYİLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK REFORMLAR	3
1.1. YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE ETKİNLİK VE EŞİTLİK	3
1.1.1. Yükseköğretim Hizmetlerinde Etkinlik	5
1.1.2. Yükseköğretim Hizmetlerinde Eşitlik	7
1.2. YÜKSEKÖĞRETİMDE REFORMLAR.....	8
1.2.1. Finansal Reformlar	9
1.2.1.1. Yükseköğretim Finansmanında Öğrenci Katkısı ve Öğrenim Ücreti Uygulaması ...	10
1.2.1.2. Yükseköğretim Finansmanında Burs ve Kredi Sistemi	15
1.2.1.2.1. Gelire Bağlı Kredi Sistemi Enstrümanları	20
1.2.1.2.1.1. Risk havuzu ile gelir durumuna bağlılık	21
1.2.1.2.1.2. Risk paylaşımı ile gelir durumuna bağlılık	21
1.2.1.2.1.3. Mezuniyet Vergisi	22
1.2.1.2.1.4. Beşeri Sermaye Sözleşmeleri	23
1.2.1.2.2. Gelire Bağlı Kredi Sistemlerinin Uluslararası Uygulamaları	24
1.2.1.3. Yükseköğretim Sistemlerinde Bağış ve Hayır Severlik.....	26
1.2.1.3.1. Talep Yönlü Özel ve Kamusal Bağışlar	26
1.2.1.3.2. Arz Yönlü Özel ve Kamusal Bağışlar	28
1.2.1.4. Öğrencilerin İstihdam Alanlarına Erişiminin Sağlanması	28

1.2.1.5. Yükseköğretim Kurumlarına Kamu Fonlarının Dağıtım Şekilleri (Kurumsal Fonlama Mekanizmaları)	29
1.2.2. Yapısal reformlar (Kurumsal form değişimi)	35
1.2.2.1. Kurumsal Özerklik ve Hesap Verilebilirlik	36
1.2.2.2. Uluslararasılaşma	44
1.2.2.3. Girişimci Üniversite	49
1.2.3. Yönetmel Reformlar	52
1.2.3.1. Yükseköğretim Sisteminin Yönetimi (Sistemik Düzeyde)	54
1.2.3.2. Yükseköğretim Kurumlarının Yönetimi (Kurumsal Düzeyde)	58
1.2.4. Kalite Temelli Reformlar	62

2. BÖLÜM – BAZI OECD ÜLKELERİNDE YÜKSEKÖĞRETİM

REFORMLARI.....	66
2.1. AVUSTRALYA.....	67
2.2. AVUSTURYA	70
2.3. ÇEK CUMHURİYETİ.....	74
2.4. FİNLANDİYA.....	77
2.5. FRANSA	79
2.6. ALMANYA	81
2.7. MACARİSTAN.....	84
2.8. İZLANDA	87
2.9. İRLANDA	88
2.10. İTALYA	91
2.11. JAPONYA.....	93
2.12. HOLLANDA	96
2.13. YENİ ZELANDA	98
2.14. NORVEÇ	99
2.15. POLONYA	101
2.16. İSPANYA.....	103
2.17. İSVEÇ	106
2.18. TÜRKİYE	108
2.19. İNGİLTERE	114
2.20. AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ.....	118

3. BÖLÜM - OECD ÜLKELERİ YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN

TOPLAM FAKTÖR VERİMLİLİĞİ ANALİZİ	124
3.1. TOPLAM FAKTÖR VERİMLİLİĞİ ÖLÇÜMÜ	124
3.1.1. Veri Zarflama Analizi.....	125
3.1.2. Malmquist Toplam Faktör Verimlilik Endeksi.....	130
3.1.3. Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Endeksi	135
3.2. OECD ÜLKELERİ YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN TOPLAM FAKTÖR VERİMLİLİĞİ ÖLÇÜMÜ	141
3.2.1. Literatür Taraması.....	143

3.2.2. Çalışmanın Temel Amacı	148
3.2.3. Değişkenlerin Belirlenmesi.....	149
3.2.4. Verilerin Sağlanması	153
3.3. MALMQUIST-LUENBERGER TOPLAM FAKTÖR VERİMLİLİK DEĞİŞİM	
ENDEKSİ VE REFORMLARIN ETKİSİ.....	154
3.3.1. Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişim Endeks Değerleri.....	154
3.3.2. Kümülatif Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişim Endeks	
Değerleri	159
3.3.3. Reformların Etkisi	163
3.3.3.1. Reform Gerçekleştiren Ülkeler	169
3.3.3.2. Reform Gerçekleştirmeyen Ülkeler	176
SONUÇ.....	180
KAYNAKÇA.....	183
EK-1 Ülkelerin Yıllara Göre Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik	
Değişim Değerleri ve Bileşenleri	203
EK-2 Ülkelerin Yıllara Göre Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik	
Değişim Değerleri ve Bileşenleri	204
EK-3 Ülkelerin Yıllara Göre Kümülatif Toplam Faktör Verimlilik Değişim	
Değerleri ve Bileşenleri.....	205
EK-4 Ülkelerin Yıllara Göre Kümülatif Toplam Faktör Verimlilik Değişim	
Değerleri ve Bileşenleri.....	206
EK-5 Orjinallik Raporu.....	207
EK-6 Etik Komisyon Muafiyeti Formu.....	209

KISALTMALAR DİZİNİ

AACSB	: Amerika İşletme Fakültelerini Geliştirme Derneği
AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ADEK	: Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
ANR	: Fransa Ulusal Araştırma Birimi
APEC	: Asya Pasifik Ekonomik İşbirliği
AR-GE	: Araştırma ve Geliştirme
ASQA	: Avustralya Yetenekleri Kalite Kurumu
AUQA	: Avustralya Ulusal Kalite Güvence Birimi
CNU	: Fransa Ulusal Üniversite Konseyi
CNVSU	: İtalya Ulusal Üniversite Sistemini Değerlendirme Komitesi
DES	: İrlanda Eğitim ve Yetenekler Kurulu
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
ED	: Etkinlik Değişimi
ENQA	: Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Birimi
FETAC	: İrlanda İleri Düzey Eğitim ve Öğretim Ödülleri Konseyi
GSYH	: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
HEA	: İrlanda Yükseköğretim Kurumu
HECS	: Avustralya Yükseköğretim Katkı Planı
HETAC	: İrlanda Yükseköğretim ve Eğitim Ödülleri Konseyi

IBR	: Gelire Bağlı Geri Ödeme Seçeneği
ICR	: Gelir Koşullu Geri Ödeme Seçeneği
INRA	: Fransa Ulusal Tarımsal Araştırma Enstitüsü
INRIA	: Fransa Ulusal Bilişim Araştırma Enstitüsü
IRS	: Amerika Birleşik Devletleri Gelir İdaresi
KVB	: Karar Verme Birimi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEXT	: Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı
NAACLS	: Amerika Klinik Laboratuvar Bilimleri Ulusal Akreditasyon Kurumu
NOKUT	: Norveç Bağımsız Kalite Güvence Birimi
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYP	: Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SAC	: Polonya Akreditasyon Komitesi
SIU	: Norveç Yükseköğretim İşbirliği Merkezi
TD	: Teknolojik Değişim
TEQSA	: Avustralya Yükseköğretim Kalite ve Standartlar Kurumu
TES	: Yeni Zelanda Yükseköğretim Stratejisi
TFV	: Toplam Faktör Verimliliği
ÜAK	: Üniversitelerarası Kurul

- UNESCO** : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
- VZA** : Veri Zarflama Analizi
- YÖDEK** : Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
- YÖK** : Yükseköğretim Kurulu



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Bazı OECD Ülkelerinde Öğrenim Ücreti Uygulaması.....	14
Tablo 2. OECD Ülkelerinde Devlet Kredi Sistemleri (2013-2014).....	25
Tablo 3. Finansal Yönetim Araçlarının Türleri.....	34
Tablo 4. Tüm Yükseköğretim Programlarına Kayıt Olan Uluslararası Öğrenciler.....	48
Tablo 5. Yükseköğretim Sistemlerine İlişkin Sistemik Düzeyde Etkinlik Analizi Yapan Çalışmalarda Kullanılan Yöntemler.....	148
Tablo 6. Yükseköğretim Sistemlerine İlişkin Sistemik Düzeyde Etkinlik Analizi Yapan Çalışmalarda Kullanılan Girdi ve Çıktı Değişkenleri.....	151
Tablo 7. Girdiler Arasındaki Korelasyon Matrisi	153
Tablo 8. Çıktılar Arasındaki Korelasyon Matrisi.....	153
Tablo 9. Ülkelerin Ortalama Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişimleri.....	156
Tablo 10. Ülkelerin Yıllara Göre Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişimleri.....	158
Tablo 11. Ülkelerin Ortalama Kümülatif Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişimleri.....	160
Tablo 12. Ülkelerin Yıllara Göre Kümülatif Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişimleri.....	162
Tablo 13. OECD Ülkelerinde Gerçekleştirilen Reform Yılları ve Türleri (1998-2012).....	165
Tablo 14. Ülkelerin Kümülatif Teknik Etkinlik Değişim Değerleri (1998-2012).....	166
Tablo 15. Ülkelerin Kümülatif Teknolojik Değişim Değerleri (1998-2012).....	167

Tablo 16. Ülkelerin Kümülatif Toplam Faktör Verimlilik Değişim Değerleri (1998-2012).....	168
--	-----



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Yükseköğretimin Özel ve Sosyal Fayda ve Maliyeti.....	6
Şekil 2. Fonlama Mekanizmalarının Sınıflandırılması.....	30
Şekil 3. Clark'ın Koordinasyon Üçgeni.....	55
Şekil 4. Doğrusal ve Shephard Türü Uzaklık Fonksiyonları Arasındaki Ayrım.....	137



GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1. Yıllara Göre Ülkelerin Toplam Faktör Verimlilik Değişim Endeksinin Seyri.....	159
Grafik 2. Yıllara Göre Ülkelerin Kümülatif Toplam Faktör Verimlilik Değişim Endeksinin Seyri.....	163



GİRİŞ

Yükseköğretimin bireylere hayatlarını, ülkelere ekonomik performanslarını değiştirme fırsatı sunan önemli bir faktör olarak kabul görmesi ile birlikte meydana gelen talep artışları “elitist” yükseköğretimden kitlesel yükseköğretime geçişi beraberinde getirmiştir. Artan talep artışları ile birlikte teknolojik gelişim ve AR-GE çalışmaları yükseköğretim hizmetlerinin birim maliyetlerinde artışa yol açmıştır. Çoğunlukla kamusal kaynaklarla finanse edilen yükseköğretim sistemlerinde meydana gelen talep artışları ve maliyet yapısındaki bu değişim karşısında kamusal kaynaklarla finansmanının sürdürülebilirliği zora girmiştir. Ayrıca 1980’li yıllardan itibaren önemi artan neo-liberal politikalar ile birlikte özel kaynakların yükseköğretim sistemlerine kazandırılmasını sağlayacak finansman mekanizmaları arayışı başlamıştır. Aynı dönemde etkili olmaya başlayan yeni kamu yönetimi anlayışı çerçevesinde, kamu sektörünün hakim olduğu diğer alanlarda olduğu gibi yükseköğretim kurumları ve devlet arasındaki ilişki yapısının değişmesi, küreselleşmenin etkisi ile birlikte yükseköğretimin uluslararası bir nitelik kazanması, bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler ve kitlesel yükseköğretimin devlet bütçesi üzerinde oluşturduğu baskı ve bu baskının getirdiği etkinlik arayışları 1980’li yıllardan itibaren yükseköğretim sistemlerinde kaçınılmaz bir değişim sürecine yol açmıştır.

Literatürde yükseköğretim sistemlerinin finansal kaynak arayışlarına ilişkin değişim süreçlerini analiz eden çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen yükseköğretim sistemlerinde meydana gelen değişim sürecini kapsamlı olarak ortaya koyan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Yükseköğretim sistemlerinin tecrübe ettiği reform süreçlerine ilişkin bir sınıflandırmanın literatürde yer alması gerektiği düşüncesi ile çalışmanın birinci bölümünde yukarıda sayılan faktörlerin etkisi ile yükseköğretim sistemlerinde gerçekleşen değişim süreci finansal, yapısal, yönetsel ve kalite temelli reformlar olarak sınıflandırılarak süreç içerisinde gerçekleşen değişim yönü ortaya koyulmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise birinci bölümde yapılan sınıflandırma doğrultusunda literatürde yükseköğretim sistemlerinin gelişimi açısından önerilen reformları gerçekleştiren ve gerçekleştirilmeyen ülkelerin yer aldığı 20 OECD üye ülkesinin

yükseköğretim sistemlerinin gelişim süreçlerine yer verilmiştir. Literatürde sistemik düzeyde OECD ülkelerinin yükseköğretim sistemlerine ilişkin reform deneyimlerini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanamamış olması ve çalışmanın üçüncü bölümünde ülkelerin geçirdikleri toplam faktör verimlilik değişimleri analiz edileceği için, gerçekleşen toplam faktör verimlilik değişim değerleri ve bileşenleri üzerinde etkili olabileceği düşünülen reformların vurgulanması ve finansal, yapısal, yönetsel ve kalite temelli reformları tecrübe eden yükseköğretim sistemleri ile bu değişimleri gerçekleştirilmeyen yükseköğretim sistemlerinin tespit edilmesinin çalışmanın üçüncü bölümünde yapılacak olan analiz sonuçlarını daha anlamlı kılacağı düşünüülerek çalışmada böyle bir bölüme yer verilmiştir.

Yükseköğretim hizmetine ilişkin etkinlik analizi yapan çok sayıda çalışmaya literatürde rastlamak mümkündür. Ancak bu çalışmaların 2000’li yıllara kadar sadece yükseköğretim kurumlarının etkinlik değişimlerini ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. 2000’li yıllarda sistemik düzeyde farklı ülke yükseköğretim sistemlerinin etkinlik değişimini analiz eden çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Söz konusu çalışmalarda ilgili ülke yükseköğretim sistemlerinin görece etkinlik ölçümü statik etkinlik ölçüm yöntemleri kullanılarak tek bir yıla ilişkin olarak analiz edilmektedir. Ayrıca bu çalışmalarda ilgili faaliyette kullanılan girdiler ve faaliyet sonucunda elde edilmesi istenen çıktılar dikkate alan etkinlik analiz yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmanın en önemli katkılarından bir tanesi de istenen çıktılarının yanı sıra istenmeyen çıktılarını da dikkate alan Veri Zarflama Analizine dayalı dinamik etkinlik ölçüm yöntemi olan Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Endeksi yönteminin yükseköğretimde ilk olarak kullanımının gerçekleştirilmiş olmasıdır.

Çalışmanın son bölümü olan üçüncü bölümde istenmeyen çıktılarını da analize dahil ederek geniş kapsamlı bir etkinlik ölçümü yapılmasını sağlayan Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Endeksi yöntemi ile 20 OECD üye ülkesinin 1998-2012 yılları arasında geçirdiği toplam faktör verimlilik değişimi ve bileşenleri analiz edilerek, söz konusu değişim değerleri üzerinde çalışmanın ikinci bölümünde yer alan ülkelerin gerçekleştirdikleri reformların etki yönü tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. BÖLÜM – YÜKSEKÖĞRETİMDE ETKİNLİK VE EŞİTLİK: SONUÇLARIN İYİLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK REFORMLAR

1.1. YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE ETKİNLİK VE EŞİTLİK

Herhangi bir mal ya da hizmete ilişkin değerlendirmelerde bulunabilmek için öncelikle bu mal ya da hizmetin niteliğinin belirlenmesi gerekir. Kıt kaynaklarla sınırsız insan ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgilenen iktisat ilmi mal ve hizmetleri belirli özelliklerine göre sınıflandırmaktadır. İktisat teorisinde mal ya da hizmetler temel olarak özel mallar ve kamusal mallar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Kamusal mallar ilk olarak Samuelson (1954) tarafından, bir bireyin tüketiminin diğer bireylerin tüketiminde herhangi bir azalmaya neden olmadığı mal ve hizmetler olarak tanımlanmıştır. Musgrave (1959, s. 9-10) ise bir mal ya da hizmetin kamusal olarak değerlendirilebilmesi için tüketimde rakip olmama durumuna bir bireyin söz konusu mal ya da hizmetin tüketiminden dışlanması mümkün olmaması şartını da eklemiştir. Samuelson (1954) ve Musgrave'in (1959) çalışmalarına dayanarak tüketimde rakip olma ve dışlamanın mümkün olduğu mallar özel mallar olarak sınıflandırılırken, tüketimde rekabetin ve dışlamanın söz konusu olmadığı mal ve hizmetlerde saf kamusal mal ve hizmetler olarak sınıflandırılmaktadır (Hyman, 2010, s. 147).

Eğitim söz konusu olduğunda ise tüketimde rakip olmayan malların aksine ek bir bireyin tüketimi diğer bireylerin tüketimi üzerinde (kalabalık sınıflarda öğretmenin ilgisinin bölünmesi gibi) olumsuz bir etkiye neden olacaktır. Ayrıca bir okul tarafından sağlanan hizmetten bir öğrencinin faydalanmasının önlenmesi kolaydır (Rosen & Gayer, 2008, s. 135). Dolayısıyla, eğitim saf kamusal bir mal değildir. Ek bir bireyin eğitiminin marjinal maliyeti sıfırdan büyük ve eğitim hizmetinden faydalanan bireylerin bu hizmetin maliyetini karşılamalarında teknik olarak herhangi bir zorluk söz konusu değildir (Stiglitz, 2000, s. 426).

Eğitim özel bir malın bazı karakteristik özelliklerine sahip iken, aynı zamanda kamusal malların bazı özelliklerini de içerisinde barındıran bir hizmettir. Dışlama prensibinin

eğitim hizmetlerine uygulanması kolaydır. Ancak eğitimin sahip olduğu önemli pozitif dışsallıklar nedeniyle toplumda yer alan tüm çocuklara en azından minimum düzeyde sağlanması gerektiğine inanılmaktadır (Hyman, 2010, s. 155).

Kamusal eğitimi savunanlar önemli dışsallıkların varlığında ortaya çıkan piyasa başarısızlıklarını öne sürerler. Bu dışsallıklar; suç faaliyetlerinin azalması, daha bilgili kamusal tartışmalar, sağlıkla ilgili bilgi içeren yargılar ve daha bilinçli oy kullanma gibi (Chapman, 2006, s. 1442) genellikle eğitilmiş bir vatandaşın yer aldığı topluma sağladığı önemli pozitif değerlerdir (Stiglitz, 2000, s. 426).

OECD eğitim seviyelerine ilişkin olarak 1997 yılından itibaren kullandığı Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırmasını (International Standard Classification of Education) 2011 yılında yenileyerek eğitimi ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır (OECD, 2014, s. 22-23).

Eğitimde dışsal faydaların büyüklüğu eğitim seviyesine göre değişmektedir. Eğitim seviyesi ile eğitimin sağladığı dışsal fayda arasında ters yönlü bir ilişki olduğu varsayılmaktadır. Bu bakış açısıyla devlet yükseköğretime diğer eğitim seviyelerine oranla daha az müdahale etmelidir (Rosen & Gayer, 2008, s. 136).

Farklı eğitim seviyeleri arasında bulunan dışsallık düzeylerinin farklı olması nedeniyle devletin, ilk ve orta öğretimi finanse ederken yükseköğretim düzeyi için özellikle kredi programları ile destek sağlaması gerektiği savunulmaktadır (Stiglitz, 2000, s. 137).

Yükseköğretimin dışsallıkları ile ilgili bir başka görüş ise, yükseköğretimin verimliliği arttırdığı gerekçesiyle devlet tarafından sübvansedeilmesi gerektiğidir. Ancak üniversite mezunları eğitimlerinin getirdiği yüksek verimlilik sayesinde daha yüksek maaşlar ile istihdam edileceklerinden bu durumunun getirilerinden kendileri faydalanacaktır (Rosen & Gayer, 2008, s. 136). Ayrıca yükseköğretimin ekonomik büyüme üzerindeki etkisini ölçmek kolay değildir. Bu durumun en önemli nedeni, eğitimin iş gücünün yetenekleri üzerindeki etkisinin eğitimin kalitesi (herhangi bir okullaşma düzeyinde verilen bilgi miktarı) ve miktarına (yükseköğretime katılım) göre belirlenecek olmasıdır (Chapman, 2006, s. 1443).

Bilim ve teknoloji eğitimi dolaylı pozitif dışsal faydaya sahiptir. Kıt bulunan yeteneklere sahip bireylerin kazanımı teknolojik ilerleme için önemlidir (Stiglitz, 2000, s. 427). Devletin özellikle bu tür eğitim programlarına finansman sağlaması teknolojik ve bilimsel ilerleme için gereklidir.

Dışsallıkların yanı sıra devletin yükseköğretimin finansmanında yer almasının temel nedeni, kamusal sübvansiyonun olmadığı bir yükseköğretim piyasasında beşeri sermaye yatırımları için kaynak sağlamada kredi piyasalarının başarısız olmasıdır. Bireyler yükseköğretimin özel getirileri ile sermaye maliyetlerinin eşit olduğu noktada yükseköğretimlerini finanse edecek kaynaklara erişimlerinin olmaması nedeni ile yükseköğretime istedikleri kadar yatırım yapamamaktadırlar. Özel kaynak sağlayacak olan bankalar yükseköğretimi finanse etmede isteksiz olmaktadır. Çünkü bankalar için önemli olan sağladıkları kredinin geri ödenmesidir. Bu durumda ailelerinden finansal destek alamayan bireylerin devlet yardımı olmaksızın yükseköğretime erişimleri mümkün olmamaktadır (Rosen & Gayer, 2008, s. 137). Başka bir deyişle, bazı öğrenciler yükseköğretimden yararlanırken bazılarının erişimi mümkün olmamaktadır.

Tam da bu noktada devletin yükseköğretim piyasasındaki varlığı etkinlik ve eşitlik temeline dayandırılmaktadır.

1.1.1. Yükseköğretim Hizmetlerinde Etkinlik

Kamu harcamaları ile ilgili etkinlik analizleri refah iktisadı alanında tahsis etkinliği ile değerlendirilmektedir. Tahsis etkinliği teorisine göre bir piyasa başarısızlığı yoksa, mal ve hizmetler P_x noktasında fiyatlandırılmalıdır.

$$P_x = M_x - E_x$$

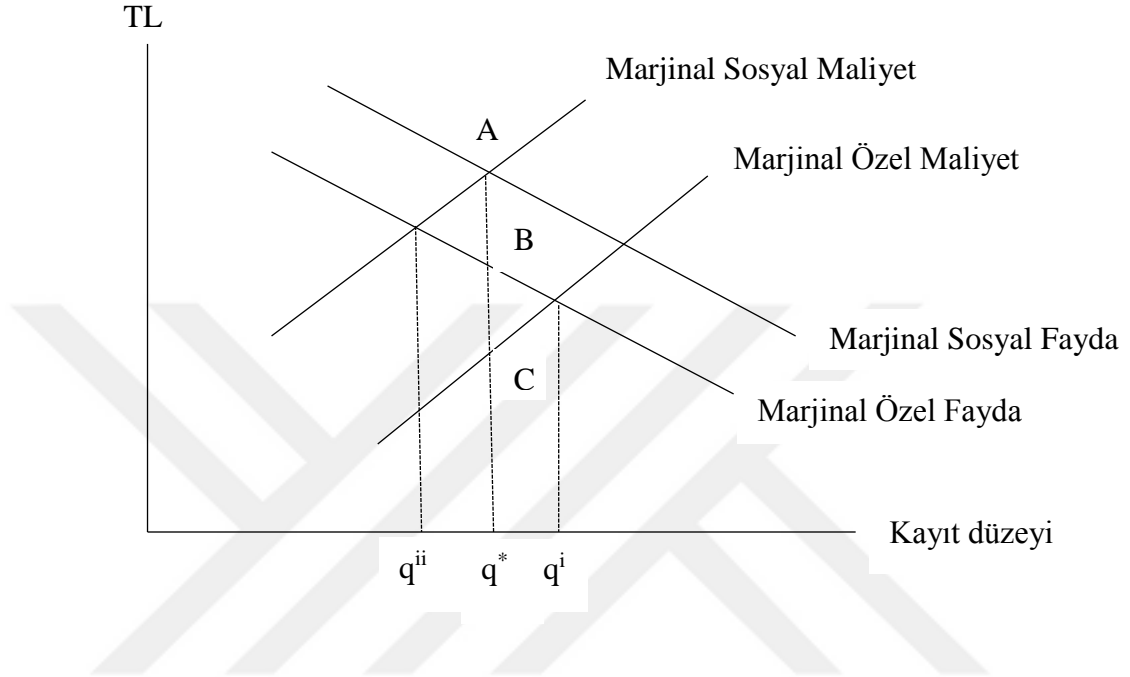
P_x , x malı veya hizmetinin fiyatıdır.

M_x , x malı veya hizmetinin üretiminin marjinal maliyetidir.

E_x , x malının veya hizmetinin tüketimi veya üretimi ile ilgili dışsallıkların marjinal değeridir.

Tahsis etkinliğine çerçevesinde fiyatlandırma kuralını şekil yardımıyla açıklayacak olursak;

Şekil 1. Yükseköğretimin Özel ve Sosyal Fayda ve Maliyeti



Kaynak: Chapman, 2006, s. 1441.

Şekil 1’de yer alan eğriler bugünkü değer kavramını yansıtmaktadır. Öğrenci sayısı arttıkça mezun sayısı artacak ve mezunların ücretlerinde düşüş gerçekleşecektir. Bu nedenle marjinal fayda eğrileri aşağıya doğru eğimlidir. Sosyal ve özel fayda eğrileri arasındaki mesafe ise dışsallıkların değerini yansıtmaktadır. Şekilde, dışsallıkların marjinal değerinin öğrenci sayısına göre değişmediği varsayımı ile sosyal fayda eğrisi marjinal özel fayda eğrisine paralel olarak çizilmiştir. Ancak mezunların sayısı arttıkça dışsallıkların değeri düşecektir.

Şekil 1’de marjinal maliyet eğrisi sıfır fiyat uygulaması durumunu göstermesi ve ek kayıtların arzı ve dolayısıyla mezunların ücretlerini azaltması nedeniyle yukarı doğru eğimlidir. Marjinal özel ve marjinal sosyal maliyet eğrileri arasındaki fark ücretsiz bir sistemde örtülü sübvansiyonun büyüklüğünü ifade etmektedir.

Şekil 1 göstermektedir ki, öğrenim ücreti uygulaması olmadığı zaman yükseköğretime aşırı yatırım ($q^i > q^*$) söz konusudur. Ancak tüm maliyetler doğrudan öğrenciler

tarafından karşılandığında (tam ücret uygulamasında) marjinal sosyal maliyetler ve marjinal özel faydalar eşit olacaktır. Bu durum yükseköğretimde yetersiz yatırıma ($q^{ii} < q^*$) yol açacaktır. Bu nedenlerle optimal ücret, dışsallıkların marjinal değerine ve dolayısıyla devlet sübvansiyon düzeyine bağlı olarak AB uzaklığından türetilen BC uzaklığı ile gösterilmektedir.

Ancak burada ifade edilen marjinal maliyet fiyatlandırma kuralına göre yapılan finansal düzenlemelerin, marjinal faydaların etkileşimini ve marjinal kurs maliyetlerinin tahsis etkinliğini sağlayamayacağı ifade edilmektedir. Bu bakış açısıyla öğrencilerin karşılaması gereken öğrenim ücret düzeyi literatürde halen tartışılan bir konudur.

Yukarıda yer alan tahsis etkinliği, kamu yükseköğretim sektöründe arz ve talep ayarlama süreçlerini değerlendirmeye katmamaktadır. Yükseköğretimin kamusal olarak sağlanması durumunda sistemde yer alan arz kısıtı ve aşırı talep durumunda kapasite kısıtı nedeniyle sistemin ulaşılabilirliği giriş gereklilikleri ile düzenlenmektedir. Giriş koşullarının, yetenekli öğrencilerin sisteme kazandırılması amacına hizmet edecek şekilde ayarlanabilmesi önemlidir. Bu durumda da fiyat ayarlamaları ile ilgili tahsis etkinliğinin gücü zayıflamaktadır (Finnie & Usher, 2008, s. 182-183).

1.1.2. Yükseköğretim Hizmetlerinde Eşitlik

Genellikle kamusal finansman söz konusu olduğunda etkinlik (kıt kaynakların optimal kullanımı) ve eşitlik (gelir dağılımı ve adaletsizlik ile ilgili) iki farklı kavram olarak değerlendirilmekte, bu iki kavram arasında açık bir ödünleşim olduğu ve devletin bu amaçları gerçekleştirmek için uygun bir rol bulması gerektiği ifade edilmektedir.

Ancak yükseköğretim söz konusu olduğunda etkinlik ve eşitlik arasındaki ayırım fırsat eşitliği kavramı ile açıklanmaktadır. Kamusal olarak finanse edilen yükseköğretim politikasının temel amaçlarından bir tanesi de fırsat eşitliğini sağlamaktır (Stiglitz, 2000, s. 439). Fırsat eşitliği kavramı, toplumun dezavantajlı gruplarında yer alan ve yükseköğretim hizmeti almak isteyen bireylerin yükseköğretim sistemine katılımında kısıtlamanın olmadığı bir ortamın politik açıdan sağlanması olarak ifade edilebilir. Ekonomi politikası açısından, fırsat eşitliği kavramı etkinlik ve eşitlik arasındaki açık

ayırım noktasının pek çok açıdan suni olduğunu vurgulamaktadır (Chapman, 2006, s. 1445).

Var olan gelir eşitsizlikleri, düşük gelir grubunda yer alan bireylerin eğitimlerini finanse edecek kaynak bulmadaki zorlukları ve bireylerin gelecekteki gelir düzeyleri ile eğitim düzeyleri arasında aynı yönlü bir ilişki olmasının gelir dağılımındaki eşitsizliklerin gelecekte de devam etmesine neden olacağı gerekçesiyle eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması önemlidir.

Eşitlik ve dağıtım yargılarında, bireylerin aile gelirleri ve yaşam boyu gelirleri arasında güçlü bir bağ olduğuna dikkat edilmelidir. Bu bağ, toplumda yer alan tüm bireylere yükseköğretime katılımları konusunda bir fırsat eşitliği sağlanırsa güçlenmeyecektir.

Ancak yükseköğretimin kamusal kaynaklarla finanse edilmesi vergi ödeyen bireylerden yükseköğretimden faydalanan bireylere doğru bir kaynak transferi anlamına gelmektedir. Ayrıca yükseköğretimin devlet tarafından finanse edilmesi bir nevi aile gelirine de katkı sağladığı için gelir eşitliğini iyileştirici olarak görülebilir (Rosen & Gayer, 2008, s. 137). Yapılan araştırmalar ortaya koymaktadır ki yükseköğretimden daha çok yüksek gelirli ailelerin çocukları yararlanmaktadır. Durum böyle olunca tamamen devlet sübvansiyonlarına dayalı olan bir yükseköğretim finansman politikasının gelir dağılımındaki eşitsizliği arttıracığı açıktır. Zira yükseköğretimin kamusal finansmanı düşük gelirli vergi ödeyen bireylerden alınan kaynakların geleceğin yüksek gelirli vergi ödeyicilerine doğru tekrar dağıtılmasına neden olacağı için gelir dağılımı üzerinde bozucu etkilere sahip olarak nitelendirilebilir (Greenaway & Haynes, 2003, s. F160).

Nitekim zaman içerisinde fırsat eşitliğini sağlayan ve kamusal kaynak transferinin gelir dağılımı üzerindeki olumsuz etkilerini ortadan kaldıran farklı finansman yöntemlerine ilişkin çeşitli çalışmalar ve uygulamalar yapılmıştır.

1.2. YÜKSEKÖĞRETİMDE REFORMLAR

Elitist yükseköğretimden kitlesel yükseköğretime geçiş ile birlikte artan öğrenci ve kurum sayısı yükseköğretim sistemlerinde finansal, yönetsel ve kalite temelli bazı sorunlara yol açmıştır. Yükseköğretim sistemlerinin kitleselleşmesinin neden olduğu sorunlara ek

olarak; artan talep ile birlikte gerçekleşen teknolojik gelişim ve AR-GE çalışmalarının yükseköğretimde birim maliyetleri arttırması, yükseköğretim kurumları ile devlet arasındaki ilişki yapısının değişmesi, küreselleşmenin etkisi ile yükseköğretim sistemlerinin uluslararasılaşması ve bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler yükseköğretim sistemlerinde önemli bir değişim sürecinin başlamasına neden olmuştur. Söz konusu değişim süreci bu çalışmada finansal, yapısal, yönetsel ve kalite temelli reformlar olmak üzere dört farklı kategoriye ayrılarak incelenmektedir.

1.2.1. Finansal Reformlar

1980’li yıllardan itibaren önemi artan neoliberal politikalar ve yeni kamu yönetimi anlayışı yükseköğretim sistemlerinin finansmanında önemli bir değişim sürecini başlatmıştır. Liberal uygulamaların ve yeni kamu yönetimi anlayışının devlet politikalarındaki hâkimiyetinin artması yükseköğretim sistemlerinin finansmanında kamusal kaynak kullanım oranını azaltmıştır. Son 30 yıldır gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde özel yükseköğretim kurum sayısında meydana gelen artış bu durumun en önemli göstergelerinden bir tanesidir.

1980 ve 2008 yıllarında yaşanan ekonomik krizler finansal varlık miktarlarında hızlı bir düşüşe yol açmıştır. Özellikle 2008 ekonomik krizi büyük buhran ile karşılaştırıldığında bir süreliğine ekonomik faaliyetlerin daralmasına neden olmuştur. Krizlerle birlikte kamu fonlarında meydana gelen düşüşler ve yükseköğretimin kamusal kaynaklarla finanse edilen diğer alanlar ile rekabet etmek durumunda kalması yükseköğretime ayrılan kamusal kaynak miktarında azalmaya yol açmıştır (Geiger, 2015, s. 9). Böyle bir ortamda yükseköğretim sistemlerinin finansmanında özel ve kamusal kaynak kullanım oranlarında önemli değişiklikler gerçekleşmiştir.

Bu bağlamda yükseköğretim sistemlerinin finansmanında özel ve kamusal kaynak kullanım oranları, kamusal kaynakların yükseköğretim kurumlarına dağıtım şekli ve beşeri sermaye yatırımlarına finansal kaynak sağlama konusunda meydana gelen değişim yönü finansal reformlar başlığı altında incelenmektedir.

1.2.1.1.Yükseköğretim Finansmanında Öğrenci Katkısı ve Öğrenim Ücreti Uygulaması

Beşeri sermaye piyasasında var olan başarısızlıklar ve yükseköğretim hizmetinin sahip olduğu pozitif dışsallıklar nedeniyle yükseköğretim sistemleri çoğunlukla kamusal kaynaklarla finanse edilmektedir.

Ancak 1980’li yıllarda başlayan ve 2000’li yıllarda devam eden talep artışları ile birlikte öğrenci ve kurum sayısında meydana gelen artış, teknolojik gelişmeler, küreselleşme, artan birim maliyetler ve ekonomik krizler yükseköğretim sistemlerinin geleneksel kamu kaynakları ile finanse edilemeyeceği gerçeğinin kabul edilmesine ve alternatif finansman kaynakları arayışına neden olmuştur.

Kamu bütçeleri birbirine rakip pek çok taleple (özellikle sosyal alanlarda) karşı karşıyadır. Yükseköğretimin ise diğer alanlar ile rekabet edebilme gücü zayıftır. Yükseköğretim sistemleri bu tür kısıtlarla karşılaşınca özel kaynak kullanım oranının artırılması, kayıt oranlarının azaltılması veya yükseköğretime erişimin kısıtlanmadığı durumlarda kalitenin düşürülmesi gibi üç temel alternatif çözüm akla gelmektedir. Eşitlik problemlerini beraberinde getireceği için kayıt oranlarının azaltılması arzu edilir bir durum değildir. Çünkü üst gelir grubunda yer alan öğrenciler yükseköğretime erişim (yurt dışında yükseköğretim almak gibi) konusunda pek çok olanağa sahiptir. Bu tür imkanlara sahip olmayan orta ve alt gelir gruplarında yer alan ailelere mensup olan öğrenciler kalitedeki azalış ya da kapasitede meydana gelen düşüşlerden en çok etkilenecek olan bireylerdir. Bu durumda yükseköğretim sistemlerinin finansmanında özel kaynak kullanım oranının artırılması en rasyonel çözüm olmaktadır.

Özel kaynak kullanım oranının artırılması, özel yükseköğretim kurum sayısının artırılması ve sağlanan hizmetin tüm maliyetini karşılayacak düzeyde ya da bu düzeye yakın öğrenim ücreti uygulamasının sisteme kazandırılması ile gerçekleştirilebilir. Ancak öğrenim ücreti uygulaması ya da artışı, bireylerin ailelerinin maddi olanaklarına bağlı olmaksızın yükseköğretime erişimini sağlayabilecek iyi tasarlanmış bir finansman sistemi ile birlikte oluşturulmalıdır. Bu nedenle OECD ülkelerinin pek çoğu özel yükseköğretim kurum sayısını arttırmış ve öğrenim ücreti uygulamasını sistemlerine

dahil ederek, öğrenim ücret düzeylerini yükseköğretim maliyetlerinin en azından önemli bir kısmını karşılayacak düzeyde belirlemiştir.

Öğrenim ücreti uygulaması ile birlikte yükseköğretim sistemlerinde hakim olan maliyet paylaşım şekli hükümetler veya vergi ödeyen bireylerden ebeveyn veya öğrencilere doğru kaymaktadır. Johnstone (2006, s. 55), yükseköğretim maliyetlerinin ebeveynler veya öğrencilere doğru kaymasının nedenini etkinlik, eşitlik ve gereklilik gibi üç temel rasyonaliteye dayandırmaktadır. Etkinlik rasyonalitesi, yükseköğretim alan öğrencinin aldığı hizmetin ücretini yüklenmesi durumunun etkin bir sonuç sağlayacak olmasını ifade etmektedir. Eşitlik rasyonalitesi, isteyen ve başarılı olan tüm bireylerin (düşük veya orta gelir grubunda yer alan bireylere sağlanacak olan sübvansiyonlarla) yükseköğretime ulaşmasının mümkün olmasını ifade etmektedir. Gereklilik rasyonalitesi ise, yükseköğretim hizmetlerinin finansmanında alternatif gelir kaynaklarına olan ihtiyaç artışını ifade etmektedir.

Yükseköğretim hizmetlerinde siyasi ve ideolojik olarak itiraz edilen maliyet paylaşım rasyonalitesi ekonomi ve kamu finansman teorisinin en iyi kabul gören unsurları ile desteklenmektedir (Woodhall, 2002, s. 5). Eğitim niteliği itibari ile saf kamu hizmeti değildir. Ekstra bir bireyin eğitiminin marjinal maliyeti sıfır olmadığı gibi marjinal ve ortalama maliyetler (en azından büyük okullarda) yaklaşık olarak aynıdır. Ve bu hizmetten faydalanan bireylerin söz konusu maliyetleri yüklenmesinde teknik olarak bir zorluk yoktur (Stiglitz, 2000, s. 426). Bu konudaki en temel rasyonalite, maliyetin çok azını üstlenen bireyin yükseköğretimden en fazla faydayı sağladığı varsayımdır. Yükseköğretim hizmetinin maliyetinin büyük kısmı, yükseköğretimin özel getirilerinin sosyal getirilerinden daha fazla olması nedeniyle hizmetten faydalanan bireyler tarafından karşılanmalıdır. Nitekim yükseköğretim mezunlarının işsiz kalma olasılığı düşüktür. Ayrıca daha kaliteli ve prestijli alanlarda istihdam edilmektedirler. Yüksek bireysel tatmin ve bilinç düzeyi ise yükseköğretimin bireylere sağladığı diğer özel getiriler arasında sayılabilir (Debande, 2004, s. 165).

Yükseköğretim sistemlerinde öğrenim ücreti uygulaması, sisteme finansal kaynak sağlamanın yanı sıra sistemde bulunan bazı eksikliklerin giderilmesini de sağlayabilir. Örneğin, sistemin esnekliğinin ve hesap verilebilirliğinin yeterli olması şartı ile öğrenim ücretleri kaliteli üniversiteler için gerekli olan rekabet ortamının oluşmasını sağlayabilir.

Yükseköğretimde maliyet paylaşımının katılım, tamamlama, bırakma oranları, etkinlik ve eşitlik gibi konularda etkili olduğu yukarıda ifade edilmektedir. Santiago vd. (2008, s. 181-185) ise, OECD tarafından desteklenen çalışmalarında bu konudaki araştırma literatürünü gözden geçirerek bazı özet sonuçları vurgulamaktadırlar:

- Daha düşük öğrenim ücreti uygulamasının yükseköğretime erişimi daha iyi yapacağı kesin değildir.
- Öğrenciler net fiyat değişimine karşı duyarlıdırlar.
- Dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilerin net fiyat değişikliklerine olan duyarlılığı çok daha yüksektir.
- Finansal destek yükseköğretime katılım oranı üzerinde etkilidir.
- Öğrencilerin baaşılardaki değişikliklere olan duyarlılığı, yükseköğretim alırken ulaşabilecekleri iş imkanları ve öğrenci kredi sistemlerindeki değişikliklere olan duyarlılığından çok daha yüksektir.
- Öğrenci kredi sistemleri yükseköğretime erişimi iyileştirebilir.
- Öğrenci destek sistemindeki gelişmelere paralel olarak maliyet paylaşımının artırılması dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilerin katılım oranları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmayacaktır.
- Finansal yardımlar yükseköğretim çalışmalarının devamlılığı (özellikle dezavantajlı gruplardan gelen bireylerin çalışmaları) üzerinde etkili olmaktadır.
- Dezavantajlı gruplarda yer alan bireyler yükseköğretimin net faydalarını daha düşük olarak hesaplama ya da küçümseme eğilimindedirler.

Sonuç olarak, yükseköğretim sisteminin finansmanında maliyet paylaşım rasyonalitesi pek çok ülke tarafından benimsenmiştir. Çoğu OECD üye ülkesinde yükseköğretimin finansmanında öğrenci ve hane halkının katkısı artmış, dolayısıyla sistemin özel kaynaklarla finansmanı ağırlık kazanmıştır.

Yükseköğretim sistemlerinin özel kaynaklarla finanse edilmesi durumunda, giderek daha karmaşık bir yapıya sahip olan kitlesel yükseköğretim sistemlerini oluşturan

yükseköğretim kurumlarının kendi özelliklerini yansıtacak farklı öğrenim ücreti uygulamalarına izin veren finansman mekanizmalarının oluşturulması önem taşımaktadır (Barr, 2002, s. 3). Nitekim farklı yükseköğretim programları farklı maliyet ve getirilere sahiptir. Bu doğrultuda öğrenim ücreti uygulaması bulunan bazı ülkelerde farklı öğrenim ücreti uygulaması: kurumların herhangi bir sınırlandırmaya bağlı kalmadan kendi öğrenim ücret düzeylerini belirlemeleri, kurumların bakanlık ya da yetkili otorite tarafından belirlenen alt ve üst sınırlara bağlı kalarak öğrenim ücret düzeylerini belirlemeleri veya doğrudan bakanlık ya da yetkili otorite tarafından öğrenim ücret düzeyinin belirlenmesi şeklinde uygulanmaktadır.



Tablo 1. Bazı OECD Ülkelerinde Öğrenim Ücreti Uygulaması

Ülkeler	Yıl	Öğrenim Ücretleri
Avustralya	1989 1996 2005	Öğrenim ücret düzeyi ortalama hizmet maliyetinin yaklaşık olarak ¼'ünü karşılayacak şekilde merkezi olarak belirlenecektir. Öğrenim ücreti %40 arttırılmıştır. Farklı programlarda farklı öğrenim ücreti uygulanacaktır.
Avusturya	2001	Her dönem için 363 € öğrenim ücreti uygulanacaktır.
Hollanda	1990 2005	1991/1992 eğitim-öğretim yılından itibaren tam zamanlı öğrenciler öğrenim ücreti ödeyeceklerdir. Her dönem için 750 € öğrenim ücreti uygulanacaktır.
Yeni Zelanda	1992 2003	Öğrenim ücret düzeyi hiçbir sınırlama olmaksızın üniversiteler tarafından belirlenecektir. Her bir çalışma alanı için üniversiteler tarafından uygulanabilecek maksimum öğrenim ücret düzeyi belirlenmiştir. 2007 yılında maksimum öğrenim ücret düzeyi sosyal bilimler ve güzel sanatlar için daha düşük sağlık bilimleri için daha yüksek olarak belirlenmiştir.
Polonya	1990	Bakanlık tarafından belirlenen alt ve üst sınırlara bağlı kalınarak gece öğretimi ve ekstra çalışmalar için öğrenim ücreti uygulanacaktır.
İngiltere	1998 2006	1000 €'luk sabit bir öğrenim ücreti uygulanacaktır. Yükseköğretim kurumları tarafından yıllık olarak 3000 €'yu aşmayacak düzeyde farklı öğrenim ücreti uygulanabilir.

Kaynak: Martins vd., 2009, s. 26.

1.2.1.2.Yükseköğretim Finansmanında Burs ve Kredi Sistemi

Yükseköğretim sistemlerinde yükseköğretim maliyetinin önemli bir kısmını ya da tamamını karşılayacak düzeyde öğrenim ücreti uygulanmaya başlanması ile birlikte bireylerin öğrenim ücretlerini ve yaşam maliyetlerini karşılamalarını sağlayacak öğrenci kredi sisteminin oluşturulması gereklidir.

Öğrenci kredi sistemleri ile finansmanın temel avantajları (Debande, 2004, s. 169-170);

- Farklı bir finansman kaynağı sağlayarak, kamu finansmanı üzerindeki yükü azaltırken yükseköğretime ayrılan toplam kaynak miktarını arttırmak.
- Yükseköğretimden asıl fayda sağlayanlar ile yükseköğretim finansman kaynağı arasında daha iyi bir eşleşme sağlanmaktadır.
- Kredi kullanan öğrencilerin çalışmalarını erteleme ya da yarıda bırakma olasılığı düşüktür. Bu nedenle öğrenci kredi sistemleri belirli bir beşeri sermaye stokunun sağlanması açısından ve etkinlik açısından önem taşımaktadır.
- Yükseköğretimde eşitliği sağlamak adına düşük gelir grubundan gelen bireyler için yardım mekanizmasını içeren bir kredi sistemi oluşturulmalıdır. Ancak eşitlik kavramı değerlendirilirken bireyin öğrenci olduğu dönemki durumu ile yaşam boyu durumu arasında ayırım yapılmalıdır.
- Farklı yükseköğretim programları için sağlanan kredi tutarlarının farklı olmasına, öğrenim ücretlerinin ilgili program maliyetlerini yansıtmasına ve öğrencilerin mezuniyet sonrası elde edebilecekleri gelir düzeylerini dikkate alan kredi programları ile öğrencilerin aldıkları yükseköğretimin gerçek maliyetlerini yüklenmesi sağlanabilir.
- Öğrenim ücreti yüklenen bireyler daha nitelikli kurumları tercih edecekleri için yükseköğretim sisteminin hesap verilebilirliği artacaktır. Sonuç olarak yükseköğretim standartları iyileşecek ve bu durum öğretim elemanlarının adaletle dayalı olarak daha fazla kazanmalarını da sağlayacaktır.

Yükseköğretimde kredi sistemi iki şekilde oluşturulabilir (Debande, 2004, s. 182):

- Ticari kredilere bağlı olan kredi sistemleri
- Devlet sübvansiyonlarına dayalı kredi sistemleri

Ticari kredilere bağı olan kredi sistemleri, bireyler tarafından sağlanan teminatlara dayalı olarak yükseköğretim harcamalarında kullanılmak üzere özel bankalar tarafından belirli faiz oranları ile sağlanan kredilerin yer aldığı sistemlerdir. Ancak yükseköğretim sistemlerinin ticari krediler ile finanse edilmesi beşeri sermayenin doğasından kaynaklı bazı belirsizlikler ve sigorta piyasası başarısızlıklarının varlığı nedeniyle pek mümkün olamamaktadır.

Beşeri sermaye yatırımlarında var olan belirsizlik kredi sağlayanlar ve kredi kullananlar açısından farklı riskleri bünyesinde barındırmaktadır. Kredi sağlayanlar açısından iki temel problem vardır. İlk problem kredi geri ödemeleri ile ilgilidir. Ahlaki tehlike olarak adlandırabileceğimiz, öğrencinin mezuniyet sonrasında kredi borcunu ödemek için belirli bir çaba içerisinde olacağının bilinmemesi durumudur. Bankalar bu sorunu teminat ve ebeveynlerin kefaleti ile çözebilir. Ancak teminat ve ebeveyn kefaleti orta ve alt gelir grubundan gelen bireylerin sistemin dışında kalmasına neden olabilir. İkinci problem, bankaların sağladıkları krediler için belirli bir faiz oranı uygulayacak olmasıdır. Yüksek faiz oranları ters seçim problemini beraberinde getirebilir. Geri ödeme olasılığı yüksek olan bireyler bu faiz oranlarını ve risk primlerini yüksek bularak kredi kullanmayı ve yükseköğretim hizmetinden faydalanmayı tercih etmeyebilirler. Ancak geri ödememe olasılığı yüksek olan bireylerin böyle bir çekinceleri olmayacaktır (Oosterbeek, 1998, s. 22).

Ticari kredi kullanarak borçlanan öğrenciler açısından üç temel problem söz konusudur. İlk olarak, öğrencinin mezuniyet sonrasında belirli bir gelir düzeyini elde edebilme durumu belirsizdir. Bu nedenle öğrenci riskten kaçınarak yükseköğretim hizmetinden faydalanmayı tercih etmeyebilir. Riskten kaçınma genellikle düşük gelir grubundan gelen bireylerde görülmektedir. İkincisi, genç yaştaki bireyin finansal yönetim tecrübesine sahip olmamasıdır. Sınırlı tecrübe, yetersiz bilgi ve kendi kendini disipline ederek finansal zorlukların üstesinden gelememe gibi sorunlar bireylerin borçlanma isteği ve borcu geri ödeyebilme yeteneğini kısıtlamaktadır. Üçüncüsü, genellikle düşük gelirli ailelerde görülen kredi sistemleri, burs sistemleri ve ticari destek sistemleri hakkındaki bilgi eksikliğidir (Debande, 2004, s. 170-171).

Bu tablo karşısında, ticari kredilerin beşeri sermaye yatırımlarına kaynak sağlamadaki başarısızlığı devlet müdahalesini gerekli kılmaktadır. Bu durumda tipik devlet

müdahalesi şekli, kredi kullanan öğrencilerin geri ödememe riskini devletin bankalara sağladığı garanti ile üstlenmesidir. Ancak bu tür bir müdahalede önemli aksaklıklar mevcuttur. Öncelikle, borçlanma konusunda isteksiz olan ailelere mensup bireylerin yükseköğretime erişimi yine kısıtlanacaktır. Ailelerin yanı sıra gelecekte ödeme yapma kapasitesine karşı duyarsız olan riskten kaçınma potansiyeline sahip bazı bireyler geri ödeme zorunluluğu olan kredileri kullanmak konusunda hazır olmayabilirler. Ayrıca ödeme kapasitesini dikkate almayan, yüksek kredi ödemeleri ile karşılaşan mezunların yaptığı kariyer tercihleri sosyal olarak verimsiz olabilir. Bunlara ek olarak, kredilere sağlanan devlet garantisi devlet bütçesi üzerinde önemli bir yük oluşturacaktır.

Devlet, ticari kredi sağlayan bankalara garantörlük yapmak yerine sübvansiyonlara dayalı kredi sistemini oluşturabilir. Devlet sübvansiyonlarına dayalı kredi sistemleri iki şekilde tasarlanabilir. Belirli bir zaman diliminde belirli taksitlerle geri ödemelerin yapıldığı, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumuna göre başlıkların yer aldığı “Mortgage Sistemi” ve mezun öğrencilerin istihdam durumuna bağlı olarak ödeme başlangıcı ve süresinin dışsal olarak belirlendiği, ödenecek miktarın ise öğrencinin elde ettiği gelirin belirli bir yüzdesine göre tespit edildiği “Gelire Bağlı Kredi” sistemidir (Barr, 1993, s. 720-721). Bu sistemlerden hangisi uygulanırsa uygulansın, kredi geri ödemelerinin yapılmasını disiplin altında tutacak, riskten kaçınmayı azaltarak gelecekteki potansiyel yoksulluğa karşı koruma sağlayacak bir sistemin oluşturulması önem taşımaktadır.

Gelire bağlı kredi sistemleri Mortgage sistemine göre bazı avantajlara sahiptir. En önemli avantajı ise mezuniyet sonrasında belirli bir gelir seviyesini yakalayamayan bireylerin ödeme yapmak zorunda olmamalarıdır. Gelire bağlı krediler de finansal yetersizlik durumunda geri ödeme söz konusu değildir. Ancak Mortgage sisteminde geri ödemelerin mezuniyet sonrasında ne zaman başlayacağı ve ne kadarlık bir ödeme yapılacağı önceden belirlenmektedir. Gelire bağlı kredi sisteminin bir diğer avantajı, ödenecek olan taksit miktarlarının mezunların elde ettikleri gelirin belirli bir yüzdesi olarak belirlenmesidir. Mortgage sisteminde, taksit miktarları gelir düzeyine bağlı olmaksızın belirlenmektedir. Nitekim, ABD’de Clinton (1993) yönetimi, yüksek miktarda kredi borcuna sahip olan yükseköğretim mezunlarının nispeten yüksek gelirli alanlarda istihdam edilmeyi tercih etme durumunda kalacağı ve düşük ücretle kamu yararına istihdam edilen mezunların

istihdam arzının olumsuz etkileneceği endişesi ile gelire bağlı kredi seçeneğinin öğrencilere sunulmasını desteklemiştir (Chapman, 2006, s. 1452).

Endüstrileşmiş ve gelişmekte olan ülkelerde uygulanan öğrenci kredi sistemleri geri ödeme oranlarının düşük olması, faiz oranlarına sağlanan yüksek sübvansiyonlar ve yüksek yönetim maliyetleri nedeniyle reform edilmiş ve mezunların yıllık gelir oranlarına bağlı olan gelire bağlı kredi sistemleri uygulanmaya başlanmıştır (Debande, 2004, s. 163). Ayrıca öğrenim ücret uygulamasının yükseköğretim sistemlerine getirilmesi yönünde reformlar yapan ülkeler devlet destekli kredi sistemlerini de bu reformlar ile eş zamanlı olarak sisteme dahil etmektedirler. Günümüzde en yaygın uygulanan devlet destekli kredi sistemi gelire bağlı kredi sistemidir.

Gelire bağlı kredi sistemleri sermaye piyasası başarısızlıklarına karşı da potansiyel bir çözüm sunmaktadır. Gelire bağlı kredi sisteminde öğrenci gelecekteki gelir düzeyine bağlı olarak kredi geri ödemelerini gerçekleştireceği için gelire bağlı kredi sistemi iyi bir şekilde tasarlanırsa geri ödememe riskini ortadan kaldırabilir ve sermaye piyasası başarısızlığının ortadan kaldırmasına yardımcı olabilir (Chapman, 2006, s. 1461).

Devlet destekli kredi sistemleri oluşturulurken dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan bir tanesi de, bu kredilerin bankalar aracılığı ile mi yoksa doğrudan vergi sistemi aracılığıyla ilgili kamu kurumu tarafından mı sağlanacağıdır. Vergi sistemi aracılığıyla uygulanacak bir kredi sisteminin işleyebilmesi için öncelikle etkin bir artan oranlı vergi sisteminin varlığı gereklidir. Chapman & Greenaway (2006, s. 1070) gelire bağlı kredi sistemi uygulamasını benimseyen OECD ülkeleri arasındaki ilk ortak özelliğin, öğrencilerin gelecekte elde edecekleri gelir temeline dayalı olarak etkin bir şekilde geri ödemelerin yapılmasına imkan sağlayan vergi sistemlerine sahip olmaları olarak belirtmişlerdir. Bankalar aracılığıyla uygulanacak öğrenci kredi sistemlerinde sağlanacak olan devlet garantisi ters bir amaca hizmet ederek kredilerin geri ödenmeme riskini arttırabilir. Şöyle ki, bankalar zaten devlet garantisi olduğu için sağladıkları kredileri sağlama almak ya da geri ödemesini kovalamak durumunda değildirler. Bu durumda vergi ödeyenlerin yükseköğretim sistemi için daha yüksek oranda bir sübvansiyon sağlamaları anlamına gelecektir (Chapman, 2006, s. 1451).

Öğrenci kredi sistemleri tasarlanırken dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan bir diğeri de kredi geri ödemelerinde öğrencilerin karşılaştığı faiz oranının ne olacağıdır. Devlet tarafından düşük faiz oranı ya da faizsiz kredi sağlayan sistemler diğer öğrencilerin ulaşabileceği fon miktarının azalması ve devlet bütçesi üzerinde oluşturacağı yük nedeniyle etkinsiz olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle Barr (2002, s. 8), enflasyon oranı ya da piyasa faiz oranı kadar yüksek bir oran yerine devletin borçlanma maliyetlerini karşılayacak bir faiz oranının öğrenciler tarafından karşılanması gerektiğini savunmaktadır.

Yükseköğretim sisteminin finansmanında vergi ödeyenlerin katkısı yükseköğretimin sahip olduğu sosyal faydalar nedeniyle var olmalıdır. Ancak yükseköğretimin özel getirileri ile ilgili var olan güçlü kanıtlar nedeniyle yükseköğretim sisteminin aşırı derecede kamu kaynakları ile finansmanı etkinsizdir. Çünkü ücretsiz yükseköğretimden çoğunlukla faydalananlar orta ve üst gelir grubunda yer alan bireylerdir. Bu nedenle yükseköğretime erişimi iyileştirmek isteyen devletler sistemin tamamını kıt vergi gelirleri ile finanse etmek yerine erişimi en kırılgan olan bireylerin finansmanı için bu kaynakları kullanmalıdırlar (Barr, 2002, s. 3-4).

Öğrenci kredi sistemleri düşük gelir grubunda yer alan, başarılı ve istekli olan gençlerin yükseköğretime erişiminin sağlanması, bilim ve matematik öğrenimi gibi belirli alanlardaki akademik çalışmaların teşviki ve/veya akademik çalışmaların zamanında tamamlanması gibi çeşitli amaçlar gözetilerek burslar ile desteklenmelidir (Cingi & Güran, 2003, s. 124). Devlet tarafından sağlanan bursların yanı sıra yükseköğretim kurumları da başarılı öğrencilere teşvik unsuru olarak burs sağlayabilmektedir. Örneğin, Amerika'da yer alan özel okulların çoğu dönem derecesi kazanan öğrencilerine önemli miktarda burs sağlamaktadır.

Bazı ülkeler uyguladıkları öğrenci kredi sistemlerinden faydalanan öğrencilerin mezuniyet sonrasında yurtdışında ikamet etmesi problemi ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum hem öğrencinin gelir düzeyinin belirlenmesini hem de kredi geri ödemelerinin gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Böyle bir problem karşısında ülkeler mezunların ülkede kalması için finansal teşvik mekanizmalarını sisteme dahil etme yoluna gitmektedirler. Örneğin, Yeni Zelanda mezuniyet sonrasında en az ardışık altı ay ülkede kalan mezunların öğrenim kredisi faizinde önemli oranda indirim yapmaktadır.

Özetleyecek olursak, iyi tasarlanmış bir öğrenci kredi sistemi şu özelliklere sahip olmalıdır (Oesterberk, 1998; Barr, 2001; Chapman, 1997; Johnstone, 2000);

- Gelir dalgalanmalarına ve mezunların kazanç düzeylerine uygun esnek gelir eşiğine sahip olmalıdır.
- Öğrencilerin ailelerinin maddi desteklerine olan ihtiyaçlarını azaltmak amacıyla sağlanan kredi miktarı öğrenim ücreti ve yaşam maliyetlerini karşılayacak düzeyde olmalıdır.
- Yükseköğretim sistemine erişimin artırılması amacıyla kredi sistemi basit bir işleyişe sahip olmalıdır.
- Yükseköğretim kurumlarının öğrenim ücret politikalarının revizyonu ve düşük gelir gruplarına yönelik yardım mekanizmalarına ilişkin düzenlemeler sisteme dahil edilmelidir.
- Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik kredi, burs ve teşvik mekanizmalarının oluşturulması ve karmaşanın önlenmesi açısından yükseköğretim kredi sisteminin tek bir kurum tarafından yürütülmesi önem taşımaktadır.

1.2.1.2.1. Gelire Bağlı Kredi Sistemi Enstrümanları

Gelire bağı kredi sistemlerinin genel olarak bilinen formları; risk havuzu ile gelir duruma bağılılık, risk paylaşımı ile gelir durumuna bağılılık, mezun vergileri ve beşeri sermaye sözleşmeleridir. Bu enstrümanları ücret seviyesi, geri ödemelerde dikkate alınacak gelir yüzdesi, faiz oranları, borcun affedilmesi ve gelir eşiği gibi parametreler ile birlikte kullanarak farklı iktisadi ve sosyal amaçlara hizmet eden çok sayıda ve birbirinden oldukça farklı şekilde tasarlanmış gelire bağı kredi sistemleri oluşturmak mümkündür (Chapman, 2006, s. 1452-1453).

Kredi sistemlerinde sistemden faydalanan bireyler arasındaki, geri ödememe riskine karşın, risk paylaşımını planlayan risk havuzu ve risk paylaşımı ile gelir durumuna bağılılık olmak üzere iki farklı seçenek mevcuttur. Öğrenci kredi sistemlerinde bu seçeneklerden hangisinin kullanılacağı geri ödememe durumunda sağlanacak olan güvence nedeniyle özellikle düşük gelir grubuna mensup bireylerin sisteme kazandırılması açısından önem taşımaktadır.

1.2.1.2.1.1. Risk havuzu ile gelir durumuna baēlılık

Risk havuzu ile oluşturulan gelire baēlı kredi sistemlerinde genellikle oērencilerin kayıt yıllarına göre tanımlanan ve havuza dahil olan üyeler için belirlenen sabit toplam bir borç miktarı vardır. Bu yaklaşımda oērenciler, içinde buldukları grubun diēer yeleri tarafından ödenmeyen borçlar içinde bazı finansal sorumluluklara sahip olmaktadır (Chapman, 2006 , s. 1453).

Risk havuzu sisteminde de diēer gelire baēlı kredi sistemlerinde olan geri ödeyememe durumuna karşı bir koruma ve tkretim düzleşmesi formülü yer almaktadır. Ancak geri ödeme yükümlülükleri borçlunun dahil olduēu grupta yer alan diēer üyelerin gerçekleşen geri ödeme durumlarına göre ayarlanmaktadır (Debande, 2004, s. 173). Bu sisteme göre, gelecekte gelir düzeyi yüksek olan borçluların gelir düzeyi düşük olan borçlulardan daha fazla ödeme yapma durumu söz konusudur.

Risk havuzu sistemi ile oluşturulmuş bir gelire baēlı kredi sisteminde ters seçim ve ahlaki tehlike gibi iki önemli problem ortaya çıkmaktadır. Yüksek gelir elde edecek olan bireylerin grel olarak düşük gelir elde eden bireylerin kredisini finanse edecek olması, gelecekte düşük bir kazanç düzeyi yakalayacaēını ngren bireyler için sistemi cazip hale getirirken, yüksek gelir elde edeceēini ngren bireyleri sistem dışına itebilir. Bu durum ters seçim problemine yol açabilir. Ahlaki tehlike ise, kredilerin geri ödenme aşamasında ortaya çıkabilir. şöyle ki, borçlu mezunun geri ödeme ykmllēn en aza indirgeyecek şekilde gelir düzeyini ayarlaması söz konusu olabilir (Chapman, 2006, s. 1453-1454).

1.2.1.2.1.2. Risk paylaşımı ile gelir durumuna baēlılık

Risk paylaşımına dayalı gelire baēlı kredi sistemlerinde borçluların şimdi ki deēer kavramına göre maksimum bir miktarı geri ödemesi zorunludur. Bu zorunlu miktarın elde edilecek gerçek gelir düzeyi ve diēer borçluların geri ödeme düzeyleri ile ilişkisi yoktur. Gelire baēlılıēın maliyeti olan geri ödememenin riski vergi ödeyenler ile paylaşılabilir (Chapman, 2006, s. 1455).

Risk havuzu sisteminde meydana gelen ahlaki tehlike ve ters seçim problemlerini risk paylaşımı sistemi ile minimize etmek mümkündür.

Risk paylaşımına bağlı olarak oluşturulan ilk gelire bağlı öğrenci kredi sistemi 1989 yılında Avustralya'da uygulanmıştır. 1991 yılında Yeni Zelanda ve 1997 yılında İngiltere'de uygulanmaya başlanan sistem günümüzde çoğu OECD üye ülkesi tarafından da yaygın olarak kullanılmaktadır.

1.2.1.2.1.3. Mezuniyet Vergisi

Bu sistemde bireyler, öğrencilik döneminde kullandıkları kredilerin geri ödemelerini mezuniyetten sonra elde ettikleri gelirlerinin belirli bir kısmı ile belirli bir süre içerisinde gerçekleştirmekle yükümlüdürler. Bu belirlenen süre ömür boyu olabileceği gibi oran yüksek tutulup daha kısa bir zaman ya da oran düşük tutulup daha uzun bir zaman dilimi olabilir. Bireylere geri ödeyememe riskine karşı koruma sağlayan mezuniyet vergi sistemi, risk havuzu ya da risk paylaşımına dayalı gelire bağlı kredi sistemlerinde yer alan temel şartları yerine getirmektedir.

Ancak mezuniyet vergisi sistemi gelire bağlı kredi sistemine göre bazı dezavantajlara sahiptir. Bunlardan en önemlisi, mezuniyet vergi sisteminin maliyeti geri ödeme (cost-recovery) temeline dayanmamasıdır. Örneğin, mezun olan bireyin belirlenen oranda yaşam boyu gelirinden bir vergi ödemesi durumu bireyin yükseköğretimden sağladığı faydadan daha yüksek bir maliyeti karşılamasına neden olabilir. Ayrıca mezuniyet vergisi marjinal maliyet fiyatlandırma kuralını yansıtmayacaktır (Chapman, 2006, s. 1459).

Mezuniyet vergi sistemi mezunların kazançlarına bağlı olma, düşük yönetim maliyeti ve uzun dönemde önemli miktarda ek finansman kaynağı sağlama gibi avantajlara sahiptir. Bu avantajlarına karşın Oosterbeek (1998), Johnes (1993) ve Barr (2001), mezuniyet vergi sisteminde yer alan düşük ve yüksek gelirli ailelerden gelen öğrencilerin eşit oranda ödeme yapma durumunun özellikle Avrupa yükseköğretim sistemlerinin mevcut finansman problemleri için uygun bir çözüm olmadığını vurgulamaktadırlar. Nitekim henüz hiçbir ülke tarafından uygulanmamıştır.

1.2.1.2.1.4. Beşeri Sermaye Sözleşmeleri

Bireyin yükseköğretiminin finansmanı için sağlanacak sermayeye karşılık belirli bir süre için gelecekteki gelirinin bir bölümünü taahhüt ettiği sözleşmelerdir (Lleras, 2004, s. 53).

Son dönemde özel sektör kuruluşlarının yükseköğretim kredileri ile ilgili finansal düzenlemelere dahil olabileceği tartışılmaktadır. Bu durumun savunucuları gelire bağlı kredilerle ilgili risklerin kamu sektörü ile birlikte özel sektör tarafından da paylaşması gerektiğini öne sürmektedirler. Bazı analistler, devletin sadece özel sektörde istihdam alanına sahip olan yükseköğretim programlarına yapılan yatırımların risklerini üstlendiği durumların varlığını öne sürmektedirler.

Beşeri sermaye sözleşmesi ilk olarak 2002 yılında Amerika'da Vishal Grag ve Raza Khan tarafından kurulan benim zengin amcam (MyRichUncle) adlı program ile Kaliforniya Üniversitesi mühendislik programına kayıtlı öğrencilere yönelik olarak uygulanmaya başlanmıştır. Sözleşmelerde ters seçim problemini minimize etmek amacıyla akademik başarı kriterine yer verilmiştir. Borcun geri ödemesi, Amerikan gelir idaresi (IRS) tarafından sağlanan gelir bilgileri aracılığıyla onaylanan tutara bağlı olarak doğrudan şirkete yapılmaktadır (Chapman, 2006, s. 1461).

Yukarıda yer alan gelire bağlı kredi sistemleri enstrümanlarından risk havuzu ve mezun vergileri günümüzde kullanılmamaktadır. Risk havuzu sistemi 1971 yılında Yale Üniversitesi tarafından uygulanmıştır. 1976 yılında genişletilen sistem birkaç yıl sonra uygulamadan kaldırılmıştır. Uygulayıcının bir üniversite olması, risk havuzu sistemi nedeniyle yüksek gelir elde edenlerin düşük gelir elde edenleri ve geri ödeme yapamayanları finanse edecek olması ve bir yükseköğretim kurumunun gelire bağlı kredilerin geri ödemelerini etkili bir şekilde uygulayacak donanımına sahip olamayacağı düşüncesi Yale borçluları arasında eşitsizlik duygusunu güçlendirmiştir. Yaşanan aksaklıklar nedeniyle de sistem uygulamadan kaldırılmıştır (Lleras, 2004, s. 123-124). Beşeri sermaye sözleşmeleri ise sadece Amerika'da uygulanmaktadır. Günümüzde gelire bağlı kredi sistemleri oluşturulurken en çok tercih edilen sistem risk paylaşımı sistemidir.

1.2.1.2.2. Gelire Bağlı Kredi Sistemlerinin Uluslararası Uygulamaları

Dünya’da ilk olarak kapsamlı bir biçimde yükseköğretim sistemi için gelire bağlı geri ödeme ve risk paylaşımı esasını dikkate alan gelire bağlı kredi sistemi yükseköğretim katkı planı (The Higher Education Contribution Scheme (HECS)) adı altında 1989 yılında Avustralya’da oluşturulmuştur.

Avustralya’dan sonra 1992 yılında gelire bağlı kredi sistemini uygulayan ikinci ülke Yeni Zelanda’dır. Yeni Zelanda’nın uyguladığı sistem Avustralya’nın uyguladığı yükseköğretim katkı planı (HECS) ile bazı ortak noktalara sahiptir. Bunlar; Kredi geri ödemeleri bireyin elde ettiği gelir düzeyine bağlıdır ve vergi sistemi aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Geri ödeme yapılması için belirli bir gelir eşiği vardır. Bu eşiğ aşıldıktan sonra geri ödemeler artan oranlı olarak alınmaktadır (Chapman & Greenaway, 2006, s. 1064-1065).

Yeni Zelanda’da Avustralya’nın aksine öğrenciler veya aileleri öğrenim ücretlerini doğrudan üniversitelere ödemektedirler (Martins vd., 2009, s. 19). Avustralya’da ise 2005 yılına kadar hazine tarafından alınan öğrenim ücretleri, 2005 yılında yapılan düzenleme ile birlikte doğrudan üniversiteler tarafından alınmaya başlanmıştır. Bu durum kaynak dağıtım etkisinin ortaya çıkması açısından önem taşımaktadır (Chapman, 2006, s. 1465).

Gelire bağlı kredi sistemleri yükseköğretim finansman politikası olarak günümüzde pek çok ülke tarafından uygulanmaktadır.

Tablo 2. OECD Ülkelerinde Devlet Kredi Sistemleri (2013-2014)

	Devlet Kredi Sisteminin Oluşturulduğu Yıl	Her Bir Öğrenciye Sağlanan Yıllık Kredi Miktarı (USD)	Geri Ödeme Sistemi	Minimum Yıllık Gelir Eşiği (USD)	Geri Ödeme Süresi	Mezuniyet Sonrası Tahmini Yıllık Gelir (USD)
Avustralya	1989	4017	Gelire bağlı	33 709	8,5	34 492
Kanada	1964	Lisans, 4277-Y.lisans 5899-Doktora 6489	m	m	9,5	m
Danimarka	1988/89	4723	Mortgage sistemi	m	7-15	m
Finlandiya	1969	2714	Mortgage sistemi	n	5-15	37 574
Fransa	-	1600	m	m	m	m
Macaristan	2001	2790	Gelire bağlı	m	10-15	m
İtalya	m	4959	m	m	m	m
Japonya	1943	6483 (faizsiz kredi) – 8430 (faizli kredi)	Mortgage sistemi	n	15	m
Meksika	1970	m	-	-	-	-
Hollanda	1986	6878	Gelire bağlı	19 516	15	m
Yeni Zelanda	1992	5897	Gelire bağlı	12 996	7	m
Norveç	1947	10083	Mortgage sistemi	n	20	m
Polonya	1998	m	-	-	-	m
İsveç	1965- 2001 (mevcut sistem)	6829	Mortgage sistemi	n	25	m
İsviçre	50 yıldan fazla	3987	m	m	m	m
Türkiye	1961	3561 (Lisans)- 7122 (Y.Lisans)- 10683 (doktora)	Mortgage sistemi	n	2-6	m
İngiltere	1990	5612 ve 10824 (öğrenim ücreti kredisi)	Gelire bağlı	30 062	m	30 778
Amerika	1960'lar	4330 (lisans)- 16363 (Y. Lisans)- 5984 (doktora)	Mortgage sistemi ve Gelire bağlı	m	Mortgage 10- Gelire bağlı 20-25	24 448

Not: m: veriler ulaşılabılır değil, n: değer ihmal edilebilecek kadar küçük ya da sıfırdır.

Kaynak: OECD, Education at a Glance, 2015.

Gelişmekte olan ülke yükseköğretim sistemlerinin finansmanında gelire bağlı kredi sistemlerinin yer edemediği görülmektedir. Gelire bağlı kredi sistemlerinin iyi bir şekilde işleyebilmesi için öncelikle işlevsel yargı sistemine sahip güçlü bir yasal yapıya ve şeffaf ve etkin bir vergi rejiminin yer aldığı kamu yönetim sisteminin varlığına ihtiyaç vardır. Gelişmekte olan ülkelerde ise genellikle kamu yönetim sistemleri zayıftır. Finansal düzenlemeler, iflas ve sözleşme kanunları sıklıkla etkisizdir. Tüm bu nedenlere bağlı olarak da gelire bağlı kredi sistemlerinden faydalanan yükseköğretim mezunlarının gelir düzeyinin belirlenmesi ve geri ödemelerin gerçekleştirilmesinin güçlüğü nedeniyle etkin bir gelire bağlı kredi sisteminin oluşturulması zordur.

1.2.1.3. Yükseköğretim Sistemlerinde Bağış ve Hayır Severlik

Yükseköğretim sistemlerinde düşük gelir grubundan gelen öğrencilerin desteklenmesi ve bazı özel yükseköğretim kurumlarının özellikle kuruluşlarının ilk yıllarında sisteme kazandırılabilmesi amacıyla kamusal ve özel kaynaklar tarafından yükseköğretim sistemlerine sağlanan bağışların dağıtımını talep (öğrenciler) ve arz yönlü (kurumlar) olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilmektedir.

1.2.1.3.1. Talep Yönlü Özel ve Kamusal Bağışlar

Tüketim ya da üretime yardımcı bir araç olarak düşünülecek olursa yükseköğretim yetişkin hayatının başlangıcında önemli miktarda yatırım gerektirmektedir. Üstelik bu yatırımın getirileri sonraki uzun yıllarda elde edilebilecektir. Bu nedenle düşük gelir grubundan gelen öğrenciler en azından başlangıç maliyetlerini karşılamak için üçüncü bir tarafın finansmanına ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak söz konusu öğrenciler için kredilerle yükseköğretimlerini finanse etme kararı almak, beşeri sermaye yatırımının içerisinde barındırdığı riskler nedeniyle zordur. Bu grupta yer alan öğrenciler için sağlanan sübvansiyonsuz krediler genellikle yükseköğretime etkin düzeyde finanse etme konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, iyi bir kredi sisteminin yanı sıra iyi işleyen bir öğrenci destek sisteminin varlığı özellikle düşük gelir grubundan gelen başarılı öğrencilerin sisteme kazandırılması açısından önem taşımaktadır.

Alt gelir gruplarında yer alan aileler genellikle yükseköğretimin maliyetlerini faydalarından daha yüksek hesaplama eğilimindedirler. Bazı ülkeler bu tür zorlukları aşabilmek amacıyla özellikle alt gelir grubundan gelen öğrencilere yükseköğretime başladıkları ilk yılda burs sağlayarak, öğrencinin bu süreçte sistem ve getirileri hakkında daha iyi bilgi sahibi olmasını ve yükseköğretim çalışmalarına devam etme kararını kendisinin vermesini sağlamayı amaçlamaktadırlar.

Yükseköğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından da yükseköğretim sistemleri için önemli bir unsur olarak değerlendirilen burs sistemlerinin zaman içerisinde değişen yükseköğretim sistemlerine uyum sağlayacak şekilde yenilediği ifade edilebilir. Tarihsel olarak baktığımızda yükseköğretim sistemlerinde burslar genellikle kamusal kaynaklar tarafından sağlanmıştır. Ancak gerek yükseköğretimin zaman içerisinde daha değerli hale gelmesi, gerekse toplumsal bilinç düzeyinin yükselmesi ile birlikte burs sistemlerinde özel kaynakların katkısı önemli oranda artmıştır. Özel burslar kurumlar aracılığı ile arz yönlü olarak ya da öğrenciler aracılığıyla talep yönlü olarak yükseköğretim sistemlerine kazandırılabilir.

Devletler birbirinden farklı kamusal amaçlara hizmet eden burs ve sübvansiyonlu kredi sistemleri oluşturabilmektedirler. Farklı devletler tarafından uygulanan birkaç örnek (Johnstone, 2006, s. 60-61):

- Maddi olanakları yetersiz olan ebeveynlere maddi yardım sağlamak,
- Düşük gelir, etnik köken, dilsel azınlıklar veya kırsal kesimde yer alan ailelere mensup öğrencilere burs sağlamak,
- Yüksek akademik başarıya sahip olan öğrencilere ödül olarak finansal destek sağlamak,
- Toplum açısından önem taşıdığı düşünülen öğretmenlik, matematik, teknoloji gibi alanlarda çalışma yapan öğrencilere teşvik amacıyla finansal kaynak sağlamak.

Uygulanan burs sistemlerinin maliyet etkinliğinin ölçümü etkin kaynak kullanımının sağlanması açısından dikkate alınmalıdır.

1.2.1.3.2. Arz Yönlü Özel ve Kamusal Bağışlar

Pek çok özel kolej veya üniversite kuruluş aşamasında ya da faaliyetlerinin ilk yıllarında bağışlarla finanse edilmektedir. Bu durumun en güzel örneği Harvard ve Yale Üniversitesidir. Günümüzde ise özellikle mezunlar tarafından yapılan bağışlar kurumlar için önemli bir finansal destek sağlamaktadır. Mezunlar tarafından yapılan bağışlar iktisadi açıdan değerlendirildiğinde böyle bir düzenleme örtük bir kredi programı özelliğini taşımaktadır. Özellikle Amerika'da kolejler, öğrencilerinden yükseköğretimlerinin maliyetinden daha düşük miktarda öğrenim ücreti talep etmektedir. Ancak öğrencilerden, mezuniyetleri sonrasında elde ettikleri kazançlarının bir kısmını kurumlarına bağışlayarak bir nevi geri ödeme yapmaları beklenmektedir. Böyle bir sistem arz yönlü kredi sağlanmasının yanı sıra risk paylaşımı açısından da önem taşımaktadır. Bu tür norm temelli örtülü kredi programı Harvard, Yale gibi köklü elit kurumlarda oldukça etkili bir şekilde çalışmaktadır. Ancak daha yeni kurulmuş düşük prestijli kurumlar için böyle bir sistemin oluşturulması kendilerine müteşekkir mezunlarının olmaması nedeniyle zordur. Amerika'da bu tür kredi programları şarta bağlı olarak açıkça sözleşmeler yoluyla uygulanmak istenmiş, ancak ters seçim problemi nedeniyle başarılı olunamamıştır (Hansmann, 2012, s. 162).

Özel bağışların yetersiz kaldığı sistemlerde tarihsel olarak yükseköğretim kurumlarına devlet tarafından çeşitli bağışlar yapılmıştır. Devlet öğrencilere bağış sağlamanın yanı sıra yükseköğretim kurumlarına yaptığı aynı ve nakdi yardımlar ile de sisteme destek sağlayabilir. Örneğin, Türkiye'de vakıf üniversitelerine ilgili üniversitenin talebi, Yükseköğretim Kurumunun uygunluk vermesi ve Milli Eğitim Bakanlığının teklifi üzerine Maliye Bakanlığı tarafından sağlanan devlet katkısı arz yönlü nakdi bağış olarak değerlendirilebilir. Aynı bağışlara ise en güzel örnek, Hazine'nin özel mülkiyetinde bulunan arazilerin kullanım hakkının vakıf üniversitelerine verilmesi olacaktır.

1.2.1.4. Öğrencilerin İstihdam Alanlarına Erişiminin Sağlanması

Yükseköğretim yatırımına özel teşvikleri arttırmak ve nakit kısıtlamalarını rahatlatmanın bir diğer yolu da yarı zamanlı işlere öğrencilerin erişiminin sağlanmasıdır. OECD yayınladığı iş stratejisi (1994, 2006, 2016) raporlarında da ülkelere bu doğrultuda

tavsiyelerde bulunmaktadır. Öğrencilere tanınacak olan istihdam fırsatları öğrencilerin riskten kaçınmalarını azaltarak yükseköğretim yatırımı yapma konusunda cesaretlendirebilir. Ayrıca iş gücü piyasası öğrenciler tarafından yarı zamanlı iş gücü arzına uyum sağlamak için yeterli esnekliğe sahip olursa artan ücretler ve yüksek mezun oranları arasındaki potansiyel denge daha kolay sağlanabilir.

1.2.1.5. Yükseköğretim Kurumlarına Kamu Fonlarının Dağıtım Şekilleri (Kurumsal Fonlama Mekanizmaları)

Yükseköğretim sistemlerini oluşturan yükseköğretim kurumlarına kamu otoritesi tarafından sağlanan bütçelerin dağıtımında kullanılan farklı finansman modelleri mevcuttur. Kamusal finansman mekanizmaları yükseköğretim kurumlarına kaynak tahsis etmenin yanı sıra yükseköğretimde eşitlik, etkinlik ve kalitenin sağlanması, arzu edilen davranışlar için teşvik oluşturulması ve sınırlı kaynaklarla arzu edilen maksimum çıktı seviyesinin yakalanması gibi amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılan etkili bir yönetim aracıdır. Bu nedenle, kamu yönetim reformları içerisinde yer alan finansman mekanizmalarındaki değişiklikler sıklıkla diğer yönetim araçlarındaki değişiklikler ile birlikte gerçekleştirilmektedir.

Yapılan reformların değişim yönünü ortaya koyabilmek için finansman mekanizmalarını çıktı (performans) odaklılık ve düzenlenme (regülasyon) derecesine göre sınıflandırmak mümkündür (Jongbloed, 2010, s. 17).

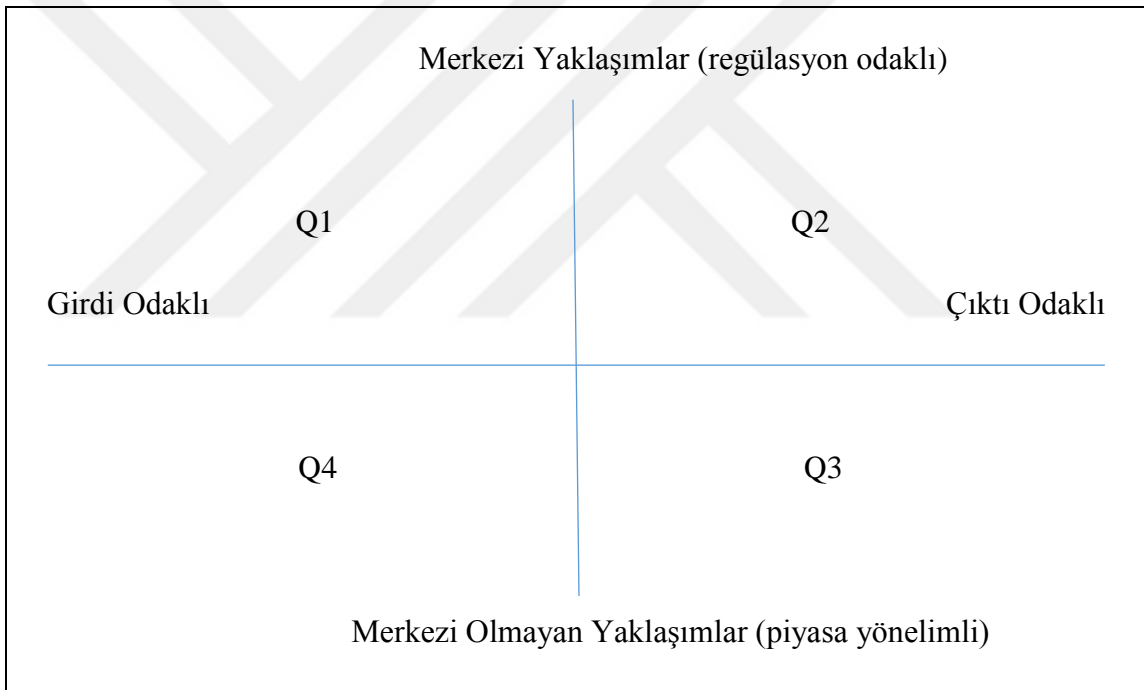
Finansman mekanizmalarının dört yönlü bir tipolojisi aşağıda Şekil 2 üzerinde gösterilmektedir. X eksenini, kurumsal bütçelerin kurumun faaliyetleri (performansa bağlı finansman) sonucu belirli eğitim ve araştırma çıktılarına bağlı olup olmamasını ifade etmektedir. Y eksenini ise, finansman mekanizmaları tarafından öngörülen rekabet derecesini göstermektedir.

Şekil 2'deki Q1 alanında, geleneksel olarak öğrenci kayıtları veya çalışan pozisyonları gibi girdi miktarlarına göre yükseköğretim kurumlarına kaynak sağlayan bir sistem tasvir edilmektedir. Q2 ve Q3 alanında ise, yükseköğretim kurumlarına kamu kaynaklarının

dağıtımını gerçekleştirmiş bütçe sonuçlarına veya proje sonuçlarına bağlı olarak artan şekilde kurumsal performans ölçümüne göre gerçekleştirilmektedir.

Uluslararası alanda, kamu sektöründe piyasalaşma ve deregülasyon trendinin Q1 alanından Q3 alanına doğru aşamalı olarak hareket ettiği gözlenmektedir. Çoğu ülke finansman mekanizmasını bürokratik planlamaya dayalı yaklaşımdan piyasa odaklı bir yaklaşıma doğru tekrar şekillendirmektedir. Piyasa türü koordinasyon sisteminde hizmet sağlayıcıları ve müşterilerin kararlarını bireysel olarak vermeleri gereklidir. Bu tür bir hareket yükseköğretimde piyasa türü koordinasyon mekanizmalarına olan bağlılığı arttırmaktadır.

Şekil 2. Fonlama Mekanizmalarının Sınıflandırılması



Kaynak: Jongbloed, 2010, s. 17.

Örneğin, Q2 alanında, kamu kaynakları üniversitelere öğrenciler tarafından kazanılan kredi ya da elde edilen derece sayısına göre oluşturulan bir formüle göre dağıtılmaktadır. Q3 alanında ise, bağışlar rekabetçi bir süreçte sözleşmeler ile tahsis edilmektedir. Örneğin, proje fonlarının araştırma gruplarının sunduğu proje teklifleri arasından araştırma konseyi tarafından seçilen projelere sağlanması gibi. Ayrıca Q3 alanında, kamu kaynaklarının dağıtımını yükseköğretim kurumları ve ulusal stratejik önceliklerle aynı

çizgide kuruma özgü amaçları tanımlayan ilgili finansman otoriteleri arasında gerçekleşen performans sözleşmelerine göre yapılmaktadır.

Geçtiğimiz yıllarda pek çok ülke yükseköğretim kurumlarına kamusal kaynak dağıtım mekanizmalarını çok daha fazla performans odaklı kriterleri dikkate alacak şekilde düzenlemiştir. Bu düzenlemeler genellikle devlet ve kurumlar arasında performans sözleşmeleri yapılması, daha fazla inovasyonu teşvik etmek amacıyla fonların rekabete dayalı olarak dağıtılması, yüksek kalite, kurumların yönetiminin iyileştirilmesi ve kurumlara faaliyet süreçlerinde kullandıkları girdilere değil elde ettikleri sonuçlara bağlı olarak ödemeler yapılması şeklinde gerçekleşmektedir (Santiago vd., 2008, s. 197).

Performansa dayalı kaynak dağıtım mekanizmaları geleneksel kaynak dağıtım yaklaşımlarından üç yönü ile ayrılmaktadır (Salmi & Hauptman, 2006, s. 64):

- Kurumlar vadettikleri performans yerine gerçekleştirdikleri performansa göre ödüllendirilmektedir.
- Kurumsal ihtiyaçlardan ziyade kamu politikası hedeflerini yansıtan performans göstergeleri kullanılmaktadır.
- Var olan statükoyu muhafaza etmenin yanı sıra kurumsal gelişim için teşvikler sunulmaktadır.

Çoğu ülke çeşitli kriterleri farklı oranlarda ağırlıklandırarak performansa dayalı kaynak dağılımını gerçekleştirirken, henüz %100 performansa dayalı olarak yükseköğretim kurumlarına kaynak dağılımını gerçekleştiren bir ülke yoktur (Jongbloed vd., 2008, s. 10). Ayrıca kamusal kaynakların eğitim ve araştırma alanlarına dağılımı incelendiğinde araştırma projelerine tahsis edilen kaynak miktarlarında önemli bir artış olduğu gözlenmektedir.

Kamu kaynakları, yükseköğretim kurumlarına doğrudan yapılan ödemeler ile arz yönlü olarak ya da öğrenciler veya onların ailelerine sağlanan okul bursu, vergi indirimleri, öğrenim ücretlerini ödemeleri için düşük faizli kredi sağlanması gibi çeşitli yöntemlerle talep yönlü olarak sağlanabilmektedir.

Sağlanacak olan finansman kaynaklarının talep yönlü olarak sisteme dahil edilmesinin yükseköğretimin kalitesi ve kurumların rekabet düzeyi üzerinde etkili olduğu

düşünülmektedir (Rosen & Gayer, 2008, s. 145; Stiglitz, 2000, s. 432). Bu nedenle, yükseköğretimde talep yönlü finansman kamu sektöründe piyasa türü mekanizmaların uygulanması ve genişletilmesi olarak yorumlanmaktadır. Bu bakış açısına göre, yükseköğretimini finanse etmek için belirli miktarda kaynak sahibi olan birey, kamu kaynağının kıtlığının farkında olacak ve bu kaynağı en etkin şekilde kullanacaktır. Ayrıca yükseköğretim kurumlarının öğrenci sayılarını arttırma konusunda rekabet edeceği varsayılmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının bütçelerini programları arasında dağıtırken programlara kayıtlı öğrenci oranlarını dikkate alması durumunu da yükseköğretim programları açısından kurum tarafından gerçekleştirilen talep yönlü bir finansman modeli olarak değerlendirmek mümkündür.

Arz yönlü olarak, devletler doğrudan yükseköğretim kurumlarına kaynak sağlarken genellikle üç tür kaynak dağıtım mekanizması kullanırlar (Salmi & Hauptman, 2006, s. 62-63) :

- Bütçeler
- Kategorik finansman
- Formüle göre finansman

Bütçeler, klasik ödenek tabanlı ya da torba bütçeleme ile iki şekilde kurumlara tahsis edilebilir. Klasik ödenek tabanlı bütçeleme sistemi yerine kurumlara daha fazla özerklik ve esneklik tanıyan torba bütçeleme sistemi günümüzde ülkeler tarafından daha fazla tercih edilmektedir.

Kategorik finansman, geleneksel finansman yöntemlerinden bir tanesi olarak belirli bir amaç için tek bir kurum ya da belirli kurumların oluşturduğu gruplara yapılan kaynak tahsisini ifade etmektedir. Örneğin, Amerika “Title III” programı kapsamında yüksek oranda azınlık öğrencilerine hizmet eden kurumlara ekstra kaynak sağlamaktadır. Türkiye’nin 2006-2008 yılları arasında yeni açılan 41 üniversiteye sağladığı ekstra kaynaklar da bu tür kategorik finansmana örnek olarak verilebilir.

Formüle göre finansman, zaman içerisinde pek çok ülke bütçe görüşmelerinden uzaklaşmış ve kurumlara bazı formüllere dayalı olarak kaynak dağıtım yolunu tercih

etmiştir. Bu formüller ülkelerin kendi organizasyon türüne bağlı olarak oldukça farklı şekillerde oluşturulabilmektedir. Formüllerde yer alan faktörlerin, kurumların faaliyetlerini gerçekleştirirken kullandıkları girdileri mi yoksa kurumların faaliyetleri sonucunda elde ettikleri çıktıları mı dikkate alacağı önem taşımaktadır.

Formüle göre finansman sistemlerinde girdi ya da çıktı odaklı kriterler kullanılmaktadır. Girdi ve çıktı odaklı finansman özellikle eğitim faaliyetlerine kamu kaynaklarının dağıtımında kullanılan kriterleri ifade etmektedir. Geleneksel olarak kamu kaynakları girdi odaklı kriterlere bağlı olarak dağıtılmaktadır. Sıklıkla kullanılan girdi odaklı kriterler ise, kayıt olan öğrenci sayısı veya zemin yüzölçümü (m^2) dür. 1980’li yıllarda politik argümanlar ve olumsuz ekonomik şartlar nedeniyle kamu bütçelerinde yaşanan önemli kesintiler pek çok ülkede etkin finansman kavramını gündeme getirmiştir. Girdiye dayalı finansmanın yükseköğretim sisteminde etkin uygulamalar için sadece birkaç teşvike sahip olduğu öne sürülerek, finansman formüllerinde çıktı kriterlerinin kullanılması ile etkinliğin arttırılacağı yönünde değerlendirmeler yapılmıştır. Finansman formüllerinde en fazla tercih edilen çıktı kriterleri mezun sayısı ve öğrenciler tarafından elde edilen kredi sayısı olmaktadır.

Avustralya, Finlandiya, Almanya, Yeni Zelanda, Fransa ve Amerika kamu kaynaklarının eğitim faaliyetlerine dağıtımında girdi kriterlerini kullanırken, Hollanda ve İsveç girdi kriterlerinin yanı sıra kaynakların önemli bir kısmını çıktı kriterlerine göre dağıtmaktadır.

Bazı öğrenciler aynı dönemde birden fazla yükseköğretim programına kayıt yaptırmaktadır. Yükseköğretim kurumlarına belirli bir formüle göre kaynak sağlayan devlet bu öğrencilerin performansını nasıl hesaplayacaktır? Hollanda, İsveç ve Fransa gibi çıktı kriterlerine dayalı formüle göre finansman sistemlerine sahip ülkelerde bu öğrencilerin performansı hesaplanmaya dahil edilmektedir. Ancak finansman formüllerinde yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısını dikkate alan ülkelerde durum farklıdır. Çoğu ülke bir yükseköğretim programını tamamladıktan sonra başka bir programa kayıt yaptıran öğrencileri hesaplamaya dahil etmektedir. Bazı ülkeler ise, eş zamanlı olarak farklı kurumlarda iki programa kayıt olan öğrencileri ayrıca hesaplamaktadırlar. Yeni Zelanda ve İngiltere’de ise aynı kurumda iki farklı programa kayıtlı olan öğrencilerin iki kez hesaplanması söz konusu olmaktadır (Kaiser, Vossensteyn & Koelman, 2002, s. 29).

Alman Yükseköğretim Araştırma Merkezi (Hochschule Information System) tarafından kullanılan kategoriye göre ise, yükseköğretim kurumlarına kamu fonlarının dağıtım formüle dayalı yaklaşım, projeye ve sözleşmelere dayalı olmak üzere üç şekilde gerçekleştirilmektedir (Aktaran, Jongbloed, 2010, s. 18; Jongbloed vd., 2008, s. 30-31). Bu kurumun raporuna göre,

Formüle dayalı yaklaşım, katlanarak artan belirli bir miktar, girdi göstergelerine ve çıktı göstergelerine dayalı formüller olmak üzere üç tür formüle ayrılmaktadır. Çoğu formüle dayalı finansman sistemi bu üç tür formülün karışımından oluşmaktadır.

Projeye dayalı finansman yaklaşımı, rekabete dayalı ve rekabete dayalı olmayan olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Rekabete dayalı olmayan finansman yaklaşımında, kaynaklar kurumlara eşit olarak ya da kriterlere uygun proje teklifleri için devlet ve yükseköğretim kurumları arasında yapılan müzakerelere göre dağıtılmaktadır. Rekabete dayalı finansman yaklaşımında ise kriterleri en iyi karşılayan proje önerileri birbirleri ile karşılaştırılarak en iyi projeleri sunan kurumlar ödüllendirilmektedir.

Sözleşmeye dayalı finansman, niyetlerin formüle edildiği sözleşmeler ve üzerinde anlaşmaya varılan etkinliklerin veya performansların detaylandırıldığı sözleşmeler olmak üzere ikiye ayrılır.

Tablo 3. Finansal Yönetim Araçlarının Türleri

Formüle Göre Fonlama	Projeye Göre Fonlama	Sözleşmeye Göre Fonlama
Sabit miktar / Girdi / Çıktı	Rekabetçi/Rekabetçi Olmayan	Niyet/Performans Anlaşması

Kaynak: Jongbloed, 2010, s. 18.

Kamu otoritesi ve yükseköğretim kurumları arasında imzalanan sözleşmeler Almanya, Fransa, İsveç, Avustralya ve Yeni Zelanda tarafından kullanılmaktadır. Bu sözleşmelerin özellikleri her ülkede farklılık göstermektedir.

Formüle göre finansman modellerinin bir dağıtım kriteri olduğu, dağıtılacak olan kaynakların toplam miktarının diğer politik alanlarda belirlendiği unutulmamalıdır.

Ülke uygulamalarına detaylı olarak bakıldığında, her bir ülkenin kendi tarihi ve politik gelişmeleri doğrultusunda yukarıda sayılan yaklaşımlardan kendine özgü oluşturduğu

finansman modelini kullandığı görülmektedir. Genellikle, formüle dayalı bir yaklaşım oluşturulduğunda, toplam kamu kaynaklarının bir kısmı olan araştırma kaynakları rekabete dayalı olarak ödül niteliğinde projelere dağıtılmaktadır. Bu durum fiyat, kalite ve ilgililik gibi kavramlar ile kriterleri en iyi karşılayan ve araştırma konseyi ve ulusal akademiler tarafından seçilen projelere akademik araştırma fonlarının dağıtımı için yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu tür rekabetçi fonlar kamu otoritelerinin belirli bir amacı gözeterek aktiviteler için tanımladığı proje fonlarından farklıdır.

Bu tür uygulamalar yükseköğretimin kalitesi, inovasyon teşviki, daha iyi yönetim uygulamalarının hızlanması, modern altyapı, özel sektör ile işbirliğinin artırılması, öncelikli alanların desteklenmesi ve kalite güvence sisteminin iyileştirilmesi gibi amaçlarla uygulanmaktadır.

Farklı finansman mekanizmalarının yükseköğretimin kalitesi üzerindeki etkisi de finansman mekanizmaları oluşturulurken dikkate alınması gereken önemli bir unsurdur. Yükseköğretimde kalite çok yönlü bir kavram olduğu için kalitenin belirli bir tanımını yapmak mümkün olmamaktadır. Yükseköğretim sistemini oluşturan paydaşlar yükseköğretim ile ilgili farklı amaçlara sahiptir. Bu amaçların gerçekleştirilmesi yükseköğretim faaliyetlerinin kalite düzeyinin belirleyicisi olarak değerlendirilebilir (Kaiser, Vossensteyn & Koelman, 2002, s. 31). Ancak finansman mekanizmalarındaki pek çok değişiklik kalite odaklı değildir. Çoğu değişikliğin temel amacı yükseköğretim sisteminde kaynak tahsisinde etkinliğin artırılmasıdır.

1.2.2. Yapısal reformlar (Kurumsal form değişimi)

Yükseköğretim sistemlerinin tecrübe ettikleri değişim sürecinde yükseköğretim kurumlarının kendi kendini regüle eden, dinamik, yenilikçi organizasyonlar olması değişim sürecinin temel amaçlarından bir tanesidir. Bu amaç doğrultusunda yükseköğretim kurumları söz konusu değişim sürecinde daha özerk ve hesap verebilir kurumlar olarak ulusal ve uluslararası alanda hizmet sunan organizasyonlar olmuşlardır. 1980'li yıllardan itibaren yükseköğretim kurumlarının bu doğrultuda tecrübe ettiği yapısal değişim süreci literatürde önemli bir yer edinmiştir. Çalışmada bu süreç özerklik

ve hesap verilebilirlik, uluslararasılaşma ve girişimci üniversite başlıkları altında incelenmektedir.

1.2.2.1. Kurumsal Özerklik ve Hesap Verilebilirlik

Autonomy (özerklik), ‘auto’ (self) ve ‘nomos’ (kural veya hukuk) kelimelerinden oluşan ve kendi kendini yönetmek anlamına gelen bir kavramdır (Ballou, 1998, s. 103). Özerklik, üniversitelerin faaliyetlerini şekillendirme ve kendi kaynaklarının temini ve kullanımı konusunda sahip oldukları özgürlük derecesini ifade etmektedir. Ancak üniversitelerin özerkliğinin üniversitelerin kendisi (kapasite ve yapabilirliği) ve çevresi (bağımsız veya dış kontrolün olmadığı) ile ilişkisini ifade eden bir kavram olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Enders, de Boer & Weyer, 2013, s. 7).

Yükseköğretim sistemlerinde üniversitelere özerklik tanınması çok yönlü ve yapısal bir değişim sürecini ifade etmektedir. Özerklik kavramı, AB Lizbon Bildirgesinde (2007) akademik, finansal, organizasyonel ve personel özerkliği olmak üzere dört kategoriye ayrılarak incelenmektedir. Yapılan bu ayrımın özerklik kavramının tüm yönlerini kapsamadığı açıktır. Ancak çalışma kapsamında yer alan OECD ülkelerinin reform yaptıkları alanları kapsamaması ve yapılan reformların sınıflandırılması açısından çalışmada bu dört ayrıma dayalı olarak özerklik kavramı incelenmektedir.

Organizasyonel Özerklik: Üniversitelerin kendi yapılarını ve yönetim organlarını oluşturma ve liderlik modelini tanımlama becerisini ifade etmektedir. OECD ülkelerine baktığımızda kurumun akademik ve yönetim yapısının tasarımı genellikle üniversitenin kontrolünde iken, yönetim yapısı ve liderlik ulusal yasalar tarafından belirlenmektedir. Örneğin Türkiye’de meslek yüksekokulları, lisansüstü enstitüler, fakültelerin çalışma alanı, adı ve sayısı kanun ile belirlenirken, bölümler yükseköğretim kurumunun onayı ile üniversiteler tarafından kurulabilmektedir. İngiltere, Avustralya, Fransa ve Norveç’te ise üniversiteler kendi akademik yapılarını belirlemekte özgürdürler.

Verhoest vd. (2004, s. 107-108-109) kamu sektör organizasyonlarının organizasyonel özerkliğini yönetsel, politika, yönetim, finansal, yasal ve müdahaleci özerklik olmak üzere altı farklı kategoride değerlendirmektedirler. Organizasyonel özerkliğin bu ayrımı

yükseköğretim (de Boer vd., 2010; Enders, de Boer & Weyer, 2013) literatüründe önemli bir yer edinmiştir.

Enders, de Boer & Weyer (2013, s. 11) ve Verhoest vd., (2004, s. 107-108-109)'in yaptığı ayrıma bağlı kalarak organizasyonel özerklik kavramını, üniversitelerin karar verme yetki düzeyini ifade eden ve bu tür yetkilerin fiili kullanımını üzerindeki kısıtlamaları ortadan kaldıran özerklik olarak ikiye ayırarak değerlendirmektedirler (Enders, de Boer & Weyer, 2013, s. 11).

Üniversitelerin karar verme yetki düzeyini ifade eden özerklik türlerinden yönetsel özerklik (managerial autonomy); üniversitelerin insan kaynakları ve diğer üretim faktörlerinin yanı sıra finansal konulardaki takdir yetkisini, politika özerkliği (policy autonomy); bir üniversitenin üreteceği mal ve hizmet miktarı, kalitesi ve ulaşmayı hedeflediği gruplar hakkında sahip olduğu karar verme yetki düzeyini, yönetim özerkliği (governance autonomy); hukuksal olarak üniversitelerin iç yönetim yapısı ve süreçleri ile kullanacağı politika araçlarına karar verebilme özgürlüğünü ifade etmektedir.

Üniversitelerin karar verme yetkilerinin fiili kullanımını üzerindeki kısıtlamaları ortadan kaldıran özerklik türlerinden yasal özerklik (legal autonomy); yükseköğretim kurumunun hukuki statüsüyle (kamu veya özel) ve özerklik durumuyla ilgili sonuçları ifade etmektedir. Üniversiteler genel kural ve düzenlemeleri uygulamakla yükümlü kamu birimleri mi olacaktır? Yoksa üniversiteler tamamen piyasa şartlarına bağlı olarak hareket eden girişimler mi olacaklardır? Finansal özerklik (financial autonomy); üniversitelerin kamu kaynaklarına bağımlılık ve alternatif gelir kaynakları üretmesi ile ilgilidir. Müdahaleci özerklik (interventional autonomy); yükseköğretim kurumlarının hesap verme gerekliliğinin olmamasını ifade etmektedir. Ancak son dönemde hakim olan reform trendine baktığımızda kamu üniversitelerinin gerçekleştirdikleri faaliyetler, harcamalar ve performansları ile ilgili hesap verme zorunluluğunun arttırıldığını görmekteyiz. Bu doğrultuda hesap verebilirlik ve özerklik arasında adil bir dengenin sağlanması önem taşımaktadır.

Organizasyonel özerklik kapsamında yer alan bir diğer konu yükseköğretim kurumunun iç yönetim yapısının belirlenmesidir. Bu konu yönetsel reformlar başlığı altında detaylı olarak değerlendirilmektedir.

Finansal Özerklik: Üniversitelerin kamu fonlarından yararlanması için geçerli olan yasal çerçeveye bağlı olarak; kamu otoritesi ile üniversiteler arasında imzalanan finansman sözleşmeleri, finansal konularda kurum içerisindeki yetkili organların belirlenmesi ve finansal raporlama süreçlerinde üniversitelere verilen takdir yetkisini ifade etmektedir.

Finansal özerklik tanınan yükseköğretim kurumları finansman kaynaklarını çeşitlendirerek öğrencilerden ve iş dünyasından ekstra kaynak sağlayabilir, elde ettikleri kaynaklara göre strateji belirleyebilir ve bu kaynakları istedikleri alanlarda kullanabilirler. Örneğin, belirli araştırmalara odaklanmak, eğitim ve araştırma faaliyetleri arasındaki dengeyi değiştirmek gibi (Jongbloed, 2010, s. 11-12).

Kamu fonlarının yükseköğretim kurumlarına performans kriterlerine bağlı olarak dağıtılması ile birlikte bu fonların kurumlara tahsisinde klasik ödenek tabanlı (line-item) bütçeleme sistemi yerine torba (block-grant) bütçeleme sisteminin uygulanması OECD ülkelerinde kabul görmektedir.

Klasik ödenek tabanlı (line-item) bütçeleme sistemi; kamu otoritesinin yükseköğretim kurumunun her bir harcama kalemi için belirli miktarda kaynak tahsis ettiği ve kamu otoritesi tarafından yapılan bu dağıtımın kurum tarafından değiştirilmesinin mümkün olmadığı bütçeleme sistemidir. Torba (block-grant) bütçeleme sistemi: devletin belirli miktarda kamu fonunu eğitim ve araştırma faaliyetleri gibi çeşitli kategorilere göre üniversitelere tahsis ettiği bütçeleme sistemidir. Üniversite kendi içerisinde kategoriler arasında kaynak dağılımını değiştirme hakkına sahiptir. Üniversiteye tanınan bu esnekliğin kaynakların daha etkin kullanımını sağladığı gerekçesiyle torba bütçeleme sistemi günümüzde ülkeler tarafından tercih edilmektedir (Jongbloed, 2010, s. 11-12).

Avusturya, Fransa, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Finlandiya, Macaristan, İtalya, Hollanda, İsveç, İzlanda, İrlanda, Norveç, Polonya, İspanya, İsviçre ve İngiltere torba bütçeleme sistemini kullanırken (Estermann & Nokkala, 2009, s. 19), Türkiye 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi Kanunu çerçevesinde stratejik plana dayalı performans esaslı bütçeleme sistemini kullanmaktadır (YÖK, 2007, s. 58).

Yükseköğretim kurumlarının finansal özerklik düzeyinin değerlendirilmesinde aşağıdaki faktörler önem taşımaktadır (Estermann & Nokkala, 2009, s. 18):

- Rezerv biriktirme ve kamu fon fazlasını elinde tutabilme yetkisi,
- Öğrenim ücret düzeyini ayarlayabilme yetkisi,
- Finansal piyasalardan borç alabilme,
- Finansal ürünlere yatırım yapabilme,
- Hisse senedi ve tahvil ihraç edebilme,
- Kullandıkları arazilere sahip olabilme,
- Finansman otoritesi tarafından kullanılan bütçeleme sistemi (klasik ödenek tabanlı ya da torba bütçeleme sistemi gibi)

Kurumların rezerv biriktirme ve kamu fon fazlasını elinde tutabilme hakkına sahip olması kendi mali planlamalarını yapabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Ayrıca harcamadığı kamu kaynağını bir sonraki yılda değerlendirebileceğini bilen bir kurum ile tahsis edilen kamu kaynağını harcamadığı takdirde iade edeceğini bilen kurumun harcama teşviki farklı olacaktır. Türkiye’de üniversiteler ilgili mali yıl bitiminde kullanılmayan kamu kaynaklarını ilgili kamu otoritesine iade ederken; Avusturya, Polonya, İngiltere, İsviçre, Hollanda, Fransa, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, Almanya gibi ülkelerde üniversiteler elde ettikleri kamu fon fazlasını ilgili kamu otoritesine iade etmek zorunda değillerdir.

Ayrıca yükseköğretim kurumlarının bağımsız finansal aktörler olarak belirli kısıtlamalar ile ticari bankalardan borçlanabilmesi yönünde düzenlemeler yapılmaktadır. Örneğin, Fransa da ilgili kamu otoritesi tarafından uygun görülürse üniversiteler borçlanarak kaynak sağlayabilmektedirler. Avusturya, Çek Cumhuriyeti, İrlanda, İtalya, Hollanda, Norveç, Polonya, İspanya ve İngiltere’de üniversiteler borçlanma yoluyla finansman kaynağı temin edebilmektedirler.

Üniversitelerin finansal araçları kullanarak finansal piyasalarda yatırım yapabilme yeteneği kurumların mali özerkliği açısından önem taşımaktadır. Bazı ülkeler bu duruma izin verirken, bazı ülkelerde doğrudan üniversitelerin değil ancak üniversitelerin kurduğu şirketlerin finansal piyasalarda işlem yapabilmesinin yolu açılmıştır. Türkiye, Fransa ve Finlandiya üniversitelerin kurdukları şirketler aracılığıyla finansal piyasalarda işlem yapmasına izin verirken; Avusturya, Çek Cumhuriyeti ve İngiltere’de kurumlar doğrudan finansal piyasalarda işlem yapabilmektedirler.

Kurumların bağımsız olarak gayrimenkul alması, satması ya da inşa etmesi finansal özerkliklerinin yanı sıra kendi kurumsal stratejisi ve akademik profilleriyle ilgili olarak sahip olduğu özgürlüğü uygulayabilme yeteneğinin de güçlü bir göstergesidir (Estermann & Nokkala, 2009, s. 24).

Pek çok ülkede yükseköğretim kurumlarına kendi gayrimenkullerinin mülkiyetine sahip olma yetkisi önemli kısıtlamalar ile birlikte verilmektedir. Avusturya, Finlandiya, Almanya ve İsveç'te üniversitelerin arazi ve binaları üniversitelere ya da devlete ait olmayıp, devlete ait şirketlerin mülkiyetindedir. Sadece birkaç yükseköğretim sistemi bu konuda üniversitelere geniş özerklik tanımıştır. Bu sistemler Çek Cumhuriyeti, Estonya, Hollanda, İtalya, İspanya, İsviçre ve İngiltere'ye aittir. Çoğu ülke de üniversiteler elde ettikleri özel bağışlarla gayrimenkul inşa etme ya da satın alma konusunda serbest iken, bazı ülkelerde bu durum izne bağlıdır. Türkiye'de ise, bağışlarla inşa edilse dahi gayrimenkuller devlete ait olmaktadır.

Personel özerkliği: Üniversitelerin personel alımı, personel maaşları ve iş sözleşmeleri konusunda karar verme yetkisine sahip olması finansal ve akademik özerlik ile doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle bir kurumun personel özerkliği akademik ve finansal özerkliği ile birlikte değerlendirilmelidir.

Personelin işe alım sürecine ilişkin OECD ülkelerinde oldukça farklı uygulamalar yapılmaktadır. Bu konuda bazı ülkelerde üniversitelere önemli derecede özerklik tanınırken, bazı ülkelerde ilgili otoriteden onay alınması gibi çeşitli prosedürler uygulanmaktadır. Almanya, İrlanda, Hollanda, Norveç ve İngiltere'de üniversiteler bu konuda tamamen özerk iken; Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, Macaristan, İrlanda, İtalya, Polonya ve İspanya'da yükseköğretim kurumları yasalarda belirtilen şartlara bağlı kalmak koşulu ile personel istihdam etmektedirler.

Üniversite personelinin “memur” veya “kamu görevlisi” statüsüne sahip olması son dönemde tartışılan bir diğer konudur. Kamu görevlisi statüsü her ülkede aynı anlamı taşımamaktadır. Ancak burada kastedilen personelin daha güçlü ve koruyucu bir düzenlemeye tabi olmasıdır. Üniversitelerin yasal statüsünün değişmesi ve performans artışını vurgulayan reformlar ile birlikte üniversite personelinin kamu görevlisi statüsüne tabi olmaması yönündeki düzenlemeler kabul görmektedir.

Personel özerkliğinin en önemli unsuru üniversitelerin personeli ile ilgili finansal konular üzerinde kontrol sahibi olmasıdır. Personel maaşlarının belirlenmesi konusunda çoğu ülkede belirli sınırlamalar ile üniversitelere yetki verilmektedir. Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, Macaristan ve İngiltere bu ülkeler arasında yer almaktadır (Estermann & Nokkala, 2009, s. 31).

Akademik Özerklik: Üniversitelerin kendi kurumsal stratejilerini ve akademik profillerini belirleme, yükseköğretim programlarını başlatma ya da sonlandırma, bu programların yapısı ve içeriğine karar verme, programların kalite güvencesi ile ilgili sorumluluk ve öğrenci kabulü gibi konularda yetki sahibi olmasını ifade etmektedir. Burada ifade edilen “kurumsal strateji” kavramı, üniversitelerin araştırma ya da öğretime yönelimi ve diğer faaliyetler açısından temel misyonunu yerine getirebilme yeteneğine ve bu misyonlara en iyi şekilde ulaşmak için hangi faaliyetlerin gerekli olduğuna ilişkin aldığı kararlarını kapsamaktadır. Çoğu ülkede üniversiteler kendi kurumsal stratejilerini belirleme konusunda sorumlu olarak görülse de, bakanlık stratejilerine uygunluk gibi önemli kısıtlamalar ile karşı karşıya kalmaktadırlar.

Yeni kamu yönetimi anlayışının hâkimiyetinin arttırması ile birlikte hizmet dağıtımının etkili ve etkin bir şekilde yapılabilmesi kamu yükseköğretim kurumlarının özel sektör yönetim tekniklerini kullanımı ile gerçekleştirilebilecektir (de Boer, Enders & Schimank, 2007, s. 140). Bu bakış açısıyla, bazı ülkeler kamu hizmeti sağlayan organizasyonlara etkililik ve etkinliği arttırmak amacıyla daha fazla özerklik tanıyarak bir kurumsal şirket gibi davranmaktadırlar. Bu nedenle özerklik, kontrolcü devletten düzenleyici devlete geçişin ve eski kamu yönetimi anlayışı yerine yeni kamu yönetimi anlayışının yükseköğretime yansımalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilmektedir.

Üniversitelere özerklik sağlanması konusunda yeni kamu yönetimi anlayışının bünyesinde barındırdığı asil-vekil sorunu gündeme getirilmektedir. Asil-vekil sorunu kapsamında devlet-üniversite ilişkisinde 3 temel varsayım yapılmaktadır. İlk olarak, rasyonel aktörler kendi çıkarları doğrultusunda hareket ederek kendi faydalarını maksimize edeceklerdir. Bu durumda da asil (devlet) ve vekil (üniversite) çıkarlarının farklılığı problem olacaktır. İkincisi, devlet ile üniversite arasında asimetrik bilgi söz konusudur. Aktörler asimetrik bilginin avantajını kullanarak kendi çıkarları doğrultusunda hareket edeceklerdir. Üçüncü varsayım, kurumların rasyonel tasarımının

ilişkilerde ortaya çıkan bu tür problemlerin üstesinden gelinmesinde yardımcı olacağı yönündedir (Enders, de Boer & Weyer, 2013, s. 8).

Ancak devletin otoriteyi üniversitelere devretmesinin çeşitli sebeplerle devlet için faydalı olacağı da aşıkardır. Üniversiteler devletin ulaşması zor olan uzmanlık ve bilgiye sahiptirler. Ayrıca üniversiteler kendi bünyelerinde bulunan birimlerin faaliyetleri ile yakından bağlantı kurabilirler. Ve devlet özerklik yolu ile üniversitelere bazı riskleri aktarabilir. Diğer yandan, üniversitelerin sadece kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmeleri problem oluşturacaktır. Bu nedenle devletin üniversitelere otorite devrinde dengeli bir yapı oluşturması önem taşımaktadır. Üniversiteler arasında rekabeti sağlamak, üniversiteler ile performans sözleşmeleri yapmak, üniversitelerin performans ve davranışlarının denetlenmesi bu tür yapılara örnek olarak verilebilir.

Özerk üniversiteler; etkinlik ölçümleri veya finansal kaynak arayışları ile daha fazla kaynak elde edebilir, ulaşılabilir fonlar ile ilgili kendi stratejilerini belirleyebilir, potansiyel olarak belirli araştırma konularına odaklanarak eğitim ve araştırma arasındaki değişen dengeyi yakalayabilirler (Jongbloed vd., 2008, s. 27).

OECD ülkelerinin çoğunda, yükseköğretim politikasının vizyonu; yükseköğretim kurumlarının kurumsal özerkliğini arttırarak ve hesap verilebilirlik mekanizmalarını güçlendirerek gittikçe artan bir şekilde kurumlar ile paylaşılır hale getirilmiştir (Santiago vd., 2008, s. 90). Ancak OECD üye ülkesi olan Türkiye bu konudaki istisna ülkeler arasında yer almaktadır. Merkezi üniversite giriş sistemi ve üniversiteler üzerindeki Yükseköğretim Kurumu vesayeti, üniversite özerkliği önündeki en önemli iki unsur olarak varlığını devam ettirmektedir. Yükseköğretim kurumu (YÖK) bazı sistemsel özerkliklere sahip olsa da üniversiteler için bu durum geçerli değildir. Eğer ki YÖK denetim ve kontrol organı olmak yerine bir akreditasyon ve koordinasyon organı olarak faaliyet göstermeye başlarsa Türkiye üniversitelerine daha fazla özerklik sağlanmasının önü açılabilir (Gül vd., 2010, s. 1880). Nitekim 2010 yılında YÖK'ün yetki alanının tekrar değerlendirilmesi konusunda çalışmalar başlatılmıştır.

Üniversitelere verilen özerklik ve beraberinde getirdiği performansa dayalı hesap verilebilirlik ile ilgili yenilikler yapan OECD ülkelerinde iki önemli nokta ortaya çıkmaktadır. İlk olarak, performansa dayalı finansman ve bütçeleme politikaları politika

yapıcılar, yükseköğretim kurum yöneticileri ve fakülte yöneticileri arasında bu birimlerin amaçlarındaki farklılık nedeniyle çatışmaya yol açmaktadır. Devlet otoriteleri; müşteri tatmini, mezunların istihdamı, kullanılan kaynakların değeri gibi göstergelerle kurumsal etkinliği ölçmek isterken, yükseköğretim kurum yöneticileri performans ölçümlerinin kurumsal verimlilik ve performans karşılaştırmasında kullanımından kaçınılmaktadırlar. Diğer taraftan kurum ve fakülte yöneticileri kendi kurumlarının misyonunu açıklayan, eğitim tecrübesinin kalitesini yansıtacak performans ölçümlerini desteklemektedirler. İkincisi, devletin yükseköğretimde ekonomik kararlar ve finansal düzenlemelere aktif olarak katılımı arttırılmaktadır. Bu yeni düzenlemelerden sonra devletler yükseköğretimde erişim, çıktı kalitesi, hesap verilebilirlik ve ekonomik etkinliği arttırmak amacıyla yükseköğretim sistemlerine doğrudan müdahale ediyor iken, eş zamanlı olarak kurumlara bütçeleri ve programları üzerindeki kontrol yetkisini daha fazla devretmektedirler (Alexander, 2000, s. 426-427).

Yükseköğretim kurumlarına tanınan özerkliğin kapsamının genişlemesi ile birlikte hesap verilebilirliğin önemi artmıştır. Yükseköğretim sistemlerine farklı finansman kaynakları kazandırarak, sistemin finansmanında kullanılan kamusal kaynak miktarı azaltılmak istenmesine karşın günümüzde pek çok yükseköğretim sistemi çoğunlukla kamusal kaynaklar ile finanse edilmektedir. Kamu kaynakları kamu yararının varlığı nedeniyle vergi ödeyenlerden sağlanmaktadır. Bu nedenle, kurumsal özerkliğin getirdiği faydaların yükseköğretimde yer alan kamu yararı ile bağdaştırılması gerekmektedir. Yükseköğretimde kamu yararının korunması gereken alanlar akademik kalite ve standartların sağlanması, öğrenci kabul sürecinin tüm adaylar için eşit şekilde işlemesi, alt gelir grubundan gelen öğrencilerin erişiminin ve kurumların kamu kaynaklarını en etkin şekilde kullanmasının sağlanması olarak ifade edilebilir.

Kamu yararının varlığı nedeniyle yükseköğretim sistemlerinde hesap verilebilirliğin sağlanması gerekmektedir. Ancak hesap verilebilirliğin sağlanmasında kullanılan yöntemler kurumlar tarafından genellikle müdahaleci olarak nitelendirilmekte ve detaylı olarak hazırlanan raporların kurumların iş yükünü arttırdığını ileri sürmektedirler. Bu bağlamda kamu yararının korunması ile kurumsal özerklik artışı arasındaki dengenin sağlanması önem taşımaktadır.

Yükseköğretim sistemlerinde yükseköğretim kurumlarının hesap verilebilirliği farklı yöntemlerle gerçekleştirilebilmektedir (Santiago vd., 2008, s. 89). Bu yöntemlerden bazıları;

- Kalite Güvence çerçevesi; kalite güvence sistemleri sadece iyileştirme amacı taşımamakta, hesap verilebilirliğin sağlanmasına da hizmet etmektedir.
- Performansa göre fonlama; performansa göre fonların dağıtımında kullanılan performans göstergeleri kurumların hesap verilebilirliğinin sağlanmasına da hizmet etmektedir.
- Piyasa mekanizması aracılığıyla hesap verilebilirlik; piyasa mekanizmasının işler hale geldiği yükseköğretim sistemlerinde yükseköğretim kurumları talep edilebilirliklerini arttırabilmek amacıyla hesap verilebilirliği ön planda tutacaklardır.
- Kurumların yönetim organlarına dış paydaşların katılımı; kurum bünyesine dahil olan dış paydaşlar tavsiye ve destekleri ile kurumların toplumsal faydasını artırırken, kurumların hesap verilebilirliklerini de sağlayacaklardır.
- Kamuya sunulan kurumsal sonuçlar; kurumların öğretim kalitesi ve araştırma kalitesi ile mezunlarının işgücü piyasası çıktılarını içeren performans göstergelerini yayınlamaları da hesap verilebilirliğin sağlanmasına hizmet edecektir.

1.2.2.2. Uluslararasılaşma

Yükseköğretimde uluslararasılaşma ve küreselleşme kavramları genellikle aynı anlamda kullanılmaktadır. Ancak uluslararasılaşma ve küreselleşme birbiri ile doğrudan bağlantılı fakat, farklı süreçleri ifade eden iki farklı kavramdır. Küreselleşme, 21. yüzyıl gerçekliğinin bir parçası olan ekonomik ve akademik eğilimlerin kaynağıdır. Uluslararasılaşma ise, küresel akademik çevre ile başa çıkmak için kurumlar, akademik sistemler hatta bireyler tarafından üstlenilen politikalar ve uygulamaları kapsamaktadır (Teichler, 2006, s. 457; Altbach & Knight, 2007, s. 290). Kısacası, küreselleşmeyi yükseköğretim sistemlerinin uluslararasılaşmasına yol açan bir unsur olarak değerlendirmek mümkündür.

Küreselleşmenin yanı sıra, yeni teknolojik gelişmelerde yükseköğretim sistemlerinin yapısında ve uluslararasılaşmasında büyük bir role sahiptir. Yükseköğretim kurumlarının ve öğrencilerinin dünya çapında birbiri ile olan bağlantısı ve akademik bilginin çok daha kolay ve hızlı bir şekilde yayılması yeni teknolojiler sayesinde gerçekleşmektedir. Ayrıca uzaktan öğretim programları ile ulusal sınırlara bağlı kalınmadan yükseköğretim sağlanabilmesinde teknolojik ilerlemelerin etkisi aşikardır.

Yükseköğretim sistemleri için kullanılan uluslararasılaşma kavramının tek bir tanımını yapmak mümkün olmasa da uluslararasılaşma kavramı kullanıldığında aşağıda yer alan faktörlerden biri ya da birkaçının sistem içerisindeki varlığı ifade edilmektedir (Harman, 2004, s. 103). Bu faktörler:

- Ülkeler arasında akademik personel ve/veya öğrencilerin uluslararası hareketi,
- Yükseköğretim müfredatlarının uluslararasılaşması,
- Açıköğretim programları ve araştırmalar için uluslararası bağlantı,
- Yükseköğretim programlarının ülkeler arasında iki taraflı, bölgesel ve uluslararası düzeyde tanınırlığının sağlanması.

Yükseköğretim sistemlerinin uluslararası nitelik kazanmasının pek çok faydası vardır. İlk olarak, uluslararasılaşma olgusu yerel, bölgesel ve hatta ulusal topluluklar üzerinde kültürel ve sosyal etkilere sahip olmaktadır. İkincisi, öğrenci ve personelin kampüsler arası hareketliliği öğrencilerin ve personelin yeni bakış açıları kazanmalarına ve uluslararası imkânlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca uluslararası yükseköğretim çevresine uyum sağlamanın bir gerekliliği olarak kaliteyi arttırmak için gösterilen çaba üniversitelerin kalite güvence kavramını farklı bir bakış açısı ile değerlendirmesini sağlamaktadır (Bordean & Borza, 2013, s. 99). Uluslararasılaşmış yükseköğretim sistemlerine bu tür faydaları ve finansal kaynak sağlama bakımından gelişmiş ülkelerin geliştirmekte olan ülkelere göre daha fazla ihtiyacı olduğu açıktır. Ancak geliştirmekte olan ülkeler her ne kadar yükseköğretim sistemlerinin yabancı öğrenci çekim gücünü arttırmak isteseler de, uluslararası öğrencileri çekme ve diğer faydalardan yararlanmaları gelişmiş ülkeler kadar kolay olmamaktadır.

Uluslararası yükseköğretim sistemlerinde yer almayı amaçlayan kurumlar için kültürel ve iktisadi teşvikler mevcuttur. En temel kültürel amaç şüphesiz ki, ulusal kültürel

değerlerini dünya toplumuna yaymaktır. İktisadi amaç ise, yükseköğretim hizmeti sunarak farklı ülkelerden kısa ve uzun dönemli gelir kaynakları sağlamaktır. Ayrıca, bölgesel ve küresel anlamda oluşan rekabet ortamında güç kazanmak kurumların ve ülkelerin temel amaçlarındandır.

Uluslararası nitelik kazanmış bir yükseköğretim sistemi ekonomi, bilim, teknoloji, sosyal, kültürel, diplomatik ve dil gibi alanlarda önemli etkilere sahip olmaktadır (Murray, 2013, s. 113).

Bu faydalarının yanı sıra gelişmiş ülkelerin nitelikli insan gücü talebi ile gelişmekte olan ülkelerin daha kaliteli yükseköğretim talebi bir araya gelince uluslararası öğrenci hareketliliğinde önemli ölçüde artış gerçekleşmektedir. Artan bu öğrenci hareketliliğinden daha fazla pay almak isteyen ülkeler arasında küresel bir rekabet ortamı oluşmuş ve yükseköğretimde öğrenci çekim gücünü arttırmak isteyen ülkeler bu amaçla çeşitli çalışmalar yürütmeye başlamışlardır.

Uluslararası öğrencileri kendi ülkelerine çekmek için birbirleri ile rekabet içerisinde olan yüksek prestijli üniversiteler başka ülkelerde şube (branch) kampüsler açarak yükseköğretim sistemlerinin uluslararasılaşmasına katkıda bulunmaktadır (Bordean & Borza, 2013, s. 99). Avustralya üniversitelerinin Güney Afrika'ya, Amerikan üniversitelerinin ise genellikle Orta ve Doğu Avrupa ülkelerine şube kampüs açma eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu üniversiteler yerleşik ülkedeki kurumlar ile işbirliği yaparak belirli bir öğrenim ücreti karşılığında öğrencilere hizmet sunmaktadırlar.

Günümüzde yükseköğretimde ulusal sınırlar anlamını kaybetmekte ve yükseköğretim uluslararası bir boyut kazanmaktadır. Sınır ötesi yükseköğretim, küresel olarak düşünen ve hareket eden iş gücünün yetiştirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca uluslararası bilgi ağları ve bilgi havuzları (Wikipedia, elektronik kaynak kullanım oranının artması vb.) uluslararasılaşmayı ve küresel rekabet ortamında bireylerin, kurumların ve sistemlerin birbirine olan bağlılığını arttırmaktadır (Gül vd., 2010, s. 1882).

British Council (2012, s. 32), yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliğini teşvik eden faktörleri demografik ve ekonomik faktörler olarak sıralamaktadır. Özellikle 18-22 yaş grubu için demografik faktörler etkili olurken, ekonomik büyüme, ekonomik refah ve

döviz kuru gibi diğer makroekonomik değişkenler uluslararası yükseköğretim talebini etkileyen ekonomik faktörleri oluşturmaktadır.

Küreselleşme ve uluslararasılaşma ile birlikte öğrenci ve mezun hareketliliğinde meydana gelen artış, bireylerin yükseköğretim aldıkları ülke ile istihdam edildikleri ülkelerin farklı olması nedeniyle ders içeriklerinin düzenlenmesinin gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Öğrenci hareketliliğinin artırılması açısından da önem taşıyan uluslararası ders içeriklerinin tek bir tanımını yapmak zordur. Ancak uluslararası boyutta faaliyet gösteren yükseköğretim kurumları için bir zorunluluk olan ders içeriklerinin uluslararasılaşması üzerine literatürde pek çok yer almaktadır. Van der Wende (1997); Knight (2004); OECD (1995); Leask (2009), ders içeriklerinin uluslararasılaşmasını, bir öğretim programının öğretim süreçlerinin ve destek hizmetlerinin kültürler arası ve uluslararası boyutu içerecek şekilde hazırlanması olarak tanımlamaktadırlar.

Yükseköğretim programlarına ilişkin uluslararası ders içerikleri, etkin stratejiler, metodolojiler ve bilimsel yaklaşıma bağlı kalınarak tasarlanmalıdır. Ayrıca yerli kültür, tarih ve dil öğretiminin yanı sıra diğer ulusların özellikleri ve küresel iş gücü gelişimi de dikkate alınmalıdır (Ardakani vd., 2011, s. 1690).

Uluslararası üniversite sıralamalarının çoğunda uluslararasılaşma önemli bir kriter olarak kullanılmaktadır. Bu sıralamalarda yer alan üniversiteler prestij kazanmakta ve uluslararası öğrenci çekim güçleri artmaktadır. Bu durum üniversiteler üzerinde daha girişimci olmaları konusunda baskı oluşturmakta ve uluslararası yükseköğretimin hızlı büyümesine katkı sağlamaktadır (Dill & Soo, 2005, s. 496). Tüm bu nedenlerle, özellikle köklü ve büyük üniversitelerin uluslararasılaşmayı rekabet avantajı sağlayan bir unsur olarak kabul ettiklerini ifade etmek mümkündür.

Tablo 4'te yükseköğretim sistemlerinin uluslararası nitelik kazanmasının en önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirilen, uluslararası öğrenci sayılarında 2004-2012 yılları arasında meydana gelen değişim yer almaktadır.

Tablo 4. Tüm Yükseköğretim Programlarına Kayıt Olan Uluslararası Öğrenciler

Ülkeler	2004	2012
Avustralya	16.6	18
Avusturya	11.3	15
Çek Cumhuriyeti	m	m
Finlandiya	3.4	5
Fransa	m	m
Almanya	m	m
Macaristan	2.8	5
İzlanda	m	5
İrlanda	6.7	6
İtalya	m	m
Japonya	2.7	4
Hollanda	4.8	7
Yeni Zelanda	m	16
Norveç	1.7	2
Polonya	m	1
İspanya	0.8	3
İsveç	4.0	6
Türkiye	m	m
İngiltere	13.4	17
Amerika	3.4	4
Ülke Ortalaması	6.5	8

Kaynak: OECD Education at a Glance, 2006; OECD Education at a Glance, 2014.

Notlar:

- i) m: veriler ulaşılabılır değildir.
- ii) Ülke Ortalaması tüm OECD üye ülkelerine ait ortalamayı ifade etmektedir.
- iii) Tabloda yer alan değerler yükseköğretim programlarına kayıt yaptıran tüm öğrencilerin (yerli ve yabancı) yüzdesi olarak uluslararası öğrenci oranlarını ifade etmektedir.
- iv) Amerika'nın değeri öğrenci hareketliliğinin ölçümü amacıyla uluslararası öğrenciler ikamet ettikleri ülkeye göre tanımlandıkları için düşüktür.

1.2.2.3. Girişimci Üniversite

Oluşan yeni üniversite yapılarını tanımlamada “girişimci” ve “inovatif” kavramları genel hatlarıyla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. “inovatif” üniversite kavramı kulağa çok daha çekici gelmekte ve daha geniş bir ağı ifade etmektedir. Ancak Clark’ın (1998, s. 4) da belirttiği gibi örgütsel duruşta değişime yol açan bölgesel veya yerel çabaları daha güçlü bir şekilde ifade etmesi nedeniyle organizasyon kavramı olarak “girişimci üniversite” kavramı literatürde yer edinmiştir.

Kurumların iç organizasyon yapısı ya da toplumdaki değişen rolleri olmak üzere yükseköğretim üzerindeki değişim baskısının doğası ile ilgili çok fazla şey yazılmış ve tartışılmıştır (Clark, 1998; 2004; Kirp, 2003). Ancak tüm üniversitelerin çok daha fazla girişimci olmayı benimsemeleri gerektiği konusunda geniş bir fikir birliği vardır (Gibb & Hannon, 2006, s. 75). Öncelikle yükseköğretimde sosyal talep artarken devlet desteğinin azalması (finansal, yapısal ve politik olarak) nedeniyle endüstri ile işbirliği yapılmasının gerekliliği olmak üzere üniversitelerin ekonomik ve sosyal gelişime sağladıkları katkı ve ekonomilerin rekabet edebilirlik düzeyine olan etkili rollerinin iyileştirilme baskısı üniversiteleri girişimci kurumlar olmaya zorlamaktadır. Ayrıca küresel işbirliği ve bilgi teknolojisinin hakim olduğu dünyada, üniversiteler entelektüel bilginin tek temel kaynağı olduklarını iddia edemezler. Bu nedenle de statülerini korumaları için toplumdaki diğer paydaşlarıyla işbirliği yapmaları gerekmektedir (Gibb & Hannon, 2006, s. 77).

1980’li ve 1990’lı yıllarda özellikle Avrupa’da kurulan inovasyon merkezleri, araştırma konsorsiyumları ve bilim parkları gibi oluşumlarla endüstri ve üniversiteler arasında bir köprü oluşturma çabası hakim olmuştur. Bu tür çabalar bazı pozitif sonuçlara katkıda bulunmuştur. Dahası gerçek konu bilimsel alanlarda beliren çok sıklıkla da disiplinler arası bir yapıya sahip olan AR-GE çalışmalarıdır. Ve 1990’lı yıllarda Amerika’da eş zamanlı olarak “girişimci üniversite” yapısı oluşmaya başlamıştır (Lazzeroni & Piccaluga, 2003, s. 38).

Gün geçtikçe üniversite-endüstri işbirliğinin öneminin artması farklı türde üniversitelere, yüksekokullara ve araştırma kuruluşlarının oluşumuna yol açmaktadır. Özellikle öğretim ve araştırma üniversiteleri olarak farklı faaliyet alanlarında uzmanlaşmak üzere yeni yapılar inşa edilmektedir. Günümüzde özellikle gelişmiş ülkelerde araştırma

üniversitelerinin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Ayrıca sadece endüstriye yönelik yükseköğretim hizmeti sunan McDonald's sahipliğindeki Mcdonald's Hamburger Üniversitesi gibi kurumlarda yükseköğretim sistemlerinde yer almaktadır. Üniversite-endüstri işbirliğine örnek olarak da Kettering Üniversitesi bünyesinde kurulan "General Motors Mobility Research Center"ı vermek mümkündür.

En iyi girişimci üniversite modeli üzerinde net bir anlaşma yoktur. Ancak üniversiteler toplumsal değer oluşturdukları, kendi fikirlerini ticarileştirmekten çekinmedikleri ve bu tür girişimleri akademik değerlere karşı bir tehdit olarak değerlendirmedikleri zaman girişimci olarak nitelendirilmektedirler.

Girişimci üniversiteler temel olarak öğrencilerine girişimcilik ruhunu aşılıyarak geleceğin girişimcilerini yetiştirmek ve yeni istihdam alanlarının oluşumuna destek sağlayarak, teknoloji parklarını ve benzeri organizasyonları organize eden, bu organizasyonlara öğrencileri dahil eden, öğrencilerin ve mezunların işletmelerini kurmalarına yardımcı olan girişimci bir yapıda faaliyet göstermek gibi iki temel göreve sahiptirler (Schulte, 2004, s. 187).

Girişimci bir üniversite şu amaçlara hizmet etmelidir (Schulte, 2004, s. 188):

- Yeni istihdam alanı yaratan mezun profili oluşturmak,
- Akademik değere sahip olmanın yanı sıra ekonomi ve toplumdaki yeniliklerin kaynağı olan ve yeni şirketler için iş fikirlerinin gelişimi konusunda teşvikler oluşturan araştırma çıktıları elde etmek.

Üniversitelerin bu amaçları gerçekleştirerek, girişimci kurumlar olabilmeleri için beş temel faktörün gerekli olduğu ifade edilebilir. Bu faktörler (Clark, 1998, s. 5-7);

- Güçlendirilmiş yönetim
- Genişletilmiş gelişime açık çevre
- Çeşitlendirilmiş finansal kaynaklar
- Akademik motivasyon
- Entegre girişim kültürü' dür.

Bu faktörleri yerine getiren girişimci üniversitelerde ciddi bir bürokratik değişim söz konusu olmaktadır. Gelir kaynaklarının çeşitlendirilmesi uzman çalışanlar tarafından idare edilen yeni yönetim ofisleri formunda yeni uygulama araçlarını gerekli kılmaktadır. Her yeni gelir kaynağı bağlantısı iş akışlarının takip edilebilmesi için yeni bir bölüm ya da yeni bir ofis kurulmasını gerektirmektedir. Endüstriyel ilişkiler ofisi, bağış ve sözleşmeler ofisi, teknoloji transfer ofisi, satış (perakende) ofisi, konferans ve özel etkinlikler ofisi, sermaye projeleri ofisi ve daha fazlası olmak üzere ihtiyaca göre belirlenmiş çeşitli birimler artan girişimci faaliyetlere bağlı olarak kurum bünyesinde yer almaktadırlar. Değişen üniversitelerde bürokratik yapının büyüdüğünü söylemek mümkündür. Ancak bu büyüme eski tip kural uygulayıcı devlet bürokrasisinden çok farklı bir yönetime dayanmaktadır. Eski bürokrasi hata önleme odaklı iken, yeni bürokrasi girişim teşvikine odaklanmaktadır (Clark, 2003, s. 108-109).

Yükseköğretim kurumlarına verilen resmi özerklik, kurumların kendi kararlarını aktif olarak alabileceklerini garanti etmemektedir. Özerk üniversiteler bu durumda pasif kalabilmektedirler. Özerk üniversiteler iç ve dış talebe nasıl ulaşacaklarını ve değişiklikleri nasıl gerçekleştireceklerini keşfetmeye ve tecrübe etmeye karar verdikleri zaman aktif kurumlar olabilmektedirler (Clark, 1998, s. 5).

Gelişmiş ülkelerde “girişimci üniversite” kavramı yer edinirken, gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretim kurumları özellikle ekonomik büyümeyi ve toplumun modernizasyonunu sağlayacak birimler olarak değerlendirilmeye başlandıktan sonra yoğun eleştiri altında kalmaktadırlar. Gelişmekte olan pek çok ülkede, yükseköğretim planlayıcıları ve karar vericileri finansal kaynaklardaki azalmaya karşı artan harcamalar ve kontrol edilemeyen kayıtlardaki artış ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Ayrıca araştırma ve öğretim kalitesindeki düşüş artan bir uyumsuzluk ortamını beraberinde getirmekte ve işsiz mezun sayısını arttırmaktadır (Salmi, 1992, s. 20). Bu tablo karşısında gelişmekte olan ülkelerde yer alan üniversitelerin girişimci olmayı nasıl başaracakları ayrı bir tartışma konusu olmaktadır. Üniversitelerin girişimci yönlerini ortaya koyabilmeleri ve gelişimlerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan endüstri ile işbirliğinden sağlanacak gelir kaynakları gelişmemiş bir ekonomi de nasıl elde edilecektir? Ancak ülkelerin ve kurumların, bu konudaki gelişimlerini kendilerine özgü bir yöntemle gerçekleştirmelerinin gerekliliği de unutulmamalıdır.

1.2.3. Yönetmel Reformlar

“Yükseköğretim” ve “Yükseköğretim sistemi” kavramları 20.yy’ın ikinci yarısında ön plana çıkan kavramlardır (Teichler, 2001, s. 6700; Teichler, 2006, s. 448). Bu iki kavramın kullanımı üç şeyi vurgulamaktadır.

İlk olarak, yükseköğretimin makro yapıda oluşumunu ifade etmektedir. Yükseköğretim sistemi kavramı ile yükseköğretim kurumları kendi varlığını sürdüren alt birimler olmanın ötesinde birbirleri ile etkileşimleri, işbirlikleri, rekabetçi bağlantıları, düzenleyici çerçeve ve sosyal beklentiler içerisinde faaliyetlerini devam ettiren birimler olarak değerlendirilmektedir. İkinci olarak, bu kavramlar göstermektedir ki; bir bütün olarak yükseköğretim sistemi için üniversitelerin karakteristik özelliklerinin belirtilmesi gerekli değildir. Temelde eğitim ve araştırma olmak üzere iki fonksiyona sahip olan bu kurumlar sistematik bilginin oluşturulması, aktarılması, korunması ve geliştirilmesine hizmet etmektedirler. Üçüncü olarak, “yüksek” kavramı belirli bir kalite düzeyini ifade etmektedir. Bu düzeyde öğrencilere belirli bir bilişsel gelişim seviyesi kazandırılarak, öğrencilerin hakim kuralları ve araçları sorgulaması, akademik bilginin gücünü, yöntemlerini ve teorilerini anlamalarının sağlanması gibi önemli amaçlara hizmet edildiği vurgulanmaktadır (Teichler, 2006, s. 448-449).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında yükseköğretim sistemlerinin yönetiminin merkezileşmesine yönelik yaklaşım tüm ülkelerde hakim olurken, 1980’li ve 1990’lı yıllardan itibaren yükseköğretim kurumları ile devlet arasındaki ilişkiyi tersine çeviren bir dönem başlamıştır (McLendon, 2003, s. 58). 1990’lı yıllara kadar yükseköğretim kurumları ile devlet arasındaki ilişkiyi ifade eden yükseköğretim yönetimi, sistem içerisinde otorite ve gücü farklı politik seviyeler arasında tekrar dağıtarak, performansa ve stratejik gözetime dayalı sistem koordinasyonu açısından daha karmaşık ve dinamik ilişkiler ile farklı seviyelerden daha fazla aktörün dahil olduğu bir yapıya dönüşmüştür (de Boer & File, 2009, s. 10; Middlehurst & Teixeira, 2012, s. 541). Bu dönüşüm ile birlikte “yönetimden yönetişime” geçiş kamu sektörünün hizmet sunduğu pek çok alan ile birlikte yükseköğretim sistemi içinde geçerli olmuştur.

Yükseköğretimde yönetişim sadece üniversite yönetimini değil aynı zamanda devletin ve dış paydaşların rollerini de içerdiği için yönetim kavramından çok daha kapsamlıdır.

Yükseköğretimde yönetim; sorumluluk ve kaynakların dağıtımı ile amaçlanan çıktılarının elde edilmesi ve kurumların etkinlik ve verimliliklerinin denetimi olarak tanımlanırken, yönetişim; politikalar, planlar ve kararlar hakkında organizasyonel tutarlılık ve yapılan uygulamalara ilişkin maliyet etkinlik ve sorumluluk ile hesap verilebilirliği bir araya getiren ilişki yapısı olarak tanımlanmaktadır (Gallagher, 2001, s. 49). Yükseköğretimde yönetim ve yönetişime ilişkin bu tanım ve tasvirde yola çıkarak, yükseköğretimde yönetim ve yönetişim düzenlemelerinin analizleri kurumsal ve sistemik düzeyde yapılmaktadır.

Kurumsal düzeyde yapılan yönetim düzenlemeleri ile yükseköğretim kurumlarında yapılan düzenlemeler (kurum içerisinde otorite dağılımı, karar alma süreci ve benzeri) ifade edilirken, sistemik düzeyde yönetim yükseköğretim sistemine ilişkin makro düzenlemeleri (kanunlar, değerlendirme, finansal düzenlemeler ve benzeri) ifade etmektedir (de Boer & File, 2009, s. 10).

Yükseköğretimde “yönetişim” dar (kurumsal) ve geniş (sistemik) anlamda farklı tanımlara ve farklı uygulama alanlarına sahiptir. Yönetişim genellikle ilgili aktörler arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak kararların alınma süreci ve yapısı olarak ifade edilmektedir (Middlehurst & Teixeira, 2012, s. 528-529). Dar anlamda kurum düzeyinde kararların alınma süreci ve yapısı olarak ifade edilirken, geniş anlamda sistemik düzeyde yükseköğretim kurumları ve devlet arasındaki ilişki yapısı olarak tanımlanabilmektedir (Dobbins & Knill, 2014, s. 3). Özetle yükseköğretimde yönetişim kavramını, yükseköğretimde kurumsal ve sistemsel koordinasyonun sağlanması olarak da ifade etmek mümkündür.

Yükseköğretimde yönetişim konusunda önemli değişiklikler tecrübe edilmektedir. Çeşitli sosyo-ekonomik zorluklar, özellikle bilgi toplumunun oluşumu, demografik gelişmeler, ekonomik büyüme hızının yavaşlaması ve artan rekabet baskıları modern yükseköğretim sistemlerinde önemli bir değişim sürecini kaçınılmaz kılmıştır. Yeni kamu yönetimi anlayışının kabul görmesi ve Bologna süreci gibi sistemlerin yakınsanmasını teşvik eden süreçler neticesinde, yükseköğretim kurumları ve sistemlerinin nasıl yönetilmesi gerektiği gün geçtikçe önemi artan bir konu olmaktadır (Dobbins & Knill, 2014, s. 1).

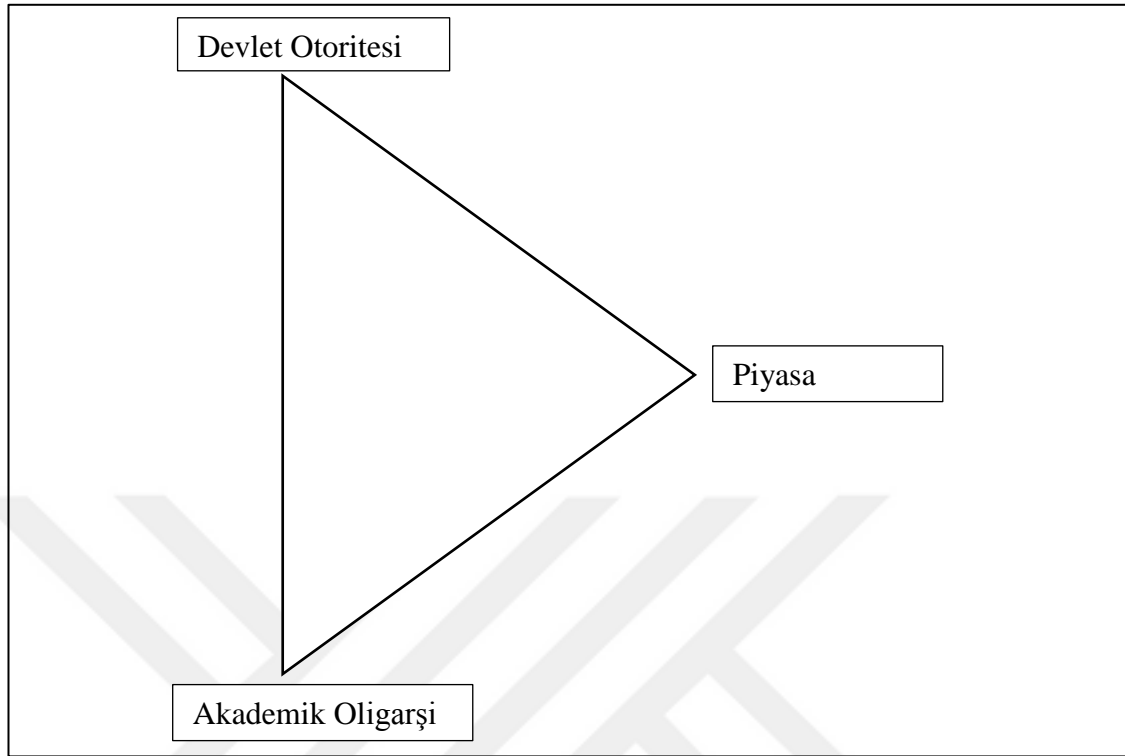
Yükseköğretim sistemlerinde meydana gelen genişleme ile birlikte yükseköğretim bir sektörden olgun bir endüstriye doğru gelişim göstermektedir (Levin, 2001, s. 38). Sistemde meydana gelen büyüme ve artan maliyetler politika yapıcılar ve kamunun ilgisini çekerek, yükseköğretim yönetiminin politik ve sosyal olarak incelenmesini arttırmıştır. Bu nedenle politik çevre yükseköğretim sistemlerinin iç (kurumsal) ve dış (sistemik) etkinliği üzerine odaklanmıştır. Yükseköğretim sistemlerinde meydana gelen etkinlik arayışları, devletleri sistemik ve kurumsal düzeyde yükseköğretim yönetimi ile ilgili önemli reformlar yapmaya yönlendirmiştir. Bu doğrultuda yeni yönetim politikaları ve yeni yönetim modelleri ile yükseköğretim kurumlarını, devletin ve yükseköğretimin sosyo-ekonomik rolünü kapsayan değişiklikler yapılmaktadır.

1.2.3.1. Yükseköğretim Sisteminin Yönetimi (Sistemik Düzeyde)

Çalışmanın bu kısmında yükseköğretimde sistemik düzeyde uygulanan yönetim mekanizmaları ve bu mekanizmaların geçirdiği değişim süreci analiz edilmektedir. Yükseköğretimin sistemik düzeyde yönetimi, devlet ile yükseköğretim kurumları arasındaki ilişki yapısını ifade etmektedir.

Yükseköğretimin sistemik koordinasyonu üzerine bir sınıflandırma ilk olarak Clark (1983) tarafından yapılmıştır. Clark (1983), modern yükseköğretim sistemlerinde güç dengesi ve kurumsal kökenleri vurgulayarak sistemik düzeyde yükseköğretimde yönetimi devlet otoritesi (state authority), piyasa ve akademik oligarşi olarak kategorize etmiştir. Literatürde önemli bir yere sahip olan ve Clark üçgeni olarak adlandırılan bu sınıflandırma şu şekildedir;

Şekil 3. Clark'ın Koordinasyon Üçgeni



Kaynak: Clark, 1983, s. 143.

Clark (1983) çalışmasında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (devlet otoritesi), Amerika Birleşik Devletleri (piyasa) ve İtalya (akademik oligarşi) olmak üzere bu ayrımı ülke örneklerine dayandırarak açıklamaktadır. Ancak Clark (1983), değerlendirmelerini yaparken bir ulusal sistemin, bu koordinasyon formlarından tek birisi ile açıklanmasından ziyade, bu üç faktörün birbirleri ile rekabetinin getirdiği farklı güç dengeleri ile şekilleneceğini de belirtmektedir (Clark, 1983, s. 142).

Clark'ın (1983) ayrımına dayanarak, yükseköğretimde yönetişime ilişkin farklı sınıflandırmalar yapılmıştır (van Vaught, 1993; McDaniel, 1996; Braun, 2001).

Bu konuda en son analitik bir model Dobbins ve Knill (2014) tarafından ortaya konulmuştur. Dobbins & Knill (2014, s. 36) önceki çalışmaları sistematize ederek yükseköğretim yönetişimi ve üniversite özerkliği üzerine devlet, üniversite iç yönetişimi ve diğer paydaşları da kapsayan üç ideal model tanımlamaktadırlar. Olsen'in (2007) Avrupa'da üniversitelerin organizasyonunun ve yönetişiminin tarihsel gelişimini ele aldığı çalışmasına dayanarak, Dobbins & Knill (2014, s. 37) "piyasa odaklı model",

“devlet merkezli model” ve “akademik özerklik modeli” olmak üzere üç kapsamlı model ortaya koymaktadırlar. Devlet merkezli modelde, üniversiteler devletin idari kontrolüne tabi ve çok az özerkliğe sahip, devlet tarafından işletilen kurumlardır. Bu modelde devlet, akademik personelin atanması, ders içeriklerinin belirlenmesi ve öğrenci kabul şartları gibi yükseköğretim sisteminin tamamını ya da çoğunluğunu doğrudan koordine etmektedir. Akademik özerklik modeli, geleneksel Alman yükseköğretim koordinasyon sistemi olan “humboldt model” olarak da bilinen bu model komünizm öncesi ve sonrasında orta Avrupa’nın çoğunda şekillenen ve halen de şekillenmeye devam eden bir modeldir (Scott, 2002, s. 140-141). Model temel olarak toplu sözleşmeler ve korporatizm ilkelerine dayanarak yönetilen devlet-üniversite işbirliğine dayanmaktadır. Akademik özerkliğin ön planda olduğu, kurum düzeyinde bilimsel ve akademik birlik olan akademik senato tarafından akademik ilişkilerin yönetildiği, devletin ise planlama ve finansal konularda kurumun kendi kendini yönetme alanını sınırlandıran yetkili bir aktör olarak varlığını devam ettirdiği bir sistem olarak ifade edilmektedir. Piyasa odaklı model ile yükseköğretim kurumlarının bölgesel veya küresel piyasalarda iktisadi işletmeler gibi faaliyet gösterdiği, girişimcilik tekniklerini kullanarak daha fazla rol oynadığı finansal kaynaklar ve öğrenciler için birbirleri ile rekabet içerisinde olduğu bir sistem ifade edilmektedir. Bu modelde yeni kamu yönetimi ve özel girişimler (performansa dayalı fonlama gibi) anlayışı çerçevesinde daha fazla yetki ile donatılmış üniversiteler yer almaktadır (Dobbins & Knill, 2014, s. 38-41).

Yükseköğretim yönetişiminin sistemik göstergeleri mevcut trendlerin (piyasalaşma, işbirliği aktörleri olarak üniversiteler gibi) yanı sıra özellikle Humboldt ve Napoleonik gelenekler olmak üzere üniversitelerin tarihsel temellerini de yansıtmaktadır (Dobbins & Knill, 2014, s. 36).

Bu ideal modeller, hiçbir ülke tarafından en saf halleriyle uygulanmamaktadırlar. Tüm yükseköğretim sistemleri; hiyerarşik devlet kontrollü, piyasa rekabeti ve akademik özerkliği farklı oranlarda bünyesinde barındıran yönetişimin doğası ve kurumlara verilen özerklik alanları ile ilgili somut farklılıklara sahiptirler (Dobbins, Knill & Vögtle, 2011, s. 673).

de Boer, Enders & Schimank (2008), yükseköğretim sisteminin yönetişiminde meydana gelen değişimin analizi amacıyla analitik bir araç olarak yönetişim eşitleyici modeli (the

governance equalizer model) geliştirmişlerdir. Bu modelde, yükseköğretimde dahil olduğu kamu sektör yönetiminde yeni kamu yönetimi anlayışının hakimiyetindeki artış vurgulanmaktadır. de Boer, Enders & Schimank (2008, s. 38)'a göre bir yükseköğretim sisteminin yönetişimi beş geniş sistem koordinasyon yönü ile tanımlanabilir:

- 1) Yükseköğretim kurumlarının faaliyetini detaylı olarak devletin düzenlediği “devlet regülasyonu”
- 2) Stratejik kararlar ve zaman zamanda faaliyetlerle ilgili konularda dış paydaşlara söz hakkı tanıyan “dış paydaş rehberliği”
- 3) Yükseköğretim kurumlarının özyönetimi ve karar mekanizmasında profesyonellerin ve akademik topluluğun oynadığı rolü ifade eden “akademik özyönetim”
- 4) Kurumların ilişkilerini düzenleme, karar verme ve kurumların amaçlarının belirlenmesinde bölüm başkanları, dekanlar ve rektörlere verilen yetki düzeyini ifade eden “yönetimsel özyönetim” yapısı
- 5) Personel, prestij, öğrenci ve finansman kaynakları gibi kıt olan kaynaklar için “rekabet”

Bir yükseköğretim sisteminin yönetişiminin zamanın belirli bir noktasında, bu beş koordinasyon yönünün karışımından oluştuğu varsayılmaktadır (de Boer, Enders & Schimank, 2008, s. 38).

Çalışma kapsamında yer alan ülkelerin bu konuda yaptıkları değişiklikleri sistem bazında analiz ettiğimizde; devletlerin yükseköğretim kurumlarına kendi çalışanlarının istihdamı, fiziksel varlıklarına sahip olma ve yönetme, kendi iç yönetim yapısı ve organizasyonuna ilişkin kararları alma, kendi misyonunu belirleme, yükseköğretim programlarına ilişkin kararlarda özerklik ve sorumluluk tanıma, bir bütün olarak sistem için politik amaçlar ve kurallara ilişkin bir çerçeve oluşturarak “devlet kontrol model” inden “devlet denetim modeli” ne doğru bir geçiş gerçekleştirdiklerini ifade etmek mümkündür. Yükseköğretim kurumlarına tanınan bu kadar özgürlük ve sorumluluk sonucunda bu kurumların arzu ettikleri çıktıları elde etme, etkinlik ve maliyet etkinlik gibi konularda hesap verebilir olmaları gerekmektedir. Nitekim devletin rolü yönetenden çok değerlendiren olma yönüne doğru evrilmektedir (Neave, 1988, s. 8).

Meydana gelen değişim, modern kamu hizmetleri için organizasyonel bir yaklaşım olarak “Yeni Kamu Yönetimi” anlayışı ve yükseköğretim için bir koordinasyon mekanizması olarak piyasaya olan inanç ile bağlantılı olarak ideolojiktir. Bu ideolojilerin her ikisi ile de bağlantılı olarak yükseköğretimin kalite ve etkinliğini iyileştirmek anlamında rekabet vurgusu artmıştır (Middlehurst & Teixeira, 2012, s. 538). Ülkeler arasında benzer bir değişim süreci söz konusu olsa da her ülkenin değişim süreci; zamanlama, uygulama tarzı ve hızı, kendi kültürel yapısı, tarihi ve uygulama şartlarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. Ancak 1990’lı yıllarda başlayan bu değişim sürecinin 2000’li yıllarda OECD ülkeleri arasında hızlı bir şekilde yaygınlaştığını görmekteyiz.

Yükseköğretimde devletin yeni rolünü, detaylı müdahale olmaksızın yönetim düzeyinde çıktı kontrollerine dayalı bir sistem oluşturarak kolaylaştırıcı olarak adlandırmak mümkündür. Bir piyasa yapıcı olarak devletin rolü yükseköğretim piyasasının yönetiminin merkezinde yer almaktır. Bu anlayış yönetim sürecinde arz ve talebe dayalı piyasa mekanizmasının kullanımını ifade etmektedir. Bu tür bir yönetsel bakış açısı ile devlet müdahalelerinin kendi kendini düzenleyen kurumların oluşumuna odaklandığı gözlenmektedir (Jongbloed, 2003, s. 132-133).

1.2.3.2. Yükseköğretim Kurumlarının Yönetimi (Kurumsal Düzeyde)

Kurumsal düzeyde yönetişim kavramı; yükseköğretim kurumlarının iç yönetim yapılarını, karar verme süreçlerini, liderlerinin rollerini ve bu iç işlevler ile idare organlarının rolü arasındaki ilişki yapısını ifade etmektedir (Middlehurst, 2004, s. 259).

Yükseköğretimde meydana gelen talep artışları yükseköğretim sistemlerinde yer alan kurum sayısında artışa yol açmıştır. Kalabalıklaşan yükseköğretim sistemlerinde yükseköğretim kurumlarının merkezden yönetim yerine daha aktif ve etkin birimler olarak nasıl organize olması ve yönetilmesi gerektiği konusunu gündeme getirmiştir. Kurumların yönetimi hakkındaki politik görüş ve söylem değişmiştir. Yükseköğretim kurumlarının iktisadi işletmeler gibi yönetilmesi ve organize olması gerektiği yönündeki görüş güçlenmiş, üniversitelerin amaçlarını ve görevlerini etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlayacak organizasyon yapısı ve yönetim biçimi için tartışmalar başlamıştır (Clark, 1998, s. 4).

Yükseköğretimin kurumsal düzeyde yönetişimi ile ilgili olarak yapılan düzenlemeler kurumsal özerkliğin arttırılması ile ilişkilendirilmektedir (de Boer & File, 2009, s. 12). Ancak yükseköğretimde özerklik, çok yönlü ve çok farklı anlamlara sahip bir kavramdır. Yükseköğretim kurumlarının yönetimi ile ilgili olan özerklik kavramını organizasyonel özerklik ile sınırlandırmak mümkündür.

Berdahl (1990, s. 171-172), üniversitelerin organizasyonel özerkliğini “bağımsız” (substantive) ve “prosedürel” (procedural) özerklik olarak ikiye ayırmaktadır. Bağımsız özerklik; yükseköğretim kurumunun kendi programlarını ve amaçlarını belirleme gücünü ifade etmektedir. Prosedürel özerklik ise, yükseköğretim kurumunun program ve amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullanacağı araçları ve izleyeceği yolu belirleme gücü olarak değerlendirilmektedir. Daha açık bir ifade ile bağımsız özerklik yükseköğretim kurumlarının öğretim ve araştırma politikalarını belirleme otoritesini ifade ederken, prosedürel özerklik ile kurumların akademik olmayan finansman ve insan kaynakları yönetimi gibi konulardaki otoritesi ifade edilmektedir (de Boer & File, 2009, s. 12).

Kurumların yönetim yapısında, öğrencilerin talebi ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda kurumların çok daha etkin ve sorumlu olacağı geleneksel akademik öz yönetim (akademik self-governance) modelinden yeni yönetsel öz yönetim (managerial self-governance) modeline doğru bir değişim olduğu gözlenmektedir (Eurydice, 2008, s. 11).

Üniversitelerin organizasyon ve karar verme yapısının nasıl olacağına ilişkin üniversite yönetimi hakkındaki “akademisyen cumhuriyeti” ve “bir paydaş kuruluğu” gibi söylemler gündemdedir. İlkinde, kurumsal özerklik ve akademik özgürlük bir madeni paranın iki yüzü gibidir. Kurum liderliği ve kararları kurum bünyesinde yer alan bağımsız bilim insanları tarafından gerçekleştirilmektedir. İkinci durumda ise, kurumsal özerklik stratejik kararların kurum bünyesinde yer alan akademisyenlerin ve paydaşların çoğunu tatmin edecek şekilde alınmasını ifade etmektedir. Akademik özgürlük kurumun diğer paydaşları tarafından kısıtlanmaktadır. Böyle bir sistemde yönetim organizasyonu stratejik kararları güçlendirmek ve liderlerin otoritesini sağlamak amacıyla hiyerarşik yapıların inşası ile gerçekleştirilmektedir (Bleiklie & Kogan, 2007, s. 477-478). Son on yıldır kurumun tüm paydaşlarının yönetimde daha fazla söz hakkı sahibi olduğu paydaş kuruluğu anlayışına doğru bir değişimin gerçekleştiğini ifade etmek mümkündür.

Paydaş kuruluşlar olma yolunda ilerleyen, üniversitelerin karar verme süreçlerinde ve yönetim organlarında kurum dışından üyelerin yer alıp almayacağı ve eğer ki yer alacaklarsa bu üyelerin nasıl seçileceği önem taşımaktadır. Bu seçim üniversite tarafından ya da Eğitim Bakanlığı gibi bir dış otorite tarafından yapılabilmektedir (Estermann & Nokkala, 2009, s. 13).

Kurum yönetimde kurum dışından üyelerin yer alması yönetim reformlarının şimdiki ve gelecekteki önemli bir uygulamasını temsil etmektedir. Her üniversitenin misyonu ve stratejik öncelikleri doğrultusunda dış paydaşların etkin ve uygun şekilde sürece dahil olması hesap verilebilirliğin sağlanması açısından da önem taşımaktadır.

Yükseköğretim kurumlarında iki veya tek karar verme organının yer aldığı iki tür yönetim yapısı oluşturulabilmektedir. Çoğu ülkede üniversite yönetimlerinde bir yönetim kurulu veya konsey (sınırlı büyüklükte) ve bir senato olmak üzere ikili bir yapı mevcuttur. Yönetim yetkisi bu organlar arasında paylaşılmaktadır. Yönetim kurulu veya konsey genellikle stratejik planlar, rektör ve rektör yardımcılarının seçimi ve bütçe dağıtımını gibi uzun dönemli stratejik kararlardan sorumlu olmaktadır. Senato ise genellikle akademik konularda yetki sahibi olmaktadır. Bu durumda senato çoğunlukla üniversite içerisinde yer alan üyelerden bazen sadece profesörlerden oluşturulmaktadır. Ancak çoğu durumda idari ve akademik çalışanlar ile öğrencilerin temsilcilerine de yer verilmektedir. Bazı ülkelerde ise üniversiteler senato, konsey veya farklı bir isim ile adlandırılan tüm kararlardan sorumlu olan tek bir karar verme organına sahip olmaktadır.

Pek çok ülke de üniversite senatolarının yetkisi dış paydaşlardan, politikacılardan ve iş dünyasından gelen temsilcilerin yer aldığı konseyler ve/veya kurullar ile paylaşılmıştır. Son dönemde var olan pek çok üniversite yönetim organı değiştirilmiş ve bazı yeni yönetim organları oluşturulmuştur. Bu organlardan birisi de “denetleme kurulu” dur. Bu kurulların içeriği ve rolü sistemler arasında farklılık göstermektedir. Bazı ülkelerde denetleme kurulu karar verme yetkisine sahip iken bazı ülkelerde denetleme kurulunun rolü yönetimden açıkça ayrılmaktadır. Bazı ülkelerde kurumlar bu tür organları oluşturmak zorunda iken bazı ülkelerde böyle bir zorunluluk söz konusu değildir. Bu organlar sadece dış üyelerden oluşabileceği gibi iç ve dış üyelerin karışımından da oluşabilmektedir (de Boer & File, 2009, s. 14).

Karar verme organlarının temel çerçevesi ilgili kanunda öngörülmektedir. Ancak üniversiteler bu kanunları uygularken bazı özerkliklere sahip olabilmektedirler. Örneğin, temsilcilerin oranı kanunda öngörülürken gerçek sayılara üniversiteler karar verebilmektedirler. Bu durumun en güzel örneği İtalya'dır. Kanuna göre tüm fakültelerin akademik senatoda temsilcisi bulunmalı ve her kategorideki çalışanların temsilcileri de yönetim kurulunda yer almalıdır. Ancak üniversiteler başka organlar oluşturmakta serbesttirler. Genel uygulama karar verme organlarının genel çerçevesi ilgili kanunlarla hükümetler tarafından düzenlenmektedir (Estermann & Nokkala, 2009, s. 12).

OECD ülkelerinin çoğunda yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerinde doğrudan devlet kontrolü azaltılmakta ve hesap verilebilirliği arttıran mekanizmalar aracılığıyla yeni denetim yapıları oluşturulmaktadır. Bu eğilim yükseköğretim kurumlarının iç yönetim yapısı üzerinde; yürütme organlarının yetkilerinin artırılması, geleneksel akademik liderlik yeteneklerinin yanı sıra liderlik ve yöneticilik vasıflarına da sahip olan yöneticilerin atanması, kurum dışından bireylerin yönetim organlarına katılımının artması ile yönetim organlarında var olan temsilcilerin eş zamanlı olarak yetki ve etki kaybı gibi sonuçlara sahip olmaktadır (Santiago vd., 2008, s. 121).

Yükseköğretim kurumlarının yönetiminde kurumsal düzeyde yapılan reformlar temel olarak kurumun organizasyon yapısının güçlendirilmesi yönündedir. Yükseköğretim sistemlerinde çeşitli seviyeler arasında sorumlulukların ve otoritenin yeniden dağıtılmasının sonuçlarından biri pek çok yetkinin kurumların en üst düzeyinde toplanmasıdır. Bu durum sıklıkla kurumsal liderliğin güçlendirilmesini ifade etmektedir. Pek çok ülkede yükseköğretim kurum liderlerinin (rektör, rektör yardımcısı) pozisyonu kuruma tanınan özerklik nedeniyle önemli ölçüde değişmektedir. Kurum liderlerinin yetkilerinin artırılması, karar verme mekanizmaları ve süreçleri üzerindeki değişiklikleri beraberinde getirmektedir.

Kurum liderlerinin belirlenmesinde kullanılacak olan yöntem ve seçilecek olan liderin kurum içinden ya da dışından olması önem taşımaktadır. Ülkeler arasında kurum liderinin seçim yerine atama ile göreve gelmesi ve liderlerin kurum dışından seçilmesi yönünde bir eğilim söz konusudur. Bazı ülkelerde rektörler iç paydaşlar (akademik personel ve öğrenciler gibi) tarafından seçilmektedir.

Slovenya’da rektörler akademik personelin ve öğrencilerin oyları ile seçimle belirlenirken, Danimarka ve İngiltere’de rektörler yönetim kurulu tarafından atanmaktadır. Ayrıca Hollanda ve Avusturya’da rektör denetim kurulu (Hollanda ve Avusturya’da denetim kurulu sadece dış paydaşlardan oluşurken, İngiltere ve Danimarka’da denetim kurulu çoğunlukla dış paydaşlardan oluşmaktadır.) tarafından atanmaktadır. Bazı ülkelerde ise, rektör bakanlık tarafından atanmakta ya da kurumun önerdiği adayın bakanlığın onayını alma zorunluluğu bulunmaktadır. Norveç’te ise daha farklı bir yol izlenerek, rektörlerin belirlenme yöntemine kurum kendisi karar vermektedir (de Boer & File, 2009, s. 13). Türkiye’de ise üniversite rektörleri başvuran adaylar arasından cumhurbaşkanı tarafından atanmaktadır.

Kurumların yönetiminde daha yüksek etkinlik ve verimlilik sağlamak ve yükseköğretim kurumlarının karar verme süreci ve yönetim yapılarını iş dünyası ile yakınlaştırmak amacıyla rektörlerin profesyonel yöneticiler arasından belirlenmesi yönünde önemli bir değişim eğilimi vardır. Kurumların yönetiminde akademisyenler yerine kurum dışından gelen profesyonel yöneticilere yer verilmektedir. Ancak çoğu ülkede rektörlerin üniversite profesörleri arasından seçildiği geleneksel modelin hakimiyeti devam etmektedir.

Üniversitelere tanınan özerklik ile birlikte artık birçok ülkede üniversiteler açacakları fakülte, enstitü, bölüm gibi akademik programların sayısını ve içeriğini belirleyerek kendi akademik yapılarını oluşturmakta özerktirler. Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, Macaristan, İzlanda, İrlanda, İtalya, Norveç, Polonya ve İngiltere bu duruma örnek ülkeler olurken, Türkiye’de bir yükseköğretim kurumunun bünyesinde yer alacak olan fakülte ve enstitüler kanunlar ile belirlenmekte, bölümler ise üniversitenin kararı ve YÖK’ün onayı ile açılabilmektedir (Estermann & Nokkala, 2009, s. 11).

1.2.4. Kalite Temelli Reformlar

Kalite yükseköğretim sistemlerinde yer alan tüm paydaşlar (kurumlar, devlet, öğrenciler, şirketler ve diğerleri) için önem taşıyan ve farklı tanımlara sahip olan çok yönlü bir kavramdır. Her bir paydaşın yükseköğretimden beklentilerinin farklı olması kalite kavramına olan bakış açılarında da farklılığa yol açmaktadır. Bu nedenle de

yükseköğretim sistemlerine ilişkin tek bir kalite tanımı yapmak mümkün olmamaktadır. Ancak Harvey & Green (1993, s. 11-20), kalite kavramını birbiri ile ilişkili beş ayrı grup oluşturarak ifade etmişlerdir. İlk olarak minimum standartları sağlayan, ayrımcı ve mükemmelliğin ifade edilme şekli olarak olağanüstü (quality as exceptional) olarak tanımlamaktadırlar. İkincisi, kalitenin girdi ve çıktılar yerine sürece odaklanma ve sıfır hata ile ilk seferde doğru şeyleri alma amacına hizmet ettiği düşüncesi ile mükemmellik veya tutarlılık olarak kalite (quality as perfection or consistency) ifadesini kullanmaktadırlar. Üçüncüsü, kaliteyi belirli bir amaçla ilgililik ve amaçlar için uygunluk (quality as fitness for purpose) olarak ifade etmektedirler. Dördüncü olarak, yapılan harcamanın karşılığı olarak (quality as value for money), girdilere karşı çıktıları dikkate alan etkinlik ve etkililiğe odaklı bir kavram olarak değerlendirmektedirler. Beşincisi ise, dönüşüm (quality as transformation), niteliksel bir değişim süreci olarak tüketici olarak değil öğrenciyi dikkate alan şeyleri yapmakla ilgili bir dönüşüm olarak tasvir etmektedirler. Lomas (2001, s. 72-76) ise bu tanımlamalar içerisinde sadece amaçlar için uygunluk ve dönüşüm ifadelerini yükseköğretimde kaliteyi tanımlamada uygun bulurken, diğer dört tanımın çok daha teknik üretim yapan alanlar (motorlu araçların üretimi gibi) için kullanımının uygun olduğunu ve yükseköğretim için kullanımının yanlış olduğunu değerlendirmektedir.

Yükseköğretimde kalite konusundaki endişe yeni bir olgu/olay değildir. 1980’li yılların ortalarına kadar üniversiteler her zaman akademik geleneğin bir parçası olarak faaliyetlerinin kalitesini sağlamak için çeşitli mekanizmalara sahip olmuşlardır. Ancak bu mekanizmalar çoğunlukla yükseköğretim kurumları ve sistemlerinde içsel olarak oluşmuş hiçbir zaman dış otoriteler tarafından gerçekleştirilmemiştir. 1980’li yılların başında ilk olarak Amerika’da ardından Fransa ve İngiltere’de politika yapıcılar akademik kaliteyle ilgilenmeye başlamış ve yükseköğretimde öğrenci ve öğretimin kalitesini sağlamak ve geliştirmek üzere yeni politika araçları kullanmaya başlamışlardır. Akademik kaliteye olan bu ilgi diğer ülkelerde de hızla yayılmıştır (Dill, 2010, s. 159). Kalite güvence sistemlerine ilişkin bu hareketin altında yatan küresel sebepler; yükseköğretim kurumları ve devletler arasındaki ilişki yapısının değişmesi, kitleselleşen yükseköğretimin devlet bütçeleri üzerinde oluşturduğu baskı ve bu baskının getirdiği etkinlik arayışları, küreselleşme ve yükseköğretimin uluslararasılaşması ve bilgi ve

iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler olarak ifade edilebilmektedir (Huisman & Currie, 2004, s. 532-533).

Tüm bu nedenlerle yükseköğretim sistemlerinde kaliteye ilişkin düzenlemeler kalite kontrolünden kalite güvence ve geliştirmeye doğru evrilmektedir. Kontrol, üretim ya da faaliyet gerçekleştirildikten sonra yapılan denetimleri ifade ederken; güvence, üretim sürecinin her aşamasında yer alan kalite yönetimine ilişkin denetim mekanizmalarını ve sistemlerini kapsamaktadır. Amaç kalitenin temin edildiği ve geliştirildiği düzenleyici mekanizmaları sorgulamaktır (Morley, 2003, s. 17).

Kalite güvence sistemlerini yükseköğretim kurumlarında değişimi desteklemek için kullanılabilen etkin bir araç olarak değerlendirmek mümkündür. Ayrıca kalite güvence sistemi gerekli raporların türleri ve kurumların raporları için gerekli olan kriterler aracılığıyla düzenleyici bir araç olarak da düşünülebilmektedir (Houston, 2010, s. 178). Kalite güvence sistemlerinin iyileştirme ve kontrol fonksiyonları değişimle bağlantılıdır. Değerlendirilen üniversiteler performanslarını iyileştirdiklerinde ve değerlendirme kriterlerini karşıladıklarında değişim gerçekleşmiş olmaktadır.

Ayrıca günümüzde uluslararası nitelik kazanan yükseköğretim sistemlerinde yer alan kalite güvence kavramı uluslararası düzeyde değerlendirilmektedir. Nitekim Bologna sürecinin getirileri arasında yer alan ENQA gibi çok uluslu organizasyonlar aracılığıyla uluslararası nitelik kazanmış kalite güvence sistemleri oluşturulmaktadır (Ewell, 2010, s. 174).

Yükseköğretim sistemlerinde kullanılan genel kalite değerlendirme modellerini;

- ulusal bir koordinasyon kuruluşu
- kurumsal öz değerlendirme
- akademik akranlar tarafından dış değerlendirme
- yayınlanan kurumsal raporlar olarak ifade etmek mümkündür (Morley, 2003, s. 19).

Kalite değerlendirme modeline bağlı olmaksızın, kalite güvence prosedürleri hesap verilebilirlik, iyileştirme, geçerli kılma ve bilgi sağlama olmak üzere dört temel amaca hizmet etmektedirler (Schwarz & Westerheijden, 2004, s. 12-13). Bu amaçlara hizmet

eden kalite güvence sistemlerinde yer alan üç temel yaklaşım denetim, değerlendirme ve akreditasyondur. Yükseköğretimde kalite için farklı yaklaşımları dikkate alan kalite güvence birimleri, kurumları veya sistemleri, söz konusu yükseköğretim sisteminin farklı geleneklerine ve öğretim metodolojilerine bağlı olarak bu yaklaşımlardan birini ya da bir kaçını benimseyerek oluşturulabilmektedir (Woodhouse, 1999, s. 30).

Denetim, yükseköğretim kurumunun kendisi hakkındaki açık ya da örtülü iddialarının bir kontrolünü ifade etmektedir. Kurumun, amaçlarını ortaya koyduğunda zımni olarak ne yapacağını beyan ettiği varsayılmakta ve kalite denetimi ile kurumun kendi amaçlarını gerçekleştirme derecesi kontrol edilmektedir.

Değerlendirme, kalite güvence birimi/kurumu tarafından incelenen kurum/bölüm/program çıktılarının ne derece iyi olduğunu ortaya koyan bir notun verilme sürecini ifade etmektedir. Denetim ve değerlendirme faaliyetleri “amaçların gerçekleştirilmesi” gibi aynı amaca hizmet etseler de bu faaliyetlerin çıktıları farklı olmaktadır. Denetim faaliyetinin çıktısı bir çeşit tanım ya da açıklama olurken, değerlendirme faaliyetinin çıktısı başarıyı ya da başarısızlığı ifade eden bir not olmaktadır.

Akreditasyon, bir kurumun/programın belirli bir statüye hak kazanıp kazanmadığının değerlendirilmesini ifade etmektedir. Bu sürecin sonucu kurumun kendisi ve/veya öğrencileri için önem taşımaktadır. Akreditasyon, kurumun faaliyetine devam etmesine izin verilmesi veya kurum tarafından sağlanan diplomaların geçerliliği anlamına gelebilirken, öğrencilerin akredite olmuş bir kurum/programda yükseköğretim almaları nedeniyle bağış almaya hak kazanabilmeleri gibi sonuçlara sahip olabilmektedir (Woodhouse, 1999, s. 31-32).

2. BÖLÜM – BAZI OECD ÜLKELERİNDE YÜKSEKÖĞRETİM REFORMLARI

Değişen dünyada bilginin öneminin artması ile birlikte yükseköğretim, gün geçtikçe önemi artan bir konuma gelmiştir. Elli yıl öncesinin aksine, yükseköğretim bireylerin yaşamlarını ve ulusların ekonomik performansını değiştirme şansı sunan önemli bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır. Bireyler kaliteli bir yükseköğretime ihtiyaç duyarken, uluslar mevcut rekabet ortamında varlıklarını sürdürebilmeleri için dünyada her konuda yaşanan değişim sürecini takip edebilen yükseköğretim sistemine ihtiyaç duymaktadır.

Uluslararası rekabet gücüne sahip, kaliteli bir yükseköğretim sistemine sahip olması, yaşanan rekabet ortamında hayati ve boyutlu bir konudur. Ülkelerin yükseköğretim sistemlerine dair kalite kaygısının yanı sıra, yüksek çıktı miktarı ya da yüksek bir yükseköğretime katılım oranı ve daha düşük kamu harcaması ile istenen sonuçların elde edilmesi olmak üzere üç temel amacı gerçekleştirmek istedikleri söylenebilir. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde iki unsurun önemli olduğu vurgulanmaktadır. İlk olarak, kaliteli bir yükseköğretim çıktısı elde edilebilmesi için rekabetçi bir yükseköğretim sisteminin oluşturulması; ikinci olarak katılım oranını arttırmak için sisteminin finansmanında özel kaynak kullanımının artırılmasıdır (Barr, 2009, s. 201).

Farklı sosyo-ekonomik yapı ve tarihsel gelişim süreçlerine rağmen ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde bu iki unsurun tesis edilebilmesi için özellikle 2000 yılı ve sonrasında önemli bir değişim sürecine girdiğini, gerçekleştirilen reformların getirdiği değişimin yönünü de değerlendirerek teyit etmek mümkündür.

Bu amaç doğrultusunda, çalışmanın bu bölümünde çalışma kapsamında yer alan 20 OECD ülkesinin yükseköğretim sistemlerinde 2012 yılına kadar gerçekleştirdiği birinci bölümde yer alan finansal, yapısal, yönetsel ve kalite temelli reformlara yer verilmiştir.

Yükseköğretim sistemlerinde 1980'li yıllardan itibaren hakim olan küresel politikalar ışığında, çalışmanın birinci bölümde teorik temellerine yer verilen reform türleri dikkate alınarak, yükseköğretim sistemlerinde reform gerçekleştiren ülkelere göre bu değişim yönünü dikkate almayan ülkelerin toplam faktör verimlilik değişim seyirlerinin

çalışmanın üçüncü bölümünde izlenmesinin amaçlanması nedeniyle çalışma da ülkelerin geçirdikleri değişim süreçlerine bu bölümde detaylı olarak yer verilmektedir.

2.1. AVUSTRALYA

1989 yılından itibaren Avustralya yükseköğretim sistemi neoliberal piyasa ideolojileri doğrultusunda pek çok öğretici uygulamayı tecrübe etmiştir. Bu süreçte gerçekleştirilen reformların makro-politik amaçları, yükseköğretimin kitleleşmesi ile birlikte daha fazla bireyin yükseköğretim sistemine erişiminin sağlanması ve ulusal verimlilik artışları aracılığıyla da daha yüksek kamu yararının elde edilmesi olarak ifade edilebilir (Pitman, 2016, s. 355).

Maliyetleri azaltmak amacıyla pek çok küçük kolej 1981 yılında birleştirilmiştir. Hawke Hükümeti tarafından uygulamaya konulan ve “Dawkin Reformları” olarak adlandırılan reformlar ile de 1987 yılında 19 üniversite ve 69 kolejden oluşan ikili sistem yerine, birleşik ulusal yükseköğretim sistemi oluşturulmuştur. Yapılan düzenleme ile kurumlar arasında gerçekleşen birleşmeler temel olarak; birleşik (unitary), federal ve ilişkisel (associative) olmak üzere üç model ortaya çıkarmıştır. Bazı kolejler üniversiteler ile birleştirilirken diğer kolejlere de üniversite statüsü verilmiştir (Raciti, 2010, s. 34).

1987 yılında uluslararası öğrenciler için öğrenim ücreti uygulanmaya başlanmıştır. Yükseköğretim katkı programı (Higher Education Contribution Scheme (HECS)) kapsamında kurumlar ve hükümet arasındaki görüşmeler ile belirlenen yerlerde HECS şubeleri kurulmuş ve program 1989 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Program kapsamında öğrenciler öğrenim ücretleri aracılığıyla yükseköğretim maliyetlerini kısmen üsteleneceği için kurumlara sağlanan kamu fonlarının azaltılması amaçlanmıştır. Bu uygulama ile yükseköğretimde yarı piyasa oluşumu gerçekleştirilmiştir. Uygulanacak olan öğrenim ücreti; sağlanan yükseköğretim hizmetinin tüm maliyetinin yaklaşık 1/5’i düzeyinde, hükümet tarafından belirlenmekte ve tüm kurumlarda aynı düzeyde uygulanmaktadır. 1996 yılında uygulanan öğrenim ücretinin düzeyi arttırılmış ve kurumlara sağlanan kamu fon miktarı azaltılmıştır (Raciti, 2010, s. 34-35).

Avustralya hükümeti tarafından yürütülen yabancı öğrenci mali yardım programları ile yabancı öğrenciler 1989 yılına kadar sadece sosyal amaçlar gözetilerek desteklenirken,

1989 tarihli yükseköğretim reformu ile birlikte yabancı öğrenciler, Avustralya yükseköğretim sistemi için önemli bir gelir kaynağı olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Nitekim 1990 yılında 24,998 olan yabancı öğrenci sayısı 2003 yılında 210,397'ye ulaşmıştır. Ayrıca yabancı öğrencilerin gelire bağlı öğrenci kredi sisteminden faydalanmadığını da belirtmek gerekir (Pitman, 2016, s. 348-349).

1997 yılında, Roderick West'in başkan olarak atandığı komite (The Higher Education Financing and Policy Review Committee), gelecek 20 yılda yükseköğretim sisteminin geleceğinin şekillenme sürecini belirlemek ve uzun dönemli ülkenin ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak bir yükseköğretim sistemi oluşturma amacına hizmet eden bir finansman politikası geliştirmekle görevlendirilmiştir. Komite tarafından 1998 yılında yayınlanan raporda (Learning for Life: Review of Higher Education Financing and Policy) yükseköğretim sektörünün geleceği ve sorunları değerlendirilmiştir. Ancak hükümet bu raporu dikkate alan önemli yasal değişiklikler gerçekleştirilmemiş olsa da, söz konusu raporda yükseköğretim politikaları için getirilen tavsiyeler arasında yer alan Ulusal Kalite Güvence Birimi (AUQA), 2000 yılında kurulmuştur.

1999 yılında kabul edilen Bilgi ve İnovasyon Bildirisi 2001 yılında yasalaşmış ve hükümet inovasyon planı olan Avustralya'nın Yeteneğini Destekleme Programı (Backing Australia's Ability) kapsamında üniversitelerin alt yapısının iyileştirilmesi için gelecek beş yılda 583 milyon dolar ek kaynak sağlayacağını taahhüt etmiştir. Yine inovasyon planı kapsamında lisansüstü öğrencileri için kredi sistemi oluşturulmuştur (Department of Education and Training, 2015, s. 14-15).

2000 yılında kalite denetimleri aracılığıyla akademik kalitenin iyileştirilmesi ve yükseköğretimin kalitesi ile ilgili kamuya bilgi sağlanması amacıyla Avustralya kalite güvence birimi (The Australian Universities Quality Agency) kurulmuştur. Ayrıca Avustralya Araştırma Konseyi Yasası (2001) ile araştırma fonlarının kurumlara dağıtımından sorumlu bağımsız bir birim olarak araştırma konseyi oluşturulmuştur (Lee Dow Ao & Braithwaite, 2013, s. 7).

2002 yılında hükümetin desteğiyle Avustralya yükseköğretim sisteminin sorunlarını değerlendiren yol ayrımında yükseköğretim (Higher Education at the Crossroads) ve sistemin finansmanına ilişkin çeşitli reform önerileri sunan "the Issues Paper Setting Firm

Foundations” yayınlanıyor. Bu yayınlar doğrultusunda hükümet 2003 yılında yükseköğretim sektörünün problemlerini tanımlayan, artan maliyetleri vurgulayan, sektörün kaynaklarının artırılması gerektiğini, bazı yükseköğretim programlarının birbirinin aynı olduğunu, yükseköğretim programlarına kaydolun öğrencilerin yaklaşık %30’unun programlarını tamamlamadıklarını, devlet politikalarının üniversitelerin finansman kaynaklarını çeşitlendirmelerini kısıtladığını, merkezileştirilmiş bürokratik düzenlemelerin sektörün uluslararası rekabet edebilirliğini sınırladığını vurgulayan ve önerilen reformların sistemin sürdürülebilirliği açısından önemli olduğunu değerlendiren bir reform taslağı (Our Universities: Backing Australia’s Future) yayınlamıştır (Department of Education and Training, 2015, s. 16-18).

Yayımlanan reform taslağında önerilen politikaları kapsayan Yükseköğretim Destek Kanunu (Higher Education Support Act) 2003 yılında kabul edilmiştir. Sürdürülebilirlik, kalite, eşitlik ve farklılık olmak üzere dört önceliğe sahip olan reform paketinde, Avustralya yükseköğretim sistemi için on yıllık bir vizyonun temeli atılmış ve dört yıl içinde sektöre yaklaşık 1,5 milyar dolarlık yatırım yapılması öngörülmüştür. (Department of Education and Training, 2015, s. 16-17).

2003 yılında kabul edilen ve çoğu maddesi 2005 yılında uygulanabilen Yükseköğretim Kanununa ile (Department of Education and Training, 2015, s. 18);

- Kamu fonlarının yükseköğretim kurumlarına dağılımında öğrenci sayısı dikkate alınacağı,
- Ulusal önceliğe sahip olan programlar (hemşirelik, öğretmenlik gibi) hariç hükümet tarafından belirlenen maksimum öğrenci katkı sınırında %30 artış yapılacağı,
- Hükümet tarafından belirlenen maksimum sınır dikkate alınarak yükseköğretim kurumlarına kendi öğrenim ücret düzeylerini belirleme yetkisi verileceği,
- Kurumların öğrenim maliyetlerini tamamen karşılayan öğrenci oranında artış yapılacağı, (Daha önce her program kontenjanının maksimum %25’i kadar tam ücretli öğrenci alabiliyorken artık kurumlar her programın kontenjanının maksimum %50’si kadar tam ücretli öğrenci alabileceklerdir.)
- Tam ücret ödeyerek yurtiçinde ya da yurtdışında yükseköğretim alan öğrencilerin gelire bağı öğrenci kredilerine erişimi sağlanacağı,

- Yükseköğretim kurumlarında mükemmelliği teşvik etmek amacıyla Öğrenme ve Öğretme Performans Fonu (A learning and Teaching Performance Fund) oluşturulacağı, ve fonda biriken kaynağın lisans öğretiminde en çok iyileşmeyi gösteren kurumlara performanslarına göre ödül olarak dağıtılacağı,
- Yükseköğretimde Eşitliği Sağlama Programı için ekstra fon sağlanacağı,

yönünde bazı önemli düzenlemeler getirilmiştir.

Avustralya yükseköğretim sisteminde, öğrenci yardım programı ile HECS öğrenci kredi sistemi ilk olarak 1989 yılında oluşturulmuş, 1997 ve 2003 yılında revize edilmiştir. Bu alanda üç önemli reform gerçekleşmiştir. İlk olarak, öğrenim ücretleri ortalama %40 oranında arttırılmıştır. İkincisi, maliyet farklılıklarını dikkate alan öğrencilerin yükseköğretim aldıkları alanlara göre farklı öğrenim ücreti uygulaması başlatılmıştır. Üçüncü ve en önemli yeniliklerden birisi de kullanılan kredilerin geri ödenebilirliğini sağlamak için aranan gelir eşiği önemli derecede düşürülmüştür (Chapman, 2006, s. 1485).

2011 yılında Ulusal Mesleki Eğitim ve Öğretim Düzenleyici Kanunu (The National Vocational Education and Training Regulator Act) ile birlikte iki farklı düzenleyici kurum olarak mesleki eğitim için Avustralya Yetenekleri Kalite Kurumu (The Australian Skills Quality Authority (ASQA)) ve yükseköğretim için Yükseköğretim Kalite ve Standartlar Kurumu (The Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA)) kurulmuştur. ASQA mesleki eğitim programlarının akredite edilmesi ve kalite denetimleri yaparak sistemin kalitesini sağlamakla görevli iken; TEQSA ise öğrencilerin tüm yükseköğretim kurumlarında yüksek kaliteli yükseköğretim almalarını sağlamayı amaçlamaktadır (OECD, 2015, s. 67).

2.2. AVUSTURYA

Avusturya yükseköğretim sisteminde 1990'larda kısa dönemli mesleki eğitim veren ya da uygulamalı bilimler alanında faaliyet gösteren kurumlar (Fachhochschulen-Meslek Yüksekokulu), yeni bir eğitim profilinin oluşturulması amacıyla kurulmuştur. Üniversitelerin aksine kurulan 18 meslek yüksekokulu profesyonel yöneticiler tarafından yönetilen, özel organizasyonlardır. Bu piyasa odaklı kurumlar, Avusturya yükseköğretim

sisteminde başarılı bir şekilde faaliyet göstermektedirler (de Boer & File, 2009, s. 17). Avusturya yükseköğretim sistemi kamu üniversiteleri, meslek yüksekokulları (Fachhochschulen), özel üniversiteler ve öğretmen eğitim kolejleri (Pädagogische Hochschulen) olmak üzere dört çeşit yükseköğretim kurumunu bünyesinde barındırmaktadır (de Boer vd., 2010, s. 101).

1993 yılında kabul edilen ve 1999 yılında uygulanmaya başlanan yeni üniversite kanunu ile üniversitelerin kendi kendini yöneten ve etkin organizasyon yapılarına sahip rekabet ve girişimciliğin ön planda olduğu bir yükseköğretim sisteminin oluşturulması amaçlanmıştır. Ancak şeffaflık, federal bakanlıklar ile üniversiteler arasındaki performans anlaşmaları ve amaca hizmet eden stratejik politik amaçların reform bünyesinde yer almaması üniversiteleri ve devleti bürokratik işlemlere boğarak üniversitelerin yönetim maliyetinin artmasına neden olmuştur (de Boer vd., 2010, s. 103).

Avusturya Bologna Bildirisi kapsamında lisans, yüksek lisans ve doktora programlarının oluşturulması ve Avrupa Kredi Transfer Sisteminin (AKTS) uygulanmasını içeren yasal çerçeveyi, Üniversite Çalışmaları Kanunu (University Studies Act (1999)) ve Meslek Yüksekokulu Çalışmaları Kanunu (Fachhochschul-Studies Act (2000)) ile hızlı bir şekilde oluşturmuştur. Lisans programlarında 2000/2001 eğitim öğretim döneminde uygulanmaya başlayan zorunlu Bologna sürecinin kendi kurumlarında uygulanmasından tüm meslek yüksekokulları ve üniversiteler sorumlu tutulmuştur (Pechar & Pellert, 2004, s. 317).

2000 yılında yeni seçilen hükümet 2001-2002 akademik yılından itibaren her eğitim öğretim dönemi için 363 Euro öğrenim ücreti uygulamasını başlatmıştır. Düşük gelir grubunda yer alan ailelerden gelen ve gerekli koşulları sağlayan öğrenciler öğrenim ücretinden muaf tutulmuştur. Öğrenim ücret politikasının uygulanması ile kayıt oranlarında önemli düşüşler gerçekleşmiştir (Pechar, 2005, s. 277-278). Düzenleme ile yabancı öğrencilerin Avusturyalı öğrencilerin ödediği ücretin iki katı kadar ücret ödemesi hüküm altına alınmıştır. Bu yeni finansman yaklaşımı ile aynı zamanda farklılaştırılmış bir öğrenci finansman sistemi oluşturulmuştur. Bu sisteme göre; öğrenciler öğrenim ücretlerinin tamamını ya da bir kısmını karşılamak üzere hükümetten hibe niteliğinde yardım alabilmektedirler. Bağış alamayan öğrenciler maksimum 14 dönemlik faiz oranının %2'sinin federal hükümet tarafından karşılandığı sübvansiyonlu öğrenci kredisi

kullanabilmektedirler. Uygulanan politikaya göre; tüm ücretlerin üniversitelere kalması öngörülmüştür. Ancak 2008 yılında kamu üniversitelerinde öğrenim ücret uygulaması kaldırılmış ve üniversitelere uğradıkları kaybı telafi etmek amacıyla hükümet 2009-2013 arasında 157 milyon Euro ek kaynak sağlamıştır. Öğrenim ücretinin kaldırılması ile birlikte öğrenci kayıt oranlarında ciddi artışların gerçekleştiği görülmüştür (de Boer vd., 2010, s. 109-110).

2002 yılında parlamento tarafından kabul edilen Yeni Üniversite Kanunu (The University Act (2002)) 2004 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bu yeni kanun ile yükseköğretim kurumlarına yönetim mekanizmalarını değiştirerek güçlü liderlik, kaliteli yönetim ve daha fazla kurumsal ve finansal özerklik sağlanmıştır. Üniversitelerin kamu hukuku altında faaliyet gösteren bağımsız birimler olarak yasal statüleri değiştirilmiştir. Kurumlar hala ulusal denetime tabidirler. Ancak faaliyetlerini ve iş sözleşmelerini kurumun çıkarları doğrultusunda gerçekleştirmekte özgürdürler. Üniversitelerin iç yönetim yapıları ise artık hükümetler tarafından merkezi olarak belirlenmemektedir. Her kurum çıkaracağı tüzük ile kendi iç yönetim yapısını belirlemek zorundadır.

Rektörler için bir denetim organı olarak her kurumun bünyesinde sayıları kurumların kendi iç tüzüğüne göre 5 ile 9 arasında değişen ve üye sayısının yarısının federal hükümet diğer yarısının da üniversite tarafından atandığı üyelerden oluşan üniversite konseyleri kurulmuştur (de Boer & File, 2009, s. 25). Bu konsey diğer görevlerinin yanı sıra rektörü seçmek, rektörlerin hizmet anlaşmalarını yapmak, stratejik planları onaylamak, üniversite ve federal bakanlık arasında yapılan performans sözleşmelerini ve organizasyon planlarını yapmak gibi görevlere de sahiptir.

Avusturya üniversitelerine çalışanları konusunda tamamen özerklik verilmiştir. Bağımsız yasal kuruluşlar olan üniversiteler tüm akademik ve idari çalışanlarını kendileri istihdam edeceklerdir. Üniversite personeli (akademik ve idari) artık kamu görevlisi olarak değil sözleşme karşılığında istihdam edilen çalışan statüsünde olacaktır.

Kapsamlı bir finansal özerklik tanınan yükseköğretim kurumları federal hükümetten aldıkları bütçenin %80'ini hükümet ve üniversite arasında yapılan sözleşmelere göre alırken kalan %20'sini ise belirli göstergelere göre alacaktır. Yapılan performans sözleşmeleri her üç yılda bir yenilenecektir. Üniversiteler ve federal hükümet arasındaki

ilk performans sözleşmesi 2007-2009 dönemi için uygulanmıştır. Ayrıca, üniversiteler ek gelir kaynakları sağlamak için hükümet ya da özel kurumlar ile iş sözleşmeleri yapma konusunda serbesttirler (de Boer vd., 2010, s. 104).

Özel Kurumların veya yükseköğretim programlarının zorunlu akreditasyonu yerine kamu yükseköğretim kurumları kendi iç kalite güvence sistemlerini oluşturmak zorundadırlar. Bu süreci desteklemek amacıyla 2004 yılında Avusturya Kalite Güvence Birimi oluşturulmuştur. Özel üniversiteler ve meslek yüksekokullarının akreditasyonu ise iki farklı ulusal birim tarafından yapılmaktadır (de Boer vd., 2010, s. 102).

2009 yılında üniversite kanununda yapılan değişik ile üniversite yönetim kurullarının rolü güçlendirilmiştir. Ayrıca üniversite yönetim kurulu ve tüm komitelerinin toplam üye sayısının %40'ının kadın olma zorunluluğu getirilmiştir. Üniversiteler ile federal hükümetler arasında yapılan sözleşmelere bakanlık da dahil olmuş ve yıllık kuruma tahsis edilecek bütçenin %2'sinin bakanlığın önemli bulduğu projelere dağıtılmasına karar verilmiştir (de Boer vd., 2010, s. 106).

Kamu üniversiteleri için faaliyet gösteren kalite güvence birimleri birleştirilmiştir (Jongbloed vd., 2008, s. 145).

2011 yılında, Avusturya yükseköğretim sistemi için fiziksel alt yapı gelişimi, büyük ölçekli araştırma altyapısı, üniversite fonlaması ve bir koordinasyon platformunun oluşturulması olmak üzere dört projenin yer aldığı bir yol haritası oluşturulmuştur.

2012 yılında oluşturulan üniversite yapısal fonlar yönetmeliği ile kapasiteye dayalı disipline özgü üniversite finansmanı, bütçe tahsisine bağlı olarak on yıl boyunca uygulanacaktır. 2013 yılında uygulanmaya başlanmış olan yönetmeliğin temel amacı yükseköğretimi yarıda bırakma oranlarını azaltmak ve üniversitelerin verdiği diploma sayısını arttırmaktır (OECD, 2015, s. 198).

2.3. ÇEK CUMHURİYETİ

1948 yılında Orta Avrupa’da sosyalizmin hakim olması ile birlikte Çek Cumhuriyeti yükseköğretim sisteminde “Sovyetleşme” olarak da adlandırılabilen bazı değişiklikler gerçekleşmiştir. Öğrenim ücretleri ve özel okulların yer almadığı Sovyet yükseköğretim sistemi modelinde özellikle tüm toplumsal sınıfların yükseköğretim sisteminde temsil edilmesi gerekliliği gözetilmiştir (Simonova & Antonowicz, 2006, s. 518).

Çek yükseköğretim sistemi önceki komünist blokta yer alan diğer yükseköğretim sistemleri ile birlikte yaklaşık olarak yarım yüzyıl boyunca Batı Avrupa ülkelerinin karşılaştığı önemli politik değişiklikler ile karşı karşıya kalmıştır. Velvet Devrimi (1989) sonrasında kamu üniversitelerine önemli özerklikler tanınarak 1990 Yükseköğretim Yasası ile yükseköğretim politika ve yönetiminde önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu yasa ile yükseköğretim sistemine demokratik prensipler, kurumsal özerklik ve akademik özgürlük getirilerek üniversitelerin kendi kendini yönetebilmesi için gerekli temel adımlar atılmıştır. Üniversiteler kendi çalışanlarını işe alma, yeni bölümler açma, ders içeriklerini ve öğrenci sayılarını belirleme konusunda tamamen özerktirler.

Özerk akademik kurumların oluşturduğu bir yükseköğretim sisteminde esas olan kendi kendini yönetme prensibidir. Akademik özgürlük ise bilginin oluşturulması ve yayılmasındaki bağımsızlığı ifade etmektedir. Politik bakış açısı ile tarihsel olarak büyük bir başarı olsa da yeni yükseköğretim kanunu özel üniversiteler ve kolejlerin kurulması için yasal bir çerçeve oluşturmada başarısız olmuştur. Özel yükseköğretim kurumlarının kurulması için hiçbir yasal engel olmamasına karşın bu kurumların akredite olması ya da devlet tarafından tanınma garantisi verilmesine ilişkin yasal süreç oluşturulmamıştır. Bu yasal boşluk, öğrenciler açısından aldıkları diplomaların geçerliliği, yükseköğretimin kalitesi ve kurumun vermeyi taahhüt ettiği bilgi ve yeteneklerin kalitesi hakkında hayati önem taşıdığı için özel yükseköğretim kurumlarının gelişimi açısından ciddi şekilde engelleyici olmuştur (Simonova & Antonowicz, 2006, s. 523).

Her ne kadar bürokratik kontrolden çok serbest, özerk yükseköğretim kurumlarından oluşan bir yükseköğretim sistemi oluşturulmak istense de, Çek yükseköğretim sisteminde devlet güçlü pozisyonunu daima korumuştur (Simonova & Antonowicz, 2006, s. 524).

Diğer birçok ülkede olduğu gibi Çek yükseköğretim sisteminde de hizmet kalitesinin ölçümünün zorluğu, yükseköğretim piyasasında var olan bilgi asimetrisi ve akademik çalışan sayısının yetersizliği gibi üç temel problem mevcuttur (Simonova & Antonowicz, 2006, s. 527).

Güçlü politik kontrolün söz konusu olduğu Çek yükseköğretim sisteminde özel yükseköğretim kurumlarının gelişimine bakarak 2000/2001 yılında liberalleşme sürecinin gerçek anlamda başladığını söyleyebiliriz. Ancak piyasa mekanizmasının işleyişinden ve gerçek bir rekabet ortamından söz etmek mümkün değildir (Simonova & Antonowicz, 2006, s. 533).

1992 yılında, komünizm döneminden kalan klasik ödenek tabanlı bütçeleme (line-item) sistemi yerine formüle dayalı torba bütçeleme sistemi uygulanmaya başlanmıştır (Pabian, 2009, s. 260).

1998'de parlamento tarafından kabul edilen Yeni Yükseköğretim Kanunu 1999 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bu kanun ile birlikte (de Boer & File, 2009, s. 18):

- Özel üniversitelerin kurulmasının önü açılmış,
- Yükseköğretim sisteminde yer alan kurum ve programların çeşitlendirilmesinin önemi vurgulanmış,
- Üniversitelere mülkiyet hakkı tanınmış, üniversitelerin yasal statüleri devlet üniversitesi yerine kamu hukuku altında faaliyet gösteren bağımsız birimler olarak değiştirilmiş,
- Üniversitelerin finansal kaynaklarını çeşitlendirmesini desteklemek amacıyla yükseköğretim kurumlarının finansal yönetiminde yeni düzenlemeler yapılmış,
- Tüm programların akreditasyonu zorunlu hale getirilmiş ve akreditasyon komitesine yeni görevler verilmiş,
- Üniversitelerin diğer üniversiteler ile kurumsal entegrasyonunu teşvik etmek amacıyla yükseköğretim kurumlarının organizasyon yapısında değişiklikler yapılmış,
- Yükseköğretim kurumlarının yönetim organlarının yetki ve sorumluluklarında değişiklikler yapılarak, dış paydaşlarında yer aldığı yönetim kurulu oluşturulmuş,

- Bakanlık eğitim, araştırma, artistik ve bilim gibi önemli olduğunu düşündüğü yükseköğretim programlarına ilişkin uzun dönemli bir stratejik plan hazırlamak ile sorumlu tutulmuş, yükseköğretim kurumları da bakanlık tarafından hazırlanan stratejik plana uygun olarak kendi uzun dönemli stratejik planlarını hazırlamakla yükümlü kılınmış ve Bakanlık ve kurumların hazırladıkları stratejik planlarını her yıl güncellemesi öngörülmüş,
- Yükseköğretimi zamanında tamamlayamayan ve eş zamanlı olarak iki farklı programda kayıtlı olan öğrenciler için öğrenim ücreti uygulaması getirilmiş ve öğrencilerin fakülte ve üniversite senatosundaki temsilci sayısına minimum bir kota konulmuştur (de Boer vd., 2010, s. 184).

Çek Cumhuriyeti, Bologna Bildirisi kapsamında yükseköğretimde iki aşamalı derece sisteminin oluşturulması ve mezunlara Avrupa standartlarına uygun diploma eklerinin verilmesi konusunda 1998 Yükseköğretim Kanunu ile oluşturulmuş olan gerekli yasal çerçeve 2001 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Yine Bologna Bildirisi kapsamında 1998 Yükseköğretim Kanunu gereğince tüm programlar için zorunlu akreditasyon görevini yerine getiren Çek Akreditasyon Komisyonu 2001 yılından itibaren ENQA üyesi olup akreditasyon ve kalite değerlendirmelerinde Avrupa standartlarını uygulamaktadır (Beneš, Šebková & Šťastná, 2005, s. 5-6).

2002 yılında yapılan değişiklik ile kamu fonlarının yükseköğretim kurumlarına dağıtımında kullanılacak olan fonlama formüllerinde kademeli olarak değişiklikler yapılmış, girdi göstergeleri yerine performans ve çıktı göstergelerini dikkate alan formüller oluşturulmuştur (Jongbloed vd., 2008, s. 146).

Yine 2002 yılında çıkarılan AR-GE Kanunu ile Araştırma ve Geliştirme Konseyi tarafından belirlenen çeşitli alanlara göre kurumlara kaynak tahsisi yapılacaktır. 2005 yılında yapılan önemli değişiklik ile birlikte uluslararası yayın sayısı ve uygulama alanlarını (patent gibi) dikkate alan kaynak tahsisi gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu değişiklikler kurum düzeyinde belirlenen politikalar üzerinde de etkili olmuştur (de Boer vd., 2010, s. 185).

2.4. FİNLANDİYA

Finlandiya yükseköğretim sisteminde ticaret ve meslek yüksekokullarının haricinde 1991 yılında teknik üniversiteler (Polytechnics) kurulmuştur. 2003 yılında ise araştırma faaliyetinin yer almadığı, bölgesel gelişime hizmet eden kurumlar olarak teknik üniversitelere bağımsız bir statü kazandıran, yükseköğretim sisteminde demokratikleşmeyi arttıran ve ödüle dayalı finansman sistemini güçlendiren Politeknik Yasası kabul edilmiştir (Rinne, Kallo & Hokka, 2004, s. 469).

1994 yılında kurumların gerçekleşen harcamalarını ve performansını dikkate alan, bakanlık ve kurum arasında yapılan görüşmelere bağlı olarak, kurumun faaliyetleri için gerekli olan asgari tutar ve kurumun amaçlarını gerçekleştirebilme imkanı göz önünde bulundurularak kurumlara bütçe tahsisi gerçekleştirilmektedir. Üniversitelerin finansal yapısının özel şirketlerin finansman yapısına yakınlaştırılması amacıyla kurumlara tahsis edilen bütçenin klasik ödenek tabanlı bütçeleme sistemi yerine, torba bütçeleme sistemine göre yapılması kurumun finansal özerkliğini arttıran önemli bir reformdur (de Boer vd., 2010, s. 244).

1998 yılında merkezi hükümet tarafından yapılan profesör atamalarının ilgili yükseköğretim kurumu üst yöneticisi tarafından yapılmasına karar verilmiştir. Bu durum profesörlerin atanma sürecini kısaltmış ve yarı zamanlı profesör atanmasını mümkün kılarak endüstri ve üniversite arasında etkin bir bağlantı kurulmasına zemin hazırlamıştır (Jongbloed vd., 2008, s. 148).

1997 yılından 2003 yılına kadar üniversiteler ve politeknikler kendi aktivitelerinin kalitesini değerlendirme sorumluluğuna sahiptirler. 2003 yılında kurulan Finlandiya Eğitim Değerlendirme Konseyi (The Finnish Education Evaluation Council) bağımsız bir yapıya sahiptir ve üniversiteler, politeknikler ve Eğitim Bakanlığına değerlendirmelerini yapmaları konusunda yardımcı olarak, yükseköğretimde ulusal kalite güvence sisteminin koordinasyonunu sağlamakla görevlidir (de Boer vd., 2010, s. 244).

Finlandiya Bologna Bildirisi kapsamında 2004 yılından itibaren AKTS ve iki aşamalı derece sistemini üniversitelerde, 2005'ten itibaren de politekniklerde (AKTS ve yüksek lisans aşamasını) uygulamaya başlamıştır. 2005 yılında itibaren Avrupa yükseköğretim

kalite güvence birimi (The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)) standartlarına uygun kalite denetimleri Finlandiya Yükseköğretim Değerlendirme Konseyi tarafından gerçekleştirilmektedir. 1995 yılından itibaren isteğe bağlı olarak öğrencilere temin edilen diploma eklerinin, 2005 sonrasında mezun olan her öğrenciye verilmesi zorunlu hale getirilmiştir (Palonen vd., 2006, s. 1-2-23).

2006 yılında performansa ve iş yüküne dayalı yeni maaş sistemi oluşturulmuştur. Üniversiteler kurumsal düzeyde yeni maaş sisteminin uygulanmasına karar verme yetkisine sahiptir (Jongbloed vd., 2008, s. 148).

2006 yılında üniversitelere özel finansman kaynaklarını temin ederken toplumla doğrudan temasa geçme konusunda teşvik sağlamak amacıyla şirket kurabilme hakkı tanınmıştır. Ayrıca ulusal ve bölgesel inovasyon sistemlerinin alt yapısının oluşturulması ve üniversiteler ile endüstri iş birliğini arttıran fonlama programlarına yönelik politikalar oluşturulmuştur (Jongbloed vd., 2008, s. 148).

Üniversitelerin yasal durumunu ve yönetim yapısını düzenleyen 2009 tarihli Üniversite Kanunu (University Act) 2010 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Üniversitelerin özerkliği, üniversitelerin yasal statüsünde yapılan değişiklik ile güçlendirilmiştir. Üniversiteler kar amacı gütmeyen kuruluşlar olarak kamu hukuku altında ya da vakıf üniversiteleri olarak özel hukuk altında faaliyet gösteren bağımsız özerk birimler olarak faaliyetlerine devam etmesi öngörülmüştür. Üniversite personelinin kamu görevlisi statüsünde olmaması ve doğrudan kurumlar tarafından istihdam edilmesi şeklinde bir düzenlemeye gidilmiştir (Kauko & Diogo, 2012, s. 125-126).

2009 tarihli Üniversite Kanunu (University Act) ile kamu üniversitelerinde üye sayısı 7, 9 veya 14 olan ve üye sayısının en az %40'ının dış paydaşlardan oluştuğu kurumun en yetkili yönetim organı olarak yönetim kurulu kurulmasına karar verilmiştir. Üye sayısının %40'ı dış paydaşlardan oluşan kurulun diğer üyelerinin; profesörler, diğer çalışanlar ve öğrencilerden oluşması ve bu gruplardan hiçbirisinin kurulun yarısından fazlasını oluşturamayacağı, yönetim kurulunun kompozisyonuna bu üç grubun temsilcilerinden oluşan maksimum 50 üyeye sahip, üniversitelere özgü kurul tarafından karar verileceği, asıl yönetme yetkisine sahip olan rektörün yönetim kurulu tarafından seçileceği öngörülmüştür (Kauko & Diogo, 2012, s. 126-127).

2009-2015 döneminde yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmasına yönelik bir strateji oluşturulmuştur (OECD, 2015, s. 69).

2.5. FRANSA

Fransız yükseköğretim sisteminde üniversiteler, yüksek prestije sahip büyük okullar (grande ecoles), teknik enstitüler ve özel okullar olmak üzere çeşitli yükseköğretim kurumları faaliyet göstermektedir. Kurumlar arasındaki farklılıklar tarihsel olarak meydana gelmiş ve kurumların bugün ki hizmet yapıları 1968 tarihli Yükseköğretim Kanunu ile inşa edilmiştir. Üniversiteler eğitim ve araştırma fonksiyonuna sahip iken, büyük okullar endüstri ile bağlantılı profesyonel yükseköğretim hizmeti sunmaktadır. Ayrıca sistemde yer alan Ulusal Tarımsal Araştırma Enstitüsü (National Institute for Agronomic Research (INRA)) ve Ulusal Bilişim Araştırma Enstitüsü (National Institute for Research in Informatics (INRIA)) gibi araştırma merkezleri tarafından araştırma faaliyetleri yürütülmektedir (de Boer vd., 2010, s. 252).

Fransız yükseköğretim sisteminde üniversitelerin temel fonksiyonu kitlesel yükseköğretimi sağlamak iken, elit yükseköğretim hizmeti büyük okullar (grandes ecoles) tarafından sağlanmaktadır (de Boer & File, 2009, s. 20).

1984 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu ile araştırma merkezlerinde görev yapan araştırmacıların ve üniversitelerde istihdam edilen akademik personelin görevleri tanımlanmıştır. Bu kanuna göre, üniversitelerde görev yapan akademik personel öğretici araştırmacı (teachers researchers) olarak adlandırılacaktır.

Aynı kanun ile üniversitelere; akademik çalışmaları, çalışanlarının organizasyonu, gayrimenkulleri ve finansal kaynaklarını kendi ihtiyaçları doğrultusunda yönetme ve özel şirketlerden ve vakıflardan finansal kaynak temin etme konusunda özerklik sağlanmıştır.

1999 tarihli Yükseköğretim Kanunu ile üniversite yönetiminde önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu kanundan sonra 2007 yılında parlamento tarafından kabul edilen, üniversitelerin özerkliğini düzenleyen ve yükseköğretim sistemine ilişkin köklü reformların yer aldığı yeni Yükseköğretim Kanuna (LRU) kadar Fransız yükseköğretim sisteminde önemli bir değişim gerçekleştirilmemiştir (de Boer vd., 2010, s. 253-255).

İnovasyon Kanunu (1999) ile araştırmacılar ve profesörlere sahip oldukları patentlerden telif hakkı alma, özel sektör kurumlarında yönetim kurulu üyeliği yapma, danışmanlık hizmetinden kazanç elde etme ve şirket kurabilme hakkı tanınmıştır (Jongbloed vd., 2008, s. 148).

Fransa Bologna Bildirisini (1999) imzalayan ülkeler arasında yer almaktadır. Söz konusu bildiri kapsamında 2002 yılından itibaren uluslararası diploma ekinin sağlanması, lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere üç aşamalı derece sisteminin ve Avrupa Kredi Transfer Sisteminin oluşturulmasına ilişkin tüm yükseköğretim kurumları kendi stratejilerini belirlemek ve uygulamakla yükümlüdür (Malan, 2004, s. 291).

2005 yılında düzenlenen yükseköğretim enstitüleri ve araştırma enstitüleri arasında ağ kurma ve ortak çalışma grupları oluşturma amacını taşıyan araştırma paktı, 2006 tarihli araştırma kanununun gerçekleştirilmesinde önemli bir paya sahip olmuştur. Bu kanun ile yüksek bilim ve teknoloji konseyi oluşturarak yükseköğretim sisteminin stratejik planlama kapasitesinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2005 yılında endüstriyel araştırma merkezleri ve kamu laboratuvarları arasında işbirliğini teşvik etme ve yeni bilginin üretimini hızlandırma misyonuna sahip olarak kurulan Ulusal Araştırma Birimi (National Agency of Research (ANR)) araştırma faaliyetlerine kamu kaynaklarının dağılımını gerçekleştirmekle görevlendirilmiştir.

Yeni kamu yönetimi anlayışı kapsamında 2006 yılında Fransız üniversitelerinin amaçlarını ve amaçlarını gerçekleştirme düzeyini dikkate alan bütçe sisteminin oluşturulması ile ilgili düzenlemeleri içeren ilk finansman kanunu parlamento tarafından kabul edilmiştir. Sadece üniversitelere özel düzenlemelerin yer almadığı bu kanun ile üniversitelerde maliyet etkililik ve şeffaflığı arttırarak, üniversitelerin finansman kaynakları ve beşeri sermaye yönetiminde etkinliğinin arttırılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda üniversiteler amaçları ile bağlantılı çıktılar elde etmekle yükümlüdür.

2007 yılında kabul edilen yeni Yükseköğretim Kanunu (LRU) ile 1960'larda tanımlanan Fransız yükseköğretim sisteminin yönetimi ve finansmanına ilişkin önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, 1984 yılında tanımlanan üniversitelerin statüsü yeniden değerlendirilmiştir. Özerk kurumlar olma tercihi üniversitelerin kararına bırakılmış olup, özerk birimler olmayı tercih eden üniversitelere kurumlarının modernizasyonunu

sağlamaları ve özerklik kazanmalarına destek olmak amacıyla ekstra kaynak aktarımı yapılması öngörülmüştür. 2009 yılına gelindiğinde yaklaşık 85 üniversite arasından toplam 32000 akademik ve idari personele sahip olan 20 üniversite tam özerklik kazanmıştır. Akademik ve idari konularda daha fazla özerkliğe sahip olan üniversitelere torba bütçeleme sistemine göre fon sağlanarak üniversitelerin kendi gayrimenkullerini, kaynaklarını ve kendi faaliyetlerini kendi ihtiyaçlarına göre belirlemeleri ve özel şirketler ve vakıflardan bağış almaları konusunda ayrıca özerklik tanınmıştır. Buna ilaveten özel şirketlerle kamu üniversitelerinin işbirliği yapabilmesi için gerekli bürokratik düzenlemeler azaltılmış ve özel üniversitelerin kamu üniversitelerine yatırım yapmasının önü açılmıştır (de Boer vd., 2010, s. 254-256).

2009 yılında ise üniversitelerde istihdam edilen akademik personelin statüsü değiştirilmiştir. Üyelerinin üçte ikisi akademik personel tarafından seçilen ve üye sayısının üçte birinin de bakanlık tarafından atandığı Ulusal Üniversite Konseyi (The National Council of University (CNU)) oluşturulmuştur. Bu konsey her dört yılda bir tüm akademik personelin faaliyetlerini değerlendirecektir. Yapılan dört yıllık değerlendirmeler promosyon ödemelerinin dağıtımında dikkate alınacaktır. Bu nedenle üniversiteler ve akademik çalışanlar arasında çalışanların faaliyetlerinin portföyü (daha fazla öğretim ya da daha fazla araştırma gibi) ile ilgili karşılıklı görüşmelerin gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Konseyin kararına bağlı olarak konseyde yer alan akademisyenler kendi faaliyetlerini değerlendirerek, promosyon almaya hak kazanabilirler. Konsey tarafından uygun görülen genç araştırmacılar üniversiteler tarafından açılan öğretici araştırmacı (teachers researchers) kadrolarına başvuru yapabileceklerdir (de Boer vd., 2010, s. 254-255).

2.6. ALMANYA

Almanya'da yükseköğretim kurumlarının kontrolü ve organizasyonundan birincil sorumlu 16 eyalettir. 1990'larda tüm eyaletlerde etkinlik kazançlarını açığa çıkarmak için formüle dayalı finansman ve üniversitelere bütçe yönetiminde esneklik sağlayabilmek amacıyla da eyaletler arasında ufak farklılıklara sahip olan torba bütçeleme sistemi uygulanmaya başlanmıştır (Hartwig, 2004, s. 12-13).

2002 tarihli Yükseköğretim Kanunu ile yükseköğretim kurumlarına daha fazla özerklik sağlanmıştır. Ayrıca, her bir üniversiteye devlet kurumu statüsünden yasal olarak kendi kendini yöneten kamu kuruluşu statüsüne geçiş hakkı tanınmıştır. Bu yasal yapı üniversiteler üzerinde devlet kontrolünü azaltmaya yönelik önemli bir adımdır. Tanınan bu yasal haktan faydalanmayı tercih eden üniversiteler kendi bütçelerini oluşturma konusunda özerktir. 2003 yılında beş üniversite yasal statüsünü değiştirmeyi tercih etmiştir.

Profesörler için performansa dayalı maaş sistemi getirilmiştir. 2005 yılından sonra profesör olanlar yeni performansa dayalı maaş sistemi (W-Salary) kapsamında yer alırken, bu tarihten önce profesör olanlar eski maaş sistemine (C-Salary) tabi olacaktır (Hüfner & Landfried, 2003, s. 142-143).

2002 yılında Almanya imzalamış olduğu Bologna Bildirisi (1999) gereğince, iki aşamalı derece sisteminin ve Avrupa Kredi Transfer Sisteminin oluşturulması için gerekli yasal çerçeveyi oluşturmuştur. 2003 yılında çoğu eyalet yeni sistemi uygulamaya başlayacağını bildirmiştir. 2005 yılından itibaren mezun olan tüm öğrencilere diploma ekleri sağlanmaktadır (KMK, HRK & BMBF, 2002, s. 5-6).

Almanya akreditasyon ve kalite değerlendirme sürecini ilk kez 1998 tarihli Yükseköğretim Kanunu ile uygulamaya başlamış ve bu değerlendirme süreci tüm eyaletlerin mevzuatında yer edinmiştir (KMK, HRK & BMBF, 2002, s. 4). 2005 yılında Bologna Bildirisi kapsamında Alman yükseköğretim dereceleri için yeterlilik çerçevesi belirlenmiş ve aynı yıl kamu hukuku altında faaliyet gösteren bir vakıf olarak Almanya Merkez Akreditasyon Konseyi kurulmuştur. Bir yükseköğretim derecesinin akredite olabilmesi için gerekli kalite koşullarını sağlaması gereklidir. Konsey Bologna Süreci kapsamında belirlenen Avrupa kalite standartlarını dikkate almakla yükümlüdür (KMK & BMBF, 2006, s. 11-12).

2005 yılında, rekabeti arttırmak ve performansı iyileştirmek amacıyla, eyaletlere genel öğrenim ücreti uygulama hakkı tanınmıştır. Uygulanacak olan öğrenim ücreti ulus devlet tarafından her dönem için maksimum 500 Euro olarak belirlenmiştir. Belirli şartları sağlayan lisans öğrencilerine burs sağlanırken, burs alamayan tüm lisans öğrencileri için öğrenim ücretlerini ve yaşam maliyetlerini karşılayabilecek düzeyde öğrenci kredisi

sağlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ebeveynlerine yönelik vergi avantajları da finansman sisteme dahil edilmiştir (Jongbloed, de Boer, Enders & File, 2008, s. 66). Genel öğrenim ücretlerinin getirilmesi kuralı yasallaştıktan sonra 2007 yılına kadar 16 eyalet arasından 7'sinde genel öğrenim ücreti uygulanmaya başlanmıştır. Bazı eyaletler sadece uzun dönemli öğrencilere öğrenim ücreti uygulama kararı alırken, bazıları da sadece ikinci lisans programına kayıt olan öğrencileri öğrenim ücretine tabi tutmaya karar vermiştir. Alman yükseköğretim kurumlarında, 2007 yılında yaklaşık olarak 2 milyon öğrencinin 1,4 milyonu genel veya özel öğrenim ücretleri ile karşı karşıya kalmıştır (Welsh, 2009, s. 11-12).

1995-2005 yılları arasında uygulanan bir dizi yönetim reformu ile Alman yükseköğretim sisteminin yönetim yapısında önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Sistemik düzeyde gerçekleştirilen bu reformlar ile performansa dayalı kaynak dağıtım mekanizmasının oluşturulması ve yükseköğretim kurumlarına uluslararasılaşmış ve girişimci niteliklerini kazandırma amacı gözetilmiştir. Ancak söz konusu reformların tamamının 16 eyalet tarafından uygulandığını söylemek mümkün değildir (de Boer & File , 2009, s. 20).

2007 yılında çıkarılan yeni Yükseköğretim Kanunu ile bakanlıktan yükseköğretim kurumlarına doğru bir yetki devri söz konusudur. Kurumların iç organizasyon yapılarını oluşturma ve finansal konulardaki özerkliği genişletilmiştir. Kurum konseyinde kurum dışından üyelerin de yer alacağı karara bağlanmıştır. Kurumlar devlet tarafından belirlenen maksimum ücret sınırı çerçevesinde öğrenim ücreti uygulayabilecektir. Yükseköğretim kurumlarına sağlanan kamusal kaynaklar hükümet ve yükseköğretim kurumları arasındaki sözleşmelere ve belirli formüllere bağlı olarak dağıtılacaktır (Jongbloed vd., 2008, s. 147).

2010 yılında kabul edilen Eğitimde Kalite Paketi (The Quality Pact for Teaching) ile kamu yükseköğretim kurumlarında sağlanan yükseköğretimin kalitesinin ve çalışma şartlarının iyileştirilmesi amaçlanmaktadır. Federe devletin 2011 ve 2020 arasında sağlayacağı 2 milyar Euro kaynaktan kamu kurumlarının %77'sinin faydalanacağı öngörülmektedir (OECD, 2015, s. 116).

2.7. MACARİSTAN

Tüm eğitim seviyelerini 1985 yılında kabul edilen Eğitim Kanununa göre düzenleyen Macaristan, ilk Yükseköğretim Kanununu 1993 yılında oluşturmuştur. Bu kanun ile Sovyet yükseköğretim sisteminin modernizasyonu ve özerk yükseköğretim kurumlarının sisteme kazandırılması amaçlanmıştır (Pusztai & Szabo, 2008, s. 86).

1993 tarihli Yükseköğretim Kanununda yer alan üniversite yönetim organlarının yapısı ve görevlerine ilişkin düzenlemeleri içeren maddelerin, 1996-2005 döneminde kurumlar tarafından çok daha esnek yorumlanarak, kurumların yönetim yapılarını modernize etme (bazı kurumların sadece akademisyenlerin yer aldığı komiteler yerine profesyonel yöneticilerin görev aldığı komitelerin oluşturulması gibi) amacıyla yenilikçi adımlar atmaya başladıkları gözlenmiştir. 2005 yılında kabul edilen Yükseköğretim Kanunu ile de kurumlara bu kanunun rehberliğinde kendi iç yönetim yapılarına karar verme hakkı tanınmıştır. Ayrıca 2005 kanunu ile yeni bir yönetim organı olarak Finansal Yönetim Kurulu (Financial Board) üniversitelere kazandırılmıştır. 2006 yılından itibaren tüm kamu üniversitelerinde kurulması zorunlu olan finansal yönetim kurulu, farklı paydaşların yer aldığı üye sayısının çoğunluğunun bakanlık tarafından atandığı, 7 ya da 9 üyeden oluşan karar verme yetkisi bulunmayan bir danışma kurulu pozisyonuna sahiptir (de Boer vd., 2010, s. 291-292).

1992 yılında kurulan Akreditasyon Komitesi (the Hungarian Accreditation Committee), 1993 yılında yükseköğretim kurumlarının ve programlarının akreditasyonunu gerçekleştirmek üzere faaliyetlerine başlamıştır (Pusztai & Szabo, 2008, s. 87).

Kamu kaynaklarının belirli bir formüle göre kurumlara dağılımının gerçekleştirilmesi 1993 tarihli Yükseköğretim Kanununda düzenlenmiş, ancak bakanlık ve yükseköğretim kurumlarının karşılıklı görüşmelerine bağlı olarak 1996 yılında uygulanabilmiştir. Finansal kaynak dağıtım formülü bileşenleri yaklaşık olarak her iki yılda bir yenilenmektedir (de Boer vd., 2010, s. 292).

Yükseköğretim sisteminde ilk olarak 1995'te uygulanmaya başlanan öğrenim ücreti 1998 yılında uygulamadan kaldırılmıştır. 2006 yılında tekrar uygulanmaya başlanan öğrenim ücreti uygulaması, 2008 yılında yapılan ulusal referandum sonucu tekrar kaldırılmıştır.

Bu arada devlet tarafından finansal anlamda desteklenmeyen, ancak kendi öğrenimlerinin maliyetini karşılamayı kabul eden öğrenciler yükseköğretim kurumları tarafından kabul edilebilecektir. Öğrenim maliyetini karşılayan öğrenci sayısı kurumun kapasitesi ile sınırlı olacak ve kurumun maksimum kapasitesi akreditasyon sürecinde belirlenecektir (de Boer vd., 2010, s. 292-293).

2000 yılında yükseköğretim sisteminde yer alan devlet üniversitesi sayısındaki artışı ortadan kaldırmak amacıyla kurumlar arasında birleştirmeler gerçekleştirilmiştir. Küçük kolej ve üniversiteler kaliteli yükseköğretim sunan prestijli kurumların bünyesinde yer edinmiştir (Jongbloed vd., 2008, s. 148).

Bologna Bildirisini imzalayan ülkeler arasında yer alan Macaristan 1993 tarihli Yükseköğretim Kanununa dayanarak 1994 yılında doktora programlarını, 1997 yılında yüksek lisans programlarını ve 2004 yılında da lisans programlarını oluşturarak dört aşamalı yükseköğretim sistemini üç aşamalı olarak düzenlemiştir. 2002 yılından itibaren tüm yükseköğretim kurumları Avrupa Kredi Transfer Sistemini (AKTS) uygulamakla yükümlü iken, 2003 yılında kabul edilen kanun ile uluslararası diploma ekinin yükseköğretim kurumları tarafından mezun olan tüm öğrencilere sağlanması kararlaştırılmıştır (Pusztai & Szabo, 2008, s. 86).

2001 yılında, sadece akredite olmuş yükseköğretim programlarına kayıtlı olan öğrencilerin yararlanabileceği öğrenci kredi sistemi oluşturulmuştur. Daha sonra Macaristan yükseköğretim kurumlarında yükseköğretim alan yabancı öğrencilerin veya yurtdışında yükseköğretim alacak olan Macaristanlı öğrencilerin de öğrenci kredi sisteminden yararlanabilmesi mümkün hale getirilmiştir. Hükümetin kendi kendine sürdürülebilir bir öğrenci kredi sistemi oluşturma amacıyla piyasa faiz oranı uyguladığı öğrenci kredi sisteminde, öğrencilere sağlanan kredi miktarı ülkedeki ortalama yaşam maliyeti ve öğrenim ücret düzeyine göre düşük kalmaktadır (de Boer vd., 2010, s. 293).

2005 yılında yükseköğretim kurumları arasında öğrenci dağılımı ve kabul sistemine ilişkin düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelere göre, bakanlık tarafından her bir üniversite ve program için kontenjan belirlemek yerine genel çalışma alanları (örneğin, mühendislik gibi) için kontenjan belirlenecektir. Öğrenciler orta öğretim final sınavlarında aldıkları puanlara göre genel kotaların bulunduğu çalışma alanlarına

yerleştirilecektir. Bakanlık tarafından belirlenen kontenjan sayısına bağılı olarak hükümet kaynak sağlayacaktır. Ancak kurumlar ekstra öğrenim ücreti ödeyerek kayıt olmak isteyen öğrenciler için ek kontenjan açabilecektir. Bu düzenlemenin temel amacı, kurumlar arasında rekabeti arttırmak ve hükümetle kurumların yaptığı görüşmelerin kaynak dağıtım mekanizması üzerindeki hakimiyetini azaltmaktır (de Boer vd., 2010, s. 293). Daha sonra, 2012 yılında çıkarılan program kabul prosedürü (The Decree on the Admission Procedure) kapsamında, 2013-2016 yılları arasında üniversitelerin öğrenci kabul kriterleri için gerekli olan minimum standartlar yükseltilmiştir (OECD, 2015, s. 239).

2005 yılında yükseköğretim kurumlarına, mali yıl sonunda harcanmayan kamusal kaynakları elinde tutmak, kendi gelirleri için ayrı bir hesap açmak, belirli şartları karşılıyorsa herhangi bir vergi ödemeksizin iş aktiviteleri gerçekleştirmek, devlet mülkiyetinde olan gayrimenkullerini satmak, sınırlı sorumluluğun bulunduğu şirketler kurmak ve devlet tahvillerine yatırım yapmak gibi önemli özerklikler tanınmıştır (de Boer vd., 2010, s. 293-294).

2006 yılında bakanlık ve kurumlar arasında yapılan görüşmelerde kurumun gerçekleştirdiği performansa bağılı olarak üç yıl için belirlenen tutarların bakanlık tarafından kurumlara tahsisi amacına hizmet eden finansal kaynak sözleşmeleri yapılmaya başlanmıştır. Yapılan sözleşmeler kapsamında yükseköğretim kurumları belirli alanlarda performanslarını artırma sorumluluğuna sahip olacaklardır. Kurum tarafından seçilen amaçlar ve performans göstergeleri bakanlık tarafından onaylanacak ve bu performans göstergelerine göre amaçların başarılması ve kurumun ilerlemesi izlenecektir (Jongbloed vd., 2008, s. 148).

Macaristan 2011 yılında onaylanan Ulusal Yükseköğretim Kanunu ile iş gücü piyasasının taleplerini karşılamaya yönelik yeni kısa dönemli yükseköğretim programlarını yükseköğretim sistemine dahil etmiştir. Ayrıca Macaristan hükümeti, yükseköğretim kurumları ve sanayi arasındaki işbirliğini genişletmek amacıyla belirli programların ders içeriklerine kurumun iş ortaklarıyla uygulamalı eğitimleri içeren programlar eklemesini hüküm altına almıştır (OECD, 2015, s. 239).

Ulusal Yükseköğretim Kanunu (2011) ve Ulusal Yükseköğretim Mükemmeliyet Derece Kanunu (2013) kapsamında devlet, finansal kaynakların kurumlara rekabet ortamında dağılımını gözetilen bir finansman modeli oluşturmak amacıyla, yükseköğretim kurumlarına doğrudan sağlanan kaynakların öğrencilere sağlanan burslar aracılığı ile kurumlara aktarılmasını kararlaştırmıştır. Bu reform ile 2012 yılında yapılan “bağlı öğrenci kredi” düzenlemesi ile devlet bursu almayan tüm öğrencilere devlet destekli, %2 sabit faiz oranına sahip öğrenci kredisi sağlanacağı hüküm altına alınmıştır (OECD, 2015, s. 239).

2.8. İZLANDA

İzlanda yükseköğretimindeki temel reformlar, sistemde entegrasyon ve çeşitlendirme teşebbüsleri olarak tanımlanabilir. Yükseköğretim sistemine ilişkin genel bir çerçeve sağlayan 1997 ve 2006 tarihli Yükseköğretim Kanunları ile sistemde entegrasyon sağlanması amacı gözetilirken, 1999 yılında başlatılan her bir yükseköğretim kurumu ile bakanlık arasında imzalanan performansa dayalı sözleşmeler ile de sistemde çeşitlilik ve işgücünün kurumlar arasında paylaşılması amacı gözetilmiştir.

1997 tarihli Yükseköğretim Kanunu ile yükseköğretim kurumlarının organizasyon ve yönetiminde önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim kurumlarına önemli derecede özerklik tanınarak yükseköğretim kurumları ve Eğitim Bakanlığı arasındaki ilişki yeniden yapılandırılmıştır. Bakanlığın kurumların kurum düzeyindeki konularına müdahale etmek yerine kurumun faaliyetleri üzerinde denetim ve kurumun gerçekleştireceği anlaşmalar üzerinde söz hakkına sahip olacağı hüküm altına alınmıştır. Ancak rektör atamalarının kurumlarda yapılan seçim sonucuna göre senato tarafından önerilen adaylar arasından bakanlık tarafından yapılması kararlaştırılmıştır (Jonasson, 2004, s. 165-166).

Yine bu kanuna göre üniversitelerde fakülteler, enstitüler ve yönetici temsilcilerinin yer aldığı üye sayısı 50 ile 60 arasında değişen, üniversite yönetim kuruluna açık politikalar üreterek adil ve iyi tanımlanmış bir danışmanlık hizmeti sunmakla yükümlü olan yeni bir kurul oluşturulacaktır. Yönetim yetkisine sahip olmayan kurul yılda iki kez toplanacaktır (Jonasson, 2004, s. 143).

1997 tarihli Yükseköğretim Kanunu ile performansa dayalı finansman sistemi oluşturulmuştur. Bu sisteme göre, bakanlık ve yükseköğretim kurumları arasında imzalanan hizmet anlaşmalarına bağlı olarak, kurumlara torba bütçeleme sistemine göre kaynak aktarımı gerçekleştirilecek ve kurumlar söz konusu kaynakların kullanımı konusunda tam özerkliğe sahip olacaktır. Ayrıca kurumlar ile eğitim ve araştırma alanlarına ilişkin iki ayrı hizmet sözleşmesi düzenlenecektir. İlk hizmet sözleşmesi 1999 yılında kamu kurumu olan İzlanda üniversitesi ile imzalanırken, özel üniversiteler ile ilk hizmet sözleşmesi 2000 yılında imzalanmıştır (Jonasson, 2004, s. 163-164).

2006 yılından itibaren kamu ve özel yükseköğretim kurumlarının aynı yasal statüye sahip olması kararlaştırılmıştır. Ayrıca 2008 yılında, senato üyelerinin çoğunlukla kurum dışından olmasını teşvik eden yeni bir düzenleme gerçekleştirilmiştir (de Boer vd., 2010, s. 326).

Özel yükseköğretim kurumları bağımsız olarak belirledikleri miktarda öğrenim ücreti uygulayabilirken, kamu yükseköğretim kurumlarında öğrenim ücreti uygulaması mevcut değildir. Öğrenim ücreti uygulaması olmamasına karşın, isteğe bağlı olarak tüm lisans öğrencilerine yaşam maliyetlerini karşılayabilecek tutarda kaynak sağlayan ve yabancı öğrencilerin erişimine de açık olan öğrenci kredi sistemi mevcuttur (Jongbloed vd., 2008, s. 67).

2006 yılında İzlanda parlamentosu tarafından kabul edilen Yükseköğretim Kanunu ile Bologna Bildirisi kapsamında yer alan üç aşamalı derece sistemi, AKTS, diploma ekleri ve ENQA standartlarına dayalı kalite güvence çerçevesi oluşturulmuştur (Gunnarsdóttir, Hreinsson & Gunnarsdóttir, 2006, s. 2).

2007 yılında, yükseköğretim sisteminde kalitenin tesis edilmesi amacıyla ulusal kalite güvence çerçevesi tanımlanmıştır. Ayrıca 2012 yılında kalite güvence kurulu kurulmuştur (OECD, 2015, s. 242).

2.9. İRLANDA

1997 yılında kabul edilen Üniversite Kanunu ile birlikte üniversitelere daha fazla akademik özgürlük ve özerklik tanınmış ve iç kalite güvence sistemi oluşturulmuştur.

Ayrıca öğrenim ücretleri kaldırılmış, araştırmalar için rekabete dayalı fonlama sistemi geliştirilmiştir (Jongbloed vd., 2008, s. 149).

1998 tarihli Yükseköğretim Kanunu tarafından belirlenen araştırma fonlama şeması (PRTLİ) araştırma çalışmaları alanında rekabeti iyileştirmeye yönelik bir ilk adım olarak değerlendirilebilir. Nitekim 2003 yılında kaliteyi arttırmak amacıyla, araştırma çalışmalarına rekabet ortamında tahsis edilecek olan kaynak miktarında önemli bir artış yapılarak, İrlanda Bilim Vakfı ve iki farklı araştırma konseyi (IRCSET ve IRHSCC) kurulmuştur (de Boer vd., 2010, s. 338).

İrlanda yükseköğretim kurumlarının iç yönetim organları üst düzey karar organı, akademik, yönetici ve dekanlar komitesinden oluşmaktadır. Rektörün başkanlık ettiği yönetici komitesi 2001 yılında İrlanda üniversitelerine kazandırılmıştır (de Boer vd., 2010, s. 337).

İrlanda Eğitim ve Bilim Bakanlığı bünyesinde, 1972 yılında kurulan yükseköğretime yapılan kamu yatırımlarının koordinasyonunu sağlamakla görevli olan Yükseköğretim Kurumu (Higher Education Authority (HEA)) yer almaktadır. Ayrıca ulusal kalite güvence sisteminin oluşturulmasına ilişkin kanun (1999) ile bakanlık bünyesinde üniversitelerin niteliklerini değerlendiren İrlanda Ulusal Yeterlilik Kurumu, teknoloji enstitüleri ve kolejleri değerlendiren Yükseköğretim ve Eğitim Ödülleri konseyi (HETAC) ve İleri Düzey Eğitim ve Öğretim Ödülleri Konseyi (FETAC) kurulmuştur. Kurulan tüm birimler için kalite güvence prosedürleri kanun ile belirlenmiştir. Tek bir ulusal kalite güvence sistemine sahip olmayan İrlanda yükseköğretim sisteminde, Bologna Bildirisini imzaladıktan sonra, 2003 yılında yükseköğretim kalite ağı oluşturulmuştur. Ayrıca yükseköğretimde Avrupa Birliği standartlarına uygun bir kalite güvence sisteminin tesis edilebilmesi amacıyla HETAC ve HEA, ENQA üyesi olmuştur (McKenna, 2005, s. 1-4-14-15).

Yine Bologna Bildirisinin gerekliliklerinden olan üç aşamalı derece sisteminin oluşturulması ve diploma eklerinin sağlanması için ilk adım 2004 yılında atılmıştır (Cullinane, 2006, s. 4; McKenna, 2005, s. 7). Bakanlık bünyesinde yer alan İrlanda Ulusal Nitelikler Kurulu tarafından yayımlanan AKTS uygulama rehberi ile tüm

yükseköğretim programlarında kullanılan ulusal kredi sistemi yerini AKTS'ye bırakmıştır (McKenna, 2005, s. 15).

2003 yılında oluşturulan ulusal yeterlilik çerçevesi ile İrlanda yükseköğretim sistemi için gereklilikler 1'den 10'a kadar derecelendirilmiştir. Bu çerçeve öğrenciler ve yükseköğretim kurumları için daha nitelikli bir sistem oluşturmak, öğrenme çıktıları, gerekli beceriler, seviyeler arasındaki transfer ve ilerlemeyi sağlamak amacıyla hizmet eden gereklilikleri içermektedir (de Boer vd., 2010, s. 337).

2006 tarihli Teknoloji Enstitüleri Kanunu ile teknoloji enstitülerine daha fazla özerklik verilmiş ve teknoloji enstitüleri yükseköğretim kanunu kapsamına alınmıştır (Jongbloed vd., 2008, s. 149).

Kamu kaynaklarının yükseköğretim kurumlarına dağıtımına ilişkin formüle dayalı finansman sistemi 2006 yılında oluşturulmuştur. Bu sisteme göre, kurumlara yükseköğretim programının niteliği, öğrenci sayısı ve yükseköğretim programlarının maliyetini dikkate alan formüle bağlı olarak kaynak tahsisi gerçekleştirilecektir (de Boer vd., 2010, s. 337-338).

2011 yılında yapılan yükseköğretim reformu, yükseköğretim kurumlarının finansmanının kamu sektörü üzerindeki yükünün azaltılması amacıyla hizmet etmektedir. Bu amaçla 2011-2015 yılları arasında öğrenim ücretlerinde kademeli bir artış öngörülmüştür. Aynı zamanda, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı grupta yer alan ailelerden gelen öğrencilerin öğrenim ücreti artışından etkilenmemesi için yeni bir bağış ve burs sistemi oluşturulmuştur (OECD, 2015, s. 245).

2011 yılında gelecek yirmi yıl boyunca yükseköğretim sektörünün gelişimini düzenlemek amacıyla İrlanda Eğitim ve Yetenekler Kurulu (Irish Department of Education and Skills (DES)) tarafından "2030 Ulusal Yükseköğretim Stratejisi" raporu yayınlanmıştır. Bu strateji ile yükseköğretimin eğitim ve araştırma fonksiyonları ile yükseköğretim kurumlarının yönetimi, yönetişimi, finansmanı, uluslararasılaşması ve iş dünyası ile işbirliğine ilişkin önemli amaçlar belirlenmiştir (Hinfelaar, 2012, s. 3).

2010 yılında ilan edilen sıçrama programı (The Springboard Programme) kapsamında bireylerin üretim sektörü, bilgi ve iletişim teknolojileri ve uluslararası finansal hizmet

alanlarına ilişkin becerileri edinebilmesi amacıyla 12 aylık ücretsiz yükseköğretim kursları oluşturulmuştur. Programdan 2011'den 2015'e kadar 10 000 kişi faydalanmış, bunlardan %40'ı ise kurs programını tamamlandıktan altı ay sonra çalışmaya başlamıştır (OECD, 2015, s. 73).

2.10. İTALYA

İtalyan yükseköğretim sisteminde önemli yapısal değişiklikler için ilk adım, yükseköğretim kurumlarına finansal ve bilimsel özerklik tanıyan 1989 tarihli Yükseköğretim Kanunu ile atılmıştır (de Boer vd., 2010, s. 349).

1993 tarihli Yükseköğretim Kanununun İtalyan parlamentosu tarafından kabul edilmesi ile birlikte yükseköğretim kurumlarına tam finansal özerklik tanınmıştır. Daha önce merkezi hükümet üniversitelere belirli harcama kalemlerine göre kaynak sağlıyorken, bu reform sonrasında üniversitelere özerk olarak kullanabilecekleri küresel torba bütçeleme sistemine göre kaynak tahsisi gerçekleştirilmiştir. Bu değişim üniversite yönetimini daha hesap verebilir olmaları yönünde zorlamıştır (Agasisti, 2009, s. 465).

1995 ve 1996 yılında yapılan düzenlemeler ile üniversitelerin finansal kaynak yönetimi ve istihdam politikaları ile ilgili sorumlulukları arttırılmıştır. Hükümet ve üniversiteler arasındaki ilişki hesap verilebilirlik prensibine dayalı olduğu için üniversitelerin eğitim ve araştırma faaliyetlerini değerlendirmekle görevli özel bir birim (osservatorio della ricerca) oluşturulmuştur (de Boer vd., 2010, s. 349).

1998 yılından itibaren, yükseköğretim kurumlarına dağıtılan toplam kamu kaynağının belirli bir kısmı kurumlara belirli bir formüle dayalı olarak tahsis edilmektedir. Formüle göre dağıtılacak olan kaynak miktarında belirli aralıklarla artış gerçekleştirilmiştir. 1998 yılında yükseköğretime ayrılan toplam bütçenin %1,5'i, 2003 yılında %9,5'i formüle göre kurumlara tahsis edilmiştir. 1998 yılından 2003 yılına kadar kamu fonlarının belirli bir kısmının kurumlara tahsisi %70 kayıtlı öğrenci sayısı %30 öğrenciler tarafından kazanılan kredi sayısı dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir (Agasisti, 2009, s. 465).

İtalya 1999 tarihli üniversite reformu ile Bologna Bildirisini uygulayan ilk ülkedir. 1999 yılında kabul edilen Yükseköğretim Kanunu kapsamında sağlanan yasal çerçeveye

dayanarak, 2004'ten itibaren AKTS ve üç aşamalı derece sistemi oluşturulmuş ve Avrupa standartlarına dayalı diploma eklerinin kurumlar tarafından tüm mezunlara sağlanması zorunlu kılınmıştır. 2006 yılında ENQA standartlarına dayalı kalite güvence sistemi oluşturulmuştur (CIMEA, CRUI & CNVSU, 2006, s. 8-11-17).

1999 yılında her bir yükseköğretim kurumuna, kurumların dış değerlendirme sürecinden görevli olan Ulusal Üniversite Sistemini Değerlendirme Komitesine (Comitato nazionale di Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU)) yardımcı olması ve kurumların iç değerlendirme süreçlerini gerçekleştirmesi için tüm kurumlara iç değerlendirme bir kurma zorunluluğu getirilmiştir (Jongbloed vd., 2008, s. 149).

İtalyan yükseköğretim sisteminin gelişiminde bürokrasi önemli bir problemdir. 1990 yılından 2006 yılına kadar çıkar gruplarının reformlara karşı direnci ve gizli politikalar üzerindeki kontrolünü azaltmayı amaçlayan 1000'den fazla düzenleme yapılmıştır. Bazı kurumlar aile işletmesine dönüşme durumu ile karşı karşıya kalmıştır (Katsomitros, 2018, s. 1).

2004 yılında bakanlık tarafından eğitim ve araştırma süreçlerine ilişkin kurumların performansını daha iyi değerlendireceği düşünülen yeni bir finansman formülü oluşturulmuştur. Bu formüle göre dağıtılacak olan kaynağın %33'ü yükseköğretime olan talebin bir göstergesi olarak öğrenci sayısına, %33'ü mezun sayısına ve %33'ü de araştırma sonuçlarının göstergesi olarak bakanlık tarafından sağlanan araştırma bağışlarındaki başarı oranına ve araştırma için kurum dışından sağlanan bağış miktarına göre üniversitelere tahsis edilecektir (Agasisti, 2009, s. 466).

2010 yılında İtalya, yükseköğretim sisteminde kapsamlı bir reform yaparak, üniversitelerin kurumsal özerkliğini güçlendirmiş, öğrencilere sunulan refah hizmetlerini iyileştirmiş ve yeni kalite güvence ve akreditasyon sistemini oluşturmuştur. Bu yeni kalite güvence ve akreditasyon sistemi üniversitelerin doktora programlarını kurmaları için gerekli olan kriterler ve standartları belirlemenin yanı sıra periyodik değerlendirme süreçlerini de sisteme dahil etmiştir. Belirlenen periyodik değerlendirme süreçleri ön akreditasyon, periyodik akreditasyon ve periyodik değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (de Boer vd., 2010, s. 70-251).

Bakanlık tarafından merkezi olarak belirlenen alt ve üst sınırlara bağlı kalarak üniversiteler tarafından belirlenen öğrenim ücretleri İtalyan üniversiteleri için 1997 yılından beri önemli bir gelir kaynağı olmaktadır (Jongbloed vd., 2008, s. 68). 2011 yılında kamu üniversitelerine kayıt olan tüm öğrenciler her eğitim öğretim yılı için ortalama 1407 \$ öğrenim ücreti ödemektedirler. Ancak yükseköğretim programlarına kayıtlı olan öğrencilerin %12'sine öğrenim ücretlerini tamamen karşılayabilecekleri düzeyde, %7'sine ise öğrenim ücretlerini kısmen karşılamalarını sağlayacak miktarda burs ya da hibe sağlanmaktadır (OECD, 2014, s. 5).

2.11. JAPONYA

Japon yükseköğretim sisteminin 1970'li yıllardan 2000'li yılların başına kadar Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığının (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT)) vesayeti altında olduğunu söyleyebiliriz. Bu süreçte bakanlık yükseköğretim sisteminde yeni kurumların, bölümlerin ve programların açılma sürecinde çok sıkı kurallar uygulamıştır. Ancak 2000'li yılların başında dönemin başbakanı tarafından ekonomide hakim olan durgunluk dönemini atlatabilmek amacıyla devletin hakim olduğu diğer pek çok alanda olduğu gibi yükseköğretimde de yönetsel ve finansal konularda deregülasyon politikaları uygulanması ile birlikte özel üniversitelerin ve yeni programların açılmasına kolaylık tanınmıştır. İlaveten 2000 yılında yapılan düzenleme ile bakanlığın sistem üzerindeki vesayetine son verilerek, bakanlık yeni açılacak kurum, bölüm ya da programların sadece yasal uygunluk durumunu kontrol etmekle görevlendirilmiştir. Sistemde sağlanan bu kolaylıklar sonrasında 2000 yılında 478 olan özel üniversite sayısı 2008 yılında 589 olmuştur (Yamamoto, 2012, s. 202-203).

2002 yılında Okul Eğitim Kanunu (The School Education Law) revize edilerek yükseköğretim kurumlarına bölümlerin ve fakültelerin tekrar organize edilmesi konusunda esneklik sağlanmıştır. Yeni uygulamaya göre kurumlar yükseköğretim programlarında (program türü ve alanı dışındaki konularda) bakanlık onayı olmaksızın değişiklik yapabileceklerdir. Ancak kurum yaptığı değişikliği bakanlığa bildirilmekle yükümlüdür (Oba, 2005, s. 9).

2004 yılında yükseköğretim kurumlarına her yedi yılda bir akredite olma zorunluluğu getirilmiştir. Akreditasyon sürecini başarı ile tamamlayamayan kurumların gelecekte ciddi sorunlar ile karşılaşabileceği öngörülmüştür. Bu nedenle üniversitelerin sağladıkları yükseköğretimin kalitesini iyileştirmek ve kurumsal düzeyde etkin işleyen bir yönetim sisteminin oluşturulabilmesi için sıkı çalışması gereklidir (Yamamoto, 2012, s. 203).

Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren yükseköğretim kurumlarının yasal statüsü 2003 yılında kabul edilen Ulusal Üniversite Birleştirme Kanununun (The National University Corporation Law) 2004 yılında uygulanması ile birlikte kamu hukuku altında faaliyet gösteren özerk birimler olarak belirlenmiştir. Bu durum kurumlara kendi stratejilerini belirleme, kurumun organizasyon yapısını düzenleyebilme, personel ve finansal kaynak yönetimi gibi konularda daha fazla özerklik sağlamıştır. Kurumlara bütçe dağılımı her bir kurumun görüşleri alınarak Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen, orta vadeli amaçlara uygun olarak bakanlık tarafından onaylanan ve kurum tarafından hazırlanan orta vadeli plana dayanarak blok ödenek formunda yapılmaktadır. Orta vadeli amaç (Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmakta) ve orta vadeli plan (Yükseköğretim Kurumu tarafından hazırlanmakta) altı yıllığına oluşturulmaktadır. Kurumların performansı her orta vadeli amaç ve orta vadeli plan sonunda değerlendirilmekte ve bütçeden yapılacak olan kaynak tahsisi bu değerlendirme sonuçlarına göre gerçekleştirilmektedir.

Aynı kanun ile yükseköğretim kurumlarının yönetiminin rektörün başkanlık ettiği yönetim kurulu, idari konsey ve eğitim ve araştırma konseyi olmak üzere üç yönetim organı tarafından gerçekleştirileceği hüküm altına alınmıştır. Ayrıca kurumun topluma karşı hesap verilebilirliğini arttırmak amacıyla üniversite yönetiminde kurum dışından üyelerin yer alması zorunluluğu getirilmiştir. Yönetim kurulundaki yöneticilerden en az biri, idari konsey üyelerinin çoğunluğu kurum dışından özel sektör yönetim tekniklerine hakim olan üyelerin yer alacağı şekilde oluşturulmalıdır.

Yine bu kanun kapsamında üniversite personelinin kamu çalışanı statüsü kuruma bağlı olarak istihdam edilen çalışan olarak değiştirilmiştir. İlaveten kurumlar artık kendi banka hesaplarını açarak gelirlerini bu hesaplarda tutabileceklerdir. Daha önce bakanlık tarafından belirlenen kayıt ücreti, öğrenim ücreti ve giriş sınav ücreti kurumlar tarafından

bakanlığın belirlediği sınırlara bağlı kalınarak belirlenebilecektir (Oba, 2005, s. 106-107-108-115).

Japonya’da özel üniversiteler öğrenim ücretleri, bağışlar ve endüstri ile gerçekleştirdikleri iş sözleşmelerinden elde ettikleri gelirler ile faaliyetlerini finanse etmektedirler. Ancak devlet özel üniversitelere, 1975 yılından itibaren yükseköğretimin kalitesini iyileştirmek, yükseköğretim maliyetleri ile ilgili hane halkının yükünü hafifletmek ve özel üniversitelerin finansal yönetimini iyileştirmek amacıyla sübvansiyon sağlamaktadır. 1980 yılında özel kurumların toplam harcamasının %50’sini karşılayacak kadar yüksek olan sübvansiyon düzeyi azaltılarak 2012 yılında %12 oranına düşürülmüştür. Özel üniversitelerin en büyük gelir kaynağı öğrenim ücretleridir. Ancak son yıllarda özellikle genç nüfusta meydana gelen düşüş özel üniversitelerin kontenjanlarını doldurarak yeterli öğrenim ücreti sağlamalarını zora sokmaktadır (Maruyama, 2012, s. 22). 2003 yılında, yükseköğretim sisteminde faaliyet gösteren toplam üniversitelerin %28’inde kayıt olan öğrenci sayısı açılan kontenjan sayısından düşük olmuştur (Oba, 2005, s. 116-117).

Hükümet yükseköğretim kurumlarına tanıdığı, öğrenim ücret düzeyini bakanlığın belirlediği sınırlara bağlı kalarak belirleme yetkisinden sonra hane halkı üzerindeki yükseköğretimden kaynaklı mali yükü hafifletebilmek amacıyla bir öğrenci yardım programı başlatmıştır. Bu doğrultuda daha önce “düşük öğrenim ücreti ve öğrenci yardımı” politikası yerini “daha yüksek öğrenim ücreti ve öğrenci yardım” politikasına bırakmıştır. Bu program altında iki tür öğrenci kredi seçeneği vardır. Faizsiz kredi ve piyasa şartlarına bağlı olarak belirlenen ancak maksimum %3 faiz oranına sahip olan kredi sistemi olmak üzere iki tür kredi seçeneği mevcuttur. Her iki programda gelire bağlı geri ödeme sistemine sahiptir. Ancak faizsiz kredi programından orta öğrenimde belirli bir not ortalamasına sahip olan başarılı öğrenciler yararlanabilmektedir (Maruyama, 2012, s. 24-25).

2008 yılında, Ekonomik ve Mali Yönetim için Temel Politikalar ve Yapısal Reform (The Basic Policies for Economic and Fiscal Management and Structural Reform) adı altında “Global 30” projesi kabul edilmiştir. “Global 30” projesi Japon yükseköğretim sisteminde yer alan 30 üniversitenin uluslararası kurum haline dönüştürülmesini amaçlayan 15 milyar yenlik bir projedir. Projede yer alan uluslararasılaşma kavramı ile Japonya’da yükseköğretim alan yabancı öğrenci sayısının ve yurtdışında yükseköğretim alan Japon

öğrenci sayısının arttırılması gibi iki yönlü öğrenci değişim hareketinin arttırılması ifade edilmektedir. Proje kapsamında, kayıtlı yabancı öğrenci sayısını arttırmak için İngilizce yükseköğretim hizmeti sağlayan program ve kurs sayısının arttırılması, Japonya’da nitelikli insan kaynağının arttırılması ile gerekli rekabet ortamının oluşturulması ve yurtdışından gelen ve yurtdışına giden öğrenci sayısının arttırılması amaçlanmıştır. Projede, 2009 ve 2010 yıllarında bütçesel bazı kısıtlamalar olsa da en azından 13 üniversitenin bu yolda 2009’a kadar başarı gösterdiğini söyleyebiliriz (Burgess vd., 2010, s. 467-469).

Eğitim Bakanlığı (MEXT) tarafından, 2012 yılında yükseköğretim öğrencilerine yönelik burslu kredi programı oluşturulmuştur. Programın amacı yükseköğretime erişimi iyileştirmek amacıyla faizsiz ve gelire bağlı geri ödeme politikasını içeren kredilerin öğrencilere sağlanması olarak ifade edilebilir. Ayrıca 2012 yılında uygulanmaya başlanan Küresel Japonya’ya Doğru (Go Global Japan) projesi kapsamında MEXT üniversitelere öğrencilerine güçlü yabancı dil ve iletişim becerileri kazandırmaları konusunda finansal destek sağlamaktadır (OECD, 2015, s. 255).

Japon yükseköğretim sektörünü yerel ve ulusal devlet tarafından kontrol edilen sınırlı bir kamu sektörünün ve çok büyük bir piyasa odaklı özel sektörün olduğu ikili bir yapı ile tasvir etmek mümkündür.

2.12. HOLLANDA

1980’li yıllardan itibaren Hollanda yükseköğretim kurumları endüstri ile iş sözleşmeleri yaparak, kredi kullanarak ya da bağış kabul ederek finansman kaynaklarını çeşitlendirirken, torba bütçeleme sistemi ile sağlanan kamusal kaynakların kullanımı konusunda da esnek bir finansman yapısına sahip olmuştur (Becker, 2009, s. 159).

1996 yılından itibaren bakanlık tarafından belirlenen sabit genel öğrenim ücreti tüm üniversiteler tarafından uygulanmakta, yükseköğretim sisteminde farklı ücret uygulamalarına izin verilmemektedir. Çalışmalarını zamanında tamamlayamayan öğrenciler ise genel öğrenim ücret düzeyinden çok daha yüksek miktarda öğrenim ücreti ödemektedirler. 1996 yılından itibaren öğrenci bağış sistemi kapsamında öğrencilere sağlanan burs miktarları, öğrenim ücreti ve yaşam maliyetleri dikkate alınarak

belirlenmektedir. Ayrıca öğrenci başlıları başta öğrencilere kredi olarak verilmekte öğrencinin program yeterliliklerini yerine getirmesi durumunda kredi hibeye dönüştürülmektedir. Öğrencinin, ilk öğrenim yılı sınavlarının %50'sinde başarı sağlaması ve tanınan resmi sürede programı tamamlaması gibi kriterler kredilerin hibeye dönüştürülmesinde etkili olan faktörlerdir (Canton, 2002, s. 23). 1995 yılında devlet öğrenim ücret düzeyinde artış yapmak istemiş, fakat protestolarla karşılaşınca geri adım atmak zorunda kalmıştır (Becker, 2009, s. 161).

1997 yılında kabul edilen Yeni Yönetim Kanunu ile yükseköğretim kurumlarının yönetim yapısı üzerinde olumlu etkiye sahip olacağı düşünülen düzenlemeler yapılmıştır. Kurumlara kendi öğretim programlarını ayarlama, personel (sözleşmeye dayalı) ve kurumun altyapısına (kendi gayrimenkullerine sahip olma) ilişkin konularda özerklik sağlanmıştır. Üniversitelerde özel sektör kurumlarına benzer yönetim yapısının oluşturulması ve üniversitelerin profesyonelleştirilmesi amaçlanmıştır (de Boer vd., 2010, s. 427).

Aynı kanun kapsamında, yükseköğretim kurumları kurum dışından üyelerin yer aldığı bir denetleme kurulu oluşturmakla yükümlü kılınarak, yönetim kurulunun ve rektörün yetkileri arttırılmıştır (Jongbloed vd., 2008, s. 150).

2000 yılı itibari ile devlet, üniversitelere performansa dayalı kaynak dağılımını gerçekleştirmektedir. Uygulanan yeni modelde eğitim ve araştırma için sağlanacak kaynaklar ayrıştırılmıştır. Eğitime ayrılacak olan kaynak aktarımında, %37 temel öğretim tesisi bileşeni, %50 diploma sayısı/mezun sayısı, %13 yeni kayıt olan öğrenci sayısı bileşenine göre yapılmaktadır. Araştırma fonlarının dağılımı ise, temel araştırma olanakları, tezler ve sertifikalar, araştırma merkezleri ve stratejik olduğu düşünülen araştırma alanları dikkate alınarak ilgili kurumun performansına bağlı olarak gerçekleştirilmektedir.

Yükseköğretim sisteminde merkezi hükümet tarafından belirlenen cüzi miktarda öğrenim ücreti olmasına karşın, %5.18 faiz oranı ile isteğe bağlı öğrenci kredi sistemi 2001 yılından itibaren uygulanmaktadır (Canton, 2002, s. 24-29).

2001 yılında üniversitelerin araştırma fonksiyonu (uygulamalı bilimler alanında) yeni çalışan kategorisi oluşturularak (araştırmacı) güçlendirilmiştir. Ayrıca eğitim ve

araştırma programlarına ilişkin var olan akreditasyon sistemi güncellenmiştir (Jongbloed vd., 2008, s. 150).

2002 tarihli Yükseköğretim Kanunu kapsamında, yükseköğretim kurumları 2002/2003 akademik yılından itibaren Bologna Süreci gereğince AKTS, programların kalite güvencesi için akreditasyon ve iki aşamalı derece sisteminin oluşturulması ve 2004 yılı sonlarından itibaren de Avrupa standartlarına uygun diploma ekini tüm mezunlarına sağlamakla yükümlüdür. Ayrıca kurumların yükseköğretim programlarının akreditasyonunu Hollanda ve Flanders Akreditasyon Organizasyonuna (Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders) yaptırmaları gereklidir (Leegwater, 2005, s. 1-3).

2.13. YENİ ZELANDA

1990 yılından itibaren yükseköğretim kurumlarına kamu kaynakları kayıtlı tam zamanlı öğrenci sayısına göre dağıtılmaktadır. Kaynakların kullanımı konusunda kurumlar tamamen özerktirler.

1990 yılından önce, yükseköğretim öğrencileri çoğunluğu devlet tarafından finanse edilen nominal bir öğrenim ücreti yüklenmektedirler. 1990 yılında yükseköğrenimin maliyetini yansıtan öğrenim ücreti uygulaması sisteme dahil edilmiştir. 1991 yılında ise devlet kurumlara farklı çalışma programlarına göre kendi ücretlerini belirleme yetkisi vermiştir. 2000 yılında ise sabit ücret politikasının uygulamaya başlanması ile devlet üniversitelere öğrenim ücretlerini bir önceki yıl düzeyinde sabitlemeleri karşılığında ek ödeme yapmaya başlamıştır. 2002 yılında maksimum ücret politikası kabul edilmiş ve 2004 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bu politikaya göre, devlet 7 maksimum ücret seviyesi belirleyerek kurumların yıllık ücret hareketlerine sınırlama getirmektedir.

1992 yılında devlet destekli gelire bağlı öğrenci kredi sistemi oluşturulmuştur. 2000 yılında öğrenci kredi faiz oranları güncellenmiş, 2005 yılında ise krediler üzerindeki faiz uygulaması kaldırılmıştır (Goedegebuure vd., 2008, s. 103-104).

2002 yılında Araştırma İyileştirme Merkezi (Centres of Research Excellence) kurulmuştur.

Liberal bir yükseköğretim sistemine sahip olduğunu söyleyebileceğimiz Yeni Zelanda’da 2002 yılında Eğitim Bakanlığı tarafından 2002-2007 Yükseköğretim Stratejisi (TES) yayınlanmıştır. TES ile hükümetin ekonomik ve sosyal gelişim amaçlarıyla daha uyumlu bir yükseköğretim sistemi oluşturulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, yükseköğretim sisteminin kapasitesi ve kalitesinin güçlendirilmesi, hükümetin amaçlarına ulaşmasında katkı sağlanması, bireylerin bilgi toplumuna katılmasını sağlayan becerilerini geliştirmek ve arttırmak, Pasifik halkının gelişimi, başarısı ve araştırarak bilgi oluşturma ve alma işlevinin geliştirilmesi gibi hedefler belirlenmiştir. Söz konusu strateji kapsamında, 2003 yılında yükseköğretim komisyonu kurulmuştur. Yükseköğretim Stratejisine göre, yükseköğretim komisyonu kurumların organizasyonu, finansmanı ve endüstri ile işbirliğinden sorumludur. Ayrıca komisyon öğretim ve strateji konusunda kurumlara tavsiyelerde bulunan bir role sahiptir (Mahoney, 2003, s. 5-6).

Yeni Zelanda hükümeti, 2006 yılında beyin göçünü önlemek amacıyla öğrenci kredi sisteminden faydalanan ancak mezuniyet sonrasında Yeni Zelanda’da yaşamaya devam eden mezunları faiz ödemelerinden muaf tutmuştur (Goedegebuure vd., 2008, s. 23).

2.14. NORVEÇ

2002 yılında parlamento tarafından kabul edilen, yükseköğretim sistemine ilişkin kapsamlı düzenlemelerin yer aldığı Kalite Reformu (Quality Reform) 2003 yılı sonbaharına kadar tüm yükseköğretim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır (de Boer & File, 2009, s. 22). Bu reform kapsamında yükseköğretim kurumlarının iç yönetim yapıları ve programları ile ilgili kurumsal özerklikleri iyileştirilmiş ve zorunlu ulusal kalite güvence sistemi bağımsız Kalite Güvence ve Akreditasyon Birimi aracılığı ile oluşturulmuştur. Ayrıca Kalite Reformu ile yükseköğretim kurumlarına kamu fonlarının daha fazla çıktı odaklı ve performansa dayalı olarak dağıtılması kararlaştırılmıştır (Jongbloed vd., 2008, s. 151).

Yükseköğretim sisteminin maliyet etkinliği ile ilgili endişeleri giderebilmek amacıyla yükseköğretim kurumlarına kamusal kaynakların dağıtımında kullanılacak olan çıktı odaklı formüle dayalı fonlama modeline göre; dağıtılacak olan toplam kaynağın %25’i mezun sayısı, kazanılmış kredi sayısı ve uluslararası öğrenci sayısını dikkate alan eğitim

bileşenine, toplam kaynağın % 15'i 2006 yılında alınan karar ile yapılan yayın sayısını dikkate alan araştırma bileşenine ve %60'ı ise temel bileşenlere göre dağıtılacaktır (OECD, 2006, s. 2).

Bu değişikliklere ek olarak; kalite reformu (2002) ile Bologna Sürecinin gerekliliklerinden olan üç aşamalı derece sistemi, AKTS, diploma eki ve kalite güvence sistemini yükseköğretim kurumlarında uygulanması doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Yükseköğretim kurumları arasında kaliteyi arttırmaya yönelik bir rekabet ortamının oluşturulması amacıyla araştırma ve eğitim alanlarına yönelik teşvikler içeren yeni bir finansman sistemi geliştirilmiştir. Yönetim ve organizasyon ile ilgili konularda kurumlara daha fazla özerklik tanınarak kurumların kurumsal özerkliği arttırılmıştır. Zorunlu ulusal kalite güvence sistemi tanıtılmış ve bağımsız Kalite Güvence Birimi (The Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (NOKUT)) kurulmuştur. Bu birim her altı yılda bir tüm kurumların değerlendirmesini güncelleyecektir. Öğrencilerin çalışmalarını kesintiye uğratmadan öğretim programlarını erken yaşta ve zamanında tamamlayabilmeleri için yeni öğrenci rehberlik formları oluşturulmuş ve öğrenciler için sağlanan yeni finansal teşvik uygulaması da öğrencilerin çalışmalarını zamanında tamamlamalarını teşvik edecek şekilde düzenlenmiştir. Uluslararasılaşma kavramı üzerinde durulmuş ve uluslararası Norveç Yükseköğretim İşbirliği Merkezi (The Norwegian Center for International Cooperation in Higher Education (SIU)) kurulmuştur. Yükseköğretim kurumlarının iç yönetim yapısına ilişkin düzenlemeleri ile ilgili konularda kurumlar arasında daha fazla farklılaşma oluşmasına izin verilmiştir (Strøm, 2005, s. 1-2-4-7-9).

2005 yılında, kamu ve özel yükseköğretim kurumlarını kapsayan Yükseköğretim Kanununda yapılan düzenlemelere göre; kurumlara daha fazla sorumluluk ve hesap verilebilirlik ile birlikte daha fazla özerklik tanınmıştır (de Boer & File, 2009, s. 22). Yükseköğretim kurumları öğrencilerin kabulü, profesörlerin atanması, çalışma programlarının belirlenmesi ve program kalitelerinden sorumlu olarak hükümet tarafından sağlanacak olan kaynağın yanı sıra özel ve kamu kurumları ile yapacakları sözleşmelerden de ek gelir elde edebileceklerdir. Üniversiteler yetkileri ve gücü arttırılmış kamuya bağlı hizmet sunan idari birimlerdir. Tüm kurumlarda, en yüksek otorite üyelerinin çoğunluğu kurum içerisinden olmak üzere dışarıdan üyelerinde yer

aldığı yönetim kuruludur. Eğer yönetim kurulunun 2/3 çoğunluğu tarafından bir rektör atanmasına karar verilemezse, seçilmiş bir rektör yönetim kuruluna başkanlık edecektir. Kurumun yönetimi yönetim kurulunun sorumluluğundadır. Yükseköğretim kurumlarına alınan reform kararlarının uygulanabilmesi için ekstra kaynak aktarımı yapılacaktır (Nyborg, 2007, s. 4). Ayrıca üniversiteler kendi iç yönetim yapılarını belirleme konusunda özerktir (de Boer & File, 2009, s. 29).

2009 yılında ulusal kalite standartları çerçevesi belirlenerek, tüm yükseköğretim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır (OECD, 2015, s. 69).

2.15. POLONYA

Sovyetler Birliğinin dağılmasından sadece 12 ay sonra 1990 yılında Yeni Yükseköğretim Kanunu Polonya parlamentosu tarafından kabul edilmiştir. Yeni kanun serbest ve özerk yükseköğretim kurumlarının oluşturulması yönündeki ilk adım olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu kanun kapsamında; üniversite yöneticilerine özellikle rektörlere ve akademik senatoya önemli yetkiler verilerek, özerk üniversite yönetimi oluşturulmuştur. Özel yükseköğretim kurumlarının kurulması yönünde de ciddi adımlar atılmıştır. Aynı dönemde yükseköğretim sisteminde, akademik personel yetersizliği, yükseköğretim piyasasındaki bilgi asimetrisi ve yükseköğretim hizmetinin kalitesinin ölçülmesi ile ilgili zorluklar tecrübe edilmiştir (Simonova & Antonowicz, 2006, s. 523-524-527-528). Bu dönemde gerçekleşen yükseköğretim kurumlarının özelleştirilmesi Polonya ekonomisinde önemli bir yer edinmiştir.

2002 yılında ticari amaçla kurulan küçük özel üniversitelerin yol açtığı kalabalıklaşma ile eğitim ve araştırma kalitesinde meydana gelen bozulmayı ortadan kaldırmak amacıyla ulusal akreditasyon komisyonu kurulmuştur (Szkudlarek & Stankiewicz, 2014, s. 38).

2005 yılında belirlenen ulusal yeterlilik çerçevesi ile birlikte üniversitelere ders içeriklerinin belirlenmesi ve yeni çalışma programlarının oluşturulması konusunda özerklik tanınmıştır. Daha önce ders içerikleri bakanlık tarafından belirlenen standartlara bağlı olarak üniversiteler tarafından belirlenmektedir. Yani, bakanlık program müfredatları konusundaki yetkisini Akreditasyon komitesine devretmiştir. Yükseköğretime erişim ile ilgili olarak kurumların yaptığı giriş sınavları yerine genel

değerlendirme sınavı (external maturity exam) getirilmiştir. Ayrıca, kamu üniversitelerinin yönetim organlarında yer alan öğrenci temsilci sayısı arttırılmıştır (de Boer vd., 2010, s. 480).

2005 tarihli Yükseköğretim Kanunu ile Bologna Bildirisi kapsamında AKTS, diploma eki ve üç aşamalı derece sistemi için gerekli yasal çerçeve oluşturulmuş, 2006 yılında bakanlığın yaptığı düzenleme ile birlikte de tüm kurumlarda uygulanmaya başlanmıştır. 2002 yılında oluşturulan Devlet Akreditasyon Komitesi (The State Accreditation Committee (SAC)) 2005 yılında ENQA standartlarına uygun olarak kalite güvence sistemini güncellemiş ve 2005 kanunu ile tüm yükseköğretim sisteminin kalite güvencesinden sorumlu tek birim olarak belirlenmiştir (Bołtrusko, 2006, s. 1-2-10).

2011 yılında yükseköğretim sisteminin üç önemli aktörü olan öğrenciler, profesörler ve yükseköğretim kurumlarını temel alan önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Öğrenim ücreti uygulamasının olmadığı Polonya yükseköğretim sisteminde, sadece yarı zamanlı öğrencilere yönelik olarak kurumlar tarafından belirlenen öğrenim ücreti uygulaması mevcuttur. Ancak yeni düzenleme ile birlikte eş zamanlı olarak iki farklı programda kaydı olan öğrenciler ücretlendirilecektir. Bu durumun tek istisnası başarılı öğrencilere tanınan ücretsiz ikinci program kayıt hakkıdır (Krasnicka, 2014, s. 707-708). Öğrenci kredi sisteminin ulaşılabilirliği özellikle zor durumda olan öğrenciler için kolaylaştırılmıştır. Toplam burs miktarının arttırılması gerektiği vurgulanarak, burs olarak dağıtılacak olan kaynağın %60'ı ihtiyaca dayalı burslar için ayrılacak, kalan %40 ise başarılı öğrencilere rektörlükler tarafından sağlanacaktır. Ayrıca öğrencilerin bağışlara erişimini arttırmak amacıyla öğrencilerin bağış sisteminden yararlanabilmesi için gerekli olan ailenin her bir üyesinin gerekli asgari gelir sınırı %30 oranında yükseltilecektir. Öğrenciler için otobüs ve tren bilet ücretlerinde %51 indirim uygulanacaktır. 2012 yılından itibaren doktora öğrencileri de bu indirimden faydalanabilmektedir. Öğrencilerin korunması amacıyla yükseköğretim başlangıcında üniversite ile öğrenci arasında bir sözleşme imzalanacaktır. Pek çok mezun, mezuniyet sonrasında iş bulamamaktadır. Üniversiteler bu durumun sorumlusu olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle üniversitelerin ders içeriklerini ve yükseköğretim programlarının piyasanın beklentilerine ve mezuniyet sonrası öğrencileri bekleyen zorluklara karşı öğrencileri hazırlayacak şekilde güncellemeleri gereklidir. Rektörler, sadece kurum içerisinden değil rekabet ortamında

diğer üniversitelerden ya da başka kurumlardan seçilebileceklerdir. Çalışanların yönetimi konusunda rektörlere daha fazla özerklik tanınacaktır. Üniversite çalışanları, ilk çalışılan kurum rektörünün iznine bağlı olarak iki farklı kurumda çalışabileceklerdir. Tüm bu değişikliklere ilaveten, akraba kayırmacılıkla (nepotizm) savaşılan düzenleme ile birlikte doğrudan amire bağlı olan çalışma pozisyonlarında aralarında akrabalık ilişkisi bulunan bireylerin yer alması yasaklanmıştır (Krasnicka, 2014, s. 708-709).

2011 tarihli Yükseköğretim Kanun ile rekabeti ön planda tutmak amacıyla akademik çalışanların geçici sözleşmeler ile istihdam edilmesine olanak sağlanmıştır. Öğretim üyeleri öğrenciler tarafından en az iki yılda bir ders performansına göre değerlendirilecektir. Olumsuz değerlendirme sonuçlarına göre hocaların görevden alınmaları mümkün olacaktır. Ayrıca iki defa üst üste olumsuz değerlendirme alan hocaların kurumları ile olan sözleşmeleri geçersiz sayılacaktır (Dakowska, 2015, s. 136-137).

2011 yılında gerçekleştirilen yükseköğretim reformu kapsamında, bilimsel çalışmalar için devlet bütçesinden ayrılan kaynak miktarı arttırılmıştır. Ayrıca Polonya'nın en iyi yükseköğretim kurumları olarak belirlenen üniversitelere ek kaynak aktarımı yapılacaktır. Sosyal bilimler, teknik çalışmalar, tıp ve sağlıkla ilgili çalışmalar, tarım ve ormancılık ve sanat gibi belirli sekiz alanda rekabete dayalı olarak ulusal araştırma merkezleri oluşturulacaktır. Her bir alan belirli bir yılda en az üç araştırma merkezi tarafından temsil edilecek ve en iyi merkezler kendi özel ihtiyaçları için harcayabilecekleri beş yıllık teşviklerle ödüllendirileceklerdir (Krasnicka, 2014, s. 710-711).

2.16. İSPANYA

17 özerk bölgeden oluşan İspanya'da, 1983 yılında çıkarılan Üniversite Reform Kanunu (LRU) ile yükseköğretim sisteminin yönetim sorumluluğu merkezi hükümetten alınarak bölgesel hükümetlere devredilmiş ve üniversitelere düzenleyici bir çerçeveye bağlı olarak önemli özerklikler tanınmıştır. Bu kanun kapsamında, üniversiteler özerk kurumlar olarak kendi yükseköğretim programlarını ve ders içeriklerini belirleyebileceklerdir. Ulusal bir kurula bağlı olan profesörler artık istihdam edildikleri kurumlara bağlı olarak görev

yapacaklardır. Kurumlara kamu otoritesinden aldıkları kaynaklar torba bütçeleme sistemine göre tahsis edilecektir (Mora & Vidal, 2005, s. 136).

2001 tarihli Yükseköğretim Kanununa (LOU) göre; daha önce senato tarafından dolaylı olarak atanan rektör seçimle belirlenecektir. Yönetim organlarında yer alan yüksek öğrenci sayısı azaltılmış ve akademik çalışan sayısı arttırılmıştır. Daha önce üniversite tarafından atanan akademik çalışanların atanmaları için ulusal gereklilikler belirlenmiş ve akademik çalışanların istihdam edilebilmeleri için bu şartları sağlaması zorunlu hale getirilmiştir. Program ders içeriklerinin kurumlar tarafından belirlenmesi konusunda daha önce tanınan özerklik genişletilmiştir. Ancak yeni kurulan ulusal kalite güvence ve akreditasyon kurulu tarafından çalışma programlarının akredite edilmesi zorunluluğu getirilmiştir (Mora & Vidal, 2005, s. 137).

Yine bu kanun kapsamında her bir üniversite bünyesinde sosyal konsey oluşturulmuştur. Kurum yönetim organlarından olan sosyal konsey üyesi olarak dış paydaşların üniversite yönetiminde yer alması sağlanmıştır. Üniversite yönetim organı olarak sosyal konsey kurumun iktisadi faaliyetlerini, kurumun hizmet performansını, kurumun toplumu üniversitelere finansal kaynak sağlamaya teşvik etmeye yönelik politikalarını ve üniversite ve toplum arasındaki ekonomik, profesyonel ve kültürel ilişkilerini denetlemekle görevlidir. Ayrıca yönetim konseyi tarafından önerilen çok yıllık kurum programını ve bütçesini onaylamakla görevlidir (ANEC , 2001, s. 18-19).

İspanya Bologna Bildirisi gereğince, 2003 yılında yükseköğretim kurumları tarafından AKTS oluşturulmasına ve Avrupa diploma ekinin sağlanmasına ilişkin yasal çerçeveyi oluşturmuş ve kurumlar 2003/2004 eğitim öğretim yılından itibaren mezunlarına Avrupa diploma ekini sağlamaya başlamıştır. Bologna Bildirisinin bir diğer gerekliliği olan iki aşamalı derece sistemi için yasal çerçeve 2005 yılında oluşturulmuştur. Ancak 2008-2009 akademik yılına kadar yeni derece sistemi İspanyol üniversiteleri tarafından uygulanmamıştır (Gonzalez, Arquero & Hassall, 2009, s. 115-116-117-119).

İspanyol parlamentosu toplumla iç içe, tarafsız ve adil göstergelere dayalı, her üniversitenin amaçları ile bağlantılı finansal araçlar üretmek amacıyla her bir kurum ile yapılan görüşmelerle belirlenen sözleşmelere bağlı olan finansman sistemini 2000 yılında onaylamıştır. Yeni finansman modeli, 2002 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır.

2006 yılında ise İspanyol üniversitelerine kurum dışından daha fazla kaynak akışını sağlamak ve akademik personelin araştırma programlarına entegrasyonunu kolaylaştırmak amacıyla araştırma programları için daha fazla kamusal kaynak aktarımı gerçekleştirilmiştir (de Boer vd., 2010, s. 577).

2007 tarihli Organik Üniversite Kanunu (Organic University Law) ile üniversitelere ders içeriklerinin belirlenmesi, yeni programların açılması, akademisyenlerin seçimi ve kurum düzeyinde iç yönetim yapısının belirlenmesi konusunda daha fazla özerklik sağlanmıştır (Jongbloed vd., 2008, s. 153).

İspanya hükümeti 2009 yılında “2015 Üniversite Stratejisi” adını taşıyan üniversitelerde rekabeti ve uluslararasılaşmayı arttırmayı amaçlayan bir strateji oluşturmuştur. Bu strateji kapsamında;

- Yabancı üniversiteler ile işbirliğini arttırmak,
- Uluslararası öğrenciler ve akademik personele sunulan hizmetin kalite (yabancı dil kursları ve yaşam alanları gibi) düzeyine ilişkin genel bir çerçeve belirlemek,
- İngilizce ve Fransızca programlarının dahil olduğu uluslararası yüksek lisans ve doktora programlarını başlatmaya yönelik üniversitelere teşvikler sunmak,
- Yabancı profesörler, araştırmacılar ve öğrencilerin sayısını arttırmak,
- İspanyanın Avrupa yükseköğretim alanı ile entegrasyonunu genişletmek ve yeni oluşan Latin Amerika yükseköğretim alanına girebilmek,
- İspanya’da yer alan kalite güvence ve akreditasyon sisteminin uluslararası tanınırlığını sağlayacak kalite güvence mekanizmalarının oluşturulması gibi hedefler belirlenmiştir.

2008 yılında uluslararasılaşma stratejilerinin koordinasyonu ve üniversitelerin uluslararası tanınırlığının artırılmasından sorumlu olan Üniversite Vakfı kurulmuştur.

İspanya uluslararasılaşma konusunda Avrupa’da önemli bir liderdir. 1987 yılında sisteme kazandırılan Erasmus programı İspanyol üniversitelerinin kültürü haline gelmiştir. 2010-2011 yıllarına ilişkin olarak Avrupa Komisyonu tarafından yayınlanan verilere göre diğer Avrupa ülkelerine göre, Erasmus programı kapsamında en fazla öğrenci alan ve gönderen ülke olmuştur. Uluslararası öğrenci değişim ofislerinin kurulmasının teşviki ve Avrupa’dan uzak bölgelerle değişim programları oluşturulması yönündeki teşvikler için

Erasmus programı bir model olarak kullanılmıştır. Latin Amerika ile İspanya arasında var olan öğrenci değişim programı kapsamında öğrenci hareketliliğini arttırabilmek amacıyla bir öğrenci değişim programı olan “Alfa Puentes” programı uygulanmaya başlanmıştır (Katsomitros, 2018, s. 2-3).

2.17. İSVEÇ

İsveç yükseköğretim sistemi 1993-1995 döneminde gerçekleştirilen temel yönetsel ve finansal reformların etkisi ile şekillenmiştir. 1993 tarihli Yükseköğretim Kanunu ile devlet otoritesinin kurumlara devrini kapsayan yönetim reformu gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim kurumlarına verilen özerklik ile birlikte amaçlara uygun yönetim, kalite değerlendirilmesi, sonuçların raporlanması ve performansa dayalı finansman konusunda önemli adımlar atılmıştır (de Boer & File, 2009, s. 24).

1995 yılında, ulusal kalite güvence sisteminin uygulanması amacıyla ulusal yükseköğretim kurumu kurulmuştur (Jongbloed vd., 2008, s. 153). Aynı düzenleme ile yükseköğretim kurumları çevreleri ile etkileşimde bulunmakla ve kamuya bilgi sağlamakla yükümlü kılınmıştır. Kamusal kaynakların yükseköğretim kurumlarına tahsis edilme sürecine başka bir deyişle bütçeleme sürecine ilişkin birkaç değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikler daha fazla çıktı odaklı kaynak tahsisi ve kurumlara araştırma faaliyetleri için ekstra kaynak sağlanmasını beraberinde getirmiştir (de Boer vd., 2010, s. 599).

1999 yılında kabul edilen Yükseköğretim Kanunu ile birlikte akademik personelin istihdamı, işe alım ve terfi sürecine ilişkin düzenlemeler yapılmıştır. Üniversite profesörlerine sağlanan devlet garantisi kaldırılmış ve akademik personelin istihdamı konusunda kurumlara tam özerklik tanınmıştır. Bu kanun kapsamında, hükümetin yükseköğretim kurumlarına çalışanlarına ilişkin konularda müdahale etmeyeceği hüküm altına alınmıştır (de Boer vd., 2010, s. 599).

2000/2001 akademik yılı hükümetin stratejik yönetimi ön planda tuttuğu ve araştırma politikaları ile araştırma fonlaması arasındaki koordinasyonun iyileştirilmesi amacıyla dört farklı araştırma fonlama kurulu oluşturduğu bir dönem olmuştur (Jongbloed vd., 2008, s. 153).

2004 yılında oluşturulan reform taslağı 2006 yılında parlamento tarafından kabul edilmiş ve 2007 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Yapılan reform ile birlikte Bologna Bildirisi gereğince AKTS, diploma eki ve üç aşamalı derece sistemi oluşturulmuştur. 2006 yılında Ulusal Kalite Güvence Sistemi Uzmanlar Komitesi tarafından değerlendirilmiş ve ulusal kalite güvence biriminin Avrupa yükseköğretim alanı kalite güvence rehberliği ve standartlarını tamamen yerine getirdiği kabul edilerek ENQA tam üyeliği kabul edilmiştir (Smitt, 2008, s. 2-12).

2007 yılında üniversite yönetim kurulunun büyüklüğü, kurul üyelerinin belirlenmesi, üyelerin kurum dışından ya da kurum içerisinden olması, kurum içerisinden ya da dışından gelen üye sayısı gibi konularda tüm sorumluluk yükseköğretim kurumlarına bırakılmıştır. Hükümet artık yönetim kuruluna üye atayamayacaktır (de Boer vd., 2010, s. 599).

2010 yılında yapılan düzenleme ile birlikte birinci ve ikinci derece programlarına kaynakların dağılımı İsveç yükseköğretim kurumunun kalite değerlendirme sonuçlarına göre yapılacaktır. En yüksek oranı alan kurumlara ekstra kaynak ile teşvik sağlanacaktır. Geçmiş yılların gerçekleşmiş değerleri dikkate alınarak, araştırma ve üçüncü derece programlarına kaynak dağılımı yapıma politikası 2009 yılında değiştirilerek, toplam kaynak tutarının %10'unun yapılan yayınlara, alınan atıflar ve dış kaynaklardan araştırmalara sağlanan kaynak miktarına göre yapılacağı şeklinde düzenlenmiştir.

2011 yılında İsveç hükümeti Avrupa birliği, Avrupa Ekonomi Alanı dışından ve İsviçre'den gelen ve herhangi bir öğrenci değişim programı kapsamında yer almayan öğrenciler için öğrenim ücreti uygulamasını başlatmıştır.

Yükseköğretim sisteminde iki tür burs programı uygulamaktadır. Bunlardan ilki öğrenim ücreti ve yaşam maliyetlerini kapsayarak, gelişmiş ülkelerde bulunan nitelikli öğrencileri İsveç yükseköğretim kurumlarına çekme amacına hizmet etmektedir. Sadece öğrenim ücretlerini kapsayan diğer burs programı ise, Avrupa Birliği ya da Avrupa Ekonomi Alanı dışından gelen öğrencilere yöneliktir (Swedish Higher Education Authority , 2013, s. 17-25-40).

2.18. TÜRKİYE

1981 yılında kabul edilen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Türkiye yükseköğretim sisteminde önemli yapısal reformlar yapılarak, sistemin büyük ölçüde bugün ki yapısını oluşturan temel değişiklikler gerçekleştirilmiştir.

Bu kanun kapsamında, yükseköğretim sisteminde yer alan 19 üniversite ve bunlara bağlı 183 fakülte, 19 Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademisi, 6 İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi, Devlet Güzel Sanatlar Akademisi, meslek yüksekokulları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı enstitüler ve spor akademisi ile diğer bakanlıklara bağlı meslek yüksekokulları yeniden düzenlenmiştir. Yapılan düzenleme ile akademiler ve çeşitli bakanlıklara bağlı yüksekokulların bir kısmı mevcut üniversitelere bağlanırken, diğer kurumlara üniversite statüsü verilerek Türkiye yükseköğretim sistemi üniversiteler ve üniversitelere bağlı fakülteler, yüksekokullar ve lisansüstü öğretim sağlayan enstitülerden oluşacak şekilde düzenlenmiştir (Doğramacı, 1991, s. 9-10).

Aynı kanun ile Türk Silahlı Kuvvetleri ve Emniyet teşkilatına bağlı kurumlar dışındaki tüm yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerinin planlanması, koordine edilmesi ve denetlenmesi konusunda Yükseköğretim Kurulu (YÖK) görevlendirilerek, tüm yükseköğretim kurumları YÖK çatısı altında toplanmıştır (Gürüz, 2003, s. 303).

Tüm yükseköğretim kurumlarının bağlı olduğu YÖK, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun (1981) 6. maddesi gereğince Cumhurbaşkanı tarafından seçilen yedi, Bakanlar Kurulunca üst düzey devlet görevlileri ya da emeklileri arasından seçilen yedi ve Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) tarafından kurul üyesi olmayan profesör öğretim üyelerinden seçilen yedi kişiden oluşmaktadır.

1983 yılında, 2547 sayılı Kanunun 7. maddesinde yapılan değişiklik kapsamında YÖK'ün görevleri düzenlenmiştir. Buna göre, YÖK yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanı ihtiyacının karşılanmasına ilişkin kısa ve uzun vadeli planlar yapmak, kurumların akademik çalışan sayılarını belirlemek, kurumlara bütçe ile tahsis edilen kaynakların kullanımı, kurumlar arasında koordinasyonun sağlanması, yeni fakülte, enstitü, yüksekokul ya da programların açılma, kapanma veya birleştirmesine ilişkin kararlar alarak Milli Eğitim Bakanlığına sunmak, programların asgari ders saatlerini belirlemek

ve öğrencilerin programlar ve kurumlar arasındaki hareketliliği gibi pek çok konuda yetkilidir. Bu maddeden de anlaşılacağı üzere Türkiye’de üniversitelerin özerkliği oldukça kısıtlıdır.

2547 sayılı Kanun ile YÖK’ün yanı sıra oluşturulan bir diğer önemli üst kurul olarak Üniversiteler Arası Kurul (ÜAK) kurulmuştur. 2547 sayılı Kanununun 11. maddesi uyarınca akademik bir organ olan ÜAK üniversitelerin eğitim, öğretim ve bilimsel araştırma çalışmalarını koordine etmek, bu çalışmalara ilişkin yönetmelikler hazırlamak, görüş bildirmek, YÖK ve üniversitelere önerilerde bulunmak, yurtdışında alınan akademik dereceleri ve unvanları değerlendirmek, doçentlik sınavı ile ilgili esasları tespit etmek ve doçentlik jürilerini oluşturmakla görevlidir. Yine aynı maddeye göre, ÜAK tüm üniversitelerin rektörleri Genel Kurmay Başkanlığının Silahlı Kuvvetlerden dört yıl için seçeceği bir profesör ve tüm üniversite senatolarının söz konusu üniversite içerisinde dört yıllığına seçeceği birer profesörden oluşmaktadır.

2547 sayılı Kanun uyarınca, üniversite yönetimi en yetkili kişi olan rektör ile üniversitenin yönetim organları olan senato ve rektörün başkanlık ettiği yönetim kurulu tarafından gerçekleştirilir. Senato üniversitelerin bilimsel araştırma ve yayın faaliyetleri ile eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin çözümler sunarken, yönetim kurulu bütçe ve yönetim konularında rektöre yardım etmekle görevlidir. Ancak üniversitelerin gerçek anlamda özerkliği çok kısıtlı olduğu için bütçe ve kaynakların dağıtımı, akademik ve idari çalışanların sayısı ve dağılımı ve diğer pek çok konuda YÖK’ün uygunluğunun alınması gereklidir.

Üniversite yönetiminde en yetkili kişi olan rektör 2547 sayılı Kanun gereğince, YÖK’ün önereceği dört kişi arasından (yükseköğretimden sonra en az on beş yıl, tercihen devlet hizmetinde bulunmuş iki kişi ve üniversite profesörleri arasından önereceği iki kişi) devlet başkanınca beş yıllığına atanırdı. Ancak 1992 yılında 2547 sayılı Kanunun ilgili maddesinde değişiklik yapılarak, rektörün üniversite kadrosunda yer alan profesörler arasından üniversite öğretim üyeleri tarafından gizli oyla seçilen altı aday arasından YÖK’ün belirleyeceği üç aday arasından Cumhurbaşkanı tarafından dört yıllığına atanması kararlaştırılmıştır (Gürüz, 2003, s. 312). Fakat 29 Ekim 2016 tarihinde çıkarılan Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile 2547 sayılı Kanununun 13.maddesinin (a) fıkrasında yapılan değişiklik ile rektörlerin YÖK tarafından önerilen en az üç yıl profesör

olarak görev yapmış üç aday arasından, dört yıllığına Cumhurbaşkanı tarafından atanması yönünde bir değişiklik yapılmıştır.

Yine bu kanun ile kar amacı gütmemek şartı ile vakıflar tarafından yükseköğretim kurumu kurulmasına izin verilmiştir. Bu kapsamda ilk özel üniversite olan Bilkent Üniversitesi 1984 yılında kurulmuştur. Ancak Bilkent Üniversitenin kuruluşunun yasal olmadığına ilişkin yapılan itirazlar sonrasında 1991 yılında Anayasa Mahkemesi vakıf üniversitelerinin ancak kanun ile kurulabileceğini karara bağlamıştır. 1992 yılında çıkarılan 3285 sayılı Kanunla Bilkent üniversitesi ile birlikte Kadir Has Üniversitesi ve Koç Üniversitesi olmak üzere iki vakıf üniversitesi daha kurulmuştur (Gürüz, 2003, s. 305).

1982-1983 eğitim öğretim döneminden itibaren uzaktan yükseköğretim hizmeti sağlayarak yükseköğretim talebini karşılama da önemli bir rol üstlenen Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinin kurulması Türkiye yükseköğretim sistemi için önemli bir adım olarak değerlendirilebilir (Doğramacı, 1991, s. 9). Ayrıca açıköğretim sisteminin yaşam boyu öğrenme amacının gerçekleştirilmesine de hizmet ettiği ifade edilebilir (YÖK, 2006, s. 9).

1974 yılından itibaren tüm yükseköğretim kurumlarına öğrenciler ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) tarafından yapılan merkezi değerlendirme sınav sonuçlarına göre yerleştirilmektedir (ÖSYM, 1997, s. 5).

2001 yılında, YÖK Kanununda yapılan değişiklik ile birlikte “özel vakıf üniversitelerine devlet yardımı yapılabilir” hükmü “özel vakıf üniversitelerine devlet yardımı yapılır” şeklinde değiştirilmiştir (Işıklı, 2002, s. 10). Yapılan bu değişiklik ile özel üniversitelere devlet bütçesinden kaynak tahsisi zorunlu hale getirilerek, 2001 yılından itibaren özel üniversitelere devlet bütçesinden kaynak aktarımı gerçekleştirilmektedir.

1981 yılından itibaren yükseköğretime artan talebin karşılanması amacıyla Türkiye’de çok sayıda vakıf ve devlet üniversitesi kurulmuştur. 1992 yılında 3837 sayılı Kanun ile 21 yeni üniversite ve 2 ileri teknoloji enstitüsü kurularak toplam yükseköğretim kurumu sayısı 53’e yükselmiştir. 1993’te Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 1994’te vakıf üniversitesi olarak Başkent Üniversitesi ve devlet üniversitesi olarak da Fransızca yükseköğretim hizmeti sağlayan Galatasaray Üniversitesi kurulmuştur. 1999 yılına kadar

15 devlet, 2 vakıf üniversitesi daha kurularak toplam yükseköğretim kurum sayısı 74 olmuştur (YÖK, 2000, s. 19). 2001 yılında 3, 2003 yılında 1 olmak üzere 4 yeni vakıf üniversitesi kurulmuştur (YÖK, 2005, s. 23). Her ile bir üniversite politikası kapsamında 2006 yılında 15 devlet 1 vakıf, 2007 yılında 17 devlet 5 vakıf, 2008 yılında 9 devlet 6 vakıf, 2009 yılında 9 vakıf, 2010 yılında 8 devlet 9 vakıf ve 2011 yılında 1 devlet 8 vakıf olmak üzere toplam 88 yeni yükseköğretim kurumu kurulmuştur. 2011 yılı itibari ile 103 devlet 62 vakıf olmak üzere toplam yükseköğretim kurum sayısı 165 olmuştur (Günay & Günay, 2011, s. 2).

1929 yılından itibaren (1416 sayılı Kanun ile) yurtdışına öğrenim görmesi amacıyla öğrenci gönderilmekte ve bu öğrencilerin çoğu da üniversitelerin öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak amacıyla devlet tarafından desteklenmektedir (Doğramacı, 1991, s. 16). 1929'dan 1987 yılına kadar öğretim elemanı yetiştirmek amacıyla yurtdışına öğrenci gönderme işlemleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmiştir. 1987 yılında yapılan düzenleme ile üniversitelerin YÖK aracılığıyla yurtdışına öğretim elemanı gönderebilmesinin yolu açılmıştır. Yeni düzenleme ile birlikte üniversitelerin öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve YÖK kanalıyla üniversiteler tarafından yurtdışına öğrenci gönderilmeye başlanmıştır (YÖK, 2005, s. 57).

Artan yükseköğretim kurumu sayısı ile birlikte bu kurumların nitelikli öğretim elemanı ihtiyacının karşılanması amacıyla yurtdışına lisansüstü eğitimlerini tamamlamaları için öğrenci gönderilmesinin yanı sıra yurtiçinde lisansüstü eğitim sağlayan kurumlardan faydalanılarak ilk olarak 2002 yılında ODTÜ tarafından uygulanmaya başlayan Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı, Hacettepe, Ankara, Ege, Gazi, Boğaziçi ve İstanbul Teknik Üniversitelerinden sonra 2010-2016 yılları arasında YÖK tarafından uygulanmıştır (YÖK, 2018). YÖK'ün 01/09/2015 tarih ve 3040 sayılı yazısı ile üniversitelerin ÖYP araştırma görevlisi kadrosu talep etmemesi gerekçesiyle program uygulamadan kaldırılmıştır.

Devlet üniversitelerinin bütçe sistemi, 1973 yılında mevcut klasik bütçe sistemi program bütçe sistemi olarak değiştirilmiş, 1998 yılında bir süre torba bütçeleme sistemi uygulanmış, 2004 yılından itibaren ise analitik bütçeleme sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Uygulanan tüm bu sistemlerde aşırı bir bürokratik yapı söz konusu olmuş ve üniversitelerin bu konuda ki özerkliği sınırlandırılmıştır. 2003 yılında çıkarılan ve

2006 yılından itibaren uygulanan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile birlikte üniversitelerin yıllık stratejik plan hazırlamaları ve bütçelerini de stratejik planda yer alan amaçlar ve performans kriterleri doğrultusunda hazırlamaları ön görülmüştür. 2006 yılından itibaren yükseköğretim kurumları stratejik plana dayalı performans esaslı bütçeleme sistemini uygulamaktadır. Ayrıca yapılan düzenleme ile üniversitelere finansal özerklik tanınarak, üniversitelerin elde ettikleri gelirlerini öz gelir olarak kaydetmelerine izin verilmiştir (YÖK, 2006, s. 74-75). Ancak bu gelirlerin kullanımı konusunda getirilen kısıtlanmalar nedeniyle bu özerklik oldukça kısıtlı kalmıştır.

20 Eylül 2005 tarihinde “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme” yönetmeliği ile “Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK)” kurulmuştur. Üniversitelerarası Kurul tarafından belirlenen 9 üye ile ulusal öğrenci konseyi tarafından belirlenen bir öğrenci temsilcisinden oluşan komisyon 2006 yılında yayınladığı “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi” ile özellikle Bologna Sürecinin bir gerekliliği olarak Avrupa kalite standartları çerçevesinde, yükseköğretim üst kurulları ve yükseköğretim kurumlarının iç ve dış değerlendirme kriterleri ve süreçlerine ilişkin detayları tespit etmiştir (YÖK, 2006, s. 11). 15 Haziran 2017 tarihinde YÖDEK’in Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvence Birliği (ENQA) üyeliği gerçekleşmiştir (YÖDEK, 2018). Yükseköğretim kurumları kendi bünyelerinde senatoları tarafından üye sayısı 9 ile 18 arasında değişen, Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK) oluşturarak her yıl bu kurulun YÖDEK tarafından belirlenen kriterlere uygun olarak hazırlayacağı iç kalite değerlendirme raporlarını YÖDEK’e sunmakla yükümlüdürler. Yükseköğretim Kurumlarının dış kalite değerlendirme süreçleri ise YÖDEK’in görüşleri doğrultusunda YÖK tarafından “Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi” verilmiş olan bağımsız kurumlar ya da kuruluşlar tarafından yapılmaktadır. Dış değerlendirme süreci kurum ya da program bazında yapılabilir. Dış kalite sertifikası alan kurumların aldıkları sertifikalar beş yıl geçerli olmaktadır. Ancak dış değerlendirme süreci kurumlar için bir zorunluluk değildir (Turan vd., 2010, s. 36-39).

Uluslararası ve ulusal düzeyde yükseköğretimin artan önemi, Türkiye yükseköğretim sisteminin hızlı büyümesi ve bu büyümenin getirdiği karmaşıklık ile kalite kaygısındaki

artış, YÖK'ün kalabalıklaşan yükseköğretim sistemine ilişkin beklentileri karşılamada yetersiz kalacağı kaygısı ile reform ihtiyacının dile getirilmesi karşısında Yükseköğretim Kurumu tüm bu eleştirileri somut hale getirmek ve sistemin problemliliği olduğu düşünülen yanlarını değerlendirmek amacıyla bir komisyon oluşturmuştur. Komisyon hazırlık aşamasında iken, 2005 yılında dünyadaki ve Türkiye'deki yükseköğretim sorunlarının tartışıldığı Türkiye'deki üniversite rektörlerinin tamamına yakınının katıldığı bir uluslararası toplantı düzenlenmiş ve 2007 yılında Türkiye Yükseköğretim Stratejisi Taslak Raporu yayınlanmıştır (YÖK, 2006, s. 31).

2007 yılında yayınlanan Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Taslak Raporu ile, arz kapasitesinin stratejik hedefler düzeyinde artırılması, uluslararası geçerliliğe sahip kalite güvence sisteminin oluşturulması, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ön planda olduğu bir sistemin yapılandırılması, yükseköğretime aktarılan finansal kaynakların çeşitlendirilmesi ve artırılması, kaliteli doktoralı insan gücünün yetiştirilmesi, üniversitelerde liyakat esaslı değerlendirme sürecinin uygulanmasının sağlanması, üniversite giriş sınavının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisinin ortadan kaldırılması, yabancı dil bilen mezun sayısının artırılması, sistemdeki yabancılaşmayı ortadan kaldıran yönetim kültürünün oluşturulması, meslek yüksekokullarının ön plana çıkarılması ve yükseköğretimde fırsat eşitliğinin artırılması gibi 11 stratejik sorun belirlenerek bu sorunların ortadan kaldırılmasına ilişkin bir strateji sunulmuştur (YÖK, 2006, s. 13).

Türkiye 2001 yılından itibaren Bologna Bildirisini imzalayan ülkeler arasında yer almaktadır. Bologna Sürecinin yürütülmesinden birincil sorumlu Yükseköğretim Kurulu'dur. Sürecin temel gerekliliklerinden olan üç aşamalı derece sistemi mevcut yükseköğretim sisteminde yer aldığı için bu konuda her hangi bir düzenleme yapılmasına gerek kalmamıştır. Bildirinin diğer temel gerekliliklerinden olan Avrupa standartlarına uygun ücretsiz diploma eklerinin tüm mezunlara sağlanması ve AKTS oluşturulması için çalışmalara 2005-2006 akademik yılı itibariyle başlanmıştır (Turan vd., 2010, s. 4-14-19-42).

Bologna Sürecinin en önemli amaçlarından olan öğrenci ve akademik personel değişim programlarının ülkeler arasında yaygınlaştırılması kapsamında Türkiye ilk adımı 2003-2004 yılında pilot uygulama olarak Erasmus ile atmıştır (Küçükyavuz vd., 2005, s. 1).

Günümüzde, diğer ülkelerde yer alan yükseköğretim kurumları ile yapılan karşılıklı anlaşmalara dayalı olarak öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin artırılması konusunda çeşitli çalışmalar yürütülmektedir.

Mevcut merkezi yönetim yapısının, artan üniversite sayısı ile kalabalıklaşan yükseköğretim sisteminin ihtiyaçlarına cevap vermekte yetersiz kalması ve küresel gelişmelerle uyumlu bir sistemin oluşturulmasının gerekliliği gibi gerekçelerle Türkiye yükseköğretim sisteminin reform ihtiyacı Cumhurbaşkanı, Başbakan ve hükümet yetkilileri tarafından da dile getirilen, kamuoyunda sıklıkla tartışılan bir konudur. Bu bağlamda 2012 yılında Yükseköğretim Kurulu çeşitlilik, kurumsal özerklik ve hesap verebilirlik, performans değerlendirmesi ve rekabet, mali esneklik ve çok kaynaklı gelir yapısı ve kalite güvence amaçlarına hizmet eden reform tasarısını kamuoyu ve Milli Eğitim Bakanlığı ile paylaşmıştır (YÖK, 2012, s. 5). Söz konusu reform tasarısı çok fazla tartışılmasına rağmen bu konuda henüz somut bir adım atılabilmiş değildir.

2.19. İNGİLTERE

İngiltere’de politekniklere devlet kontrolü altında mesleki odaklı eğitim sağlayan kurumlar olarak üniversite statüsü verilmesi ve üniversitelere özerklik tanınarak üniter yükseköğretim sisteminin oluşturulması 1992 tarihli Yükseköğretim Kanunu ile gerçekleştirilmiştir. Genişletilmiş üniter yükseköğretim sisteminin oluşturulması ile birlikte üniversite sıralama tablolarında eski üniversitelerin daha aşağılarda yer edinmesi ve yeni üniversitelerin daha üst sıralarda yer alması potansiyel öğrenciler için eski ve yeni üniversiteler arasındaki ayrımı daha belirsiz hale getirmiş ve sektörde iyi öğrenciler için rekabet artmıştır. Ayrıca yeni üniversitelerin, öğrenci çekim gücünü arttırmak amacıyla popüler olan spor bilimleri ve medya gibi alanlarda yeni ders içerikleri ile programlarını çeşitlendirmeleri bazı programların (golf yönetimi) yükseköğretime uygun olmadığı eleştirilerine yol açmıştır (de Boer vd., 2010, s. 669).

Aynı kanun ile finansal özerkliği artırılan kurumlara kamu fonlarının torba bütçeleme sistemine göre tahsis edileceği, dolayısıyla bu kaynakların kurum içerisinde nasıl dağıtılacağı kurumun takdirine bağlı olacağı hüküm altına alınmıştır (Becker, 2009, s. 163).

1980'li yıllarda yaşanan ekonomik kriz nedeniyle üniversitelere sağlanan kamusal fon miktarında önemli azalışlar gerçekleşmiştir. Yaşanan finansal sıkıntılar karşısında üniversiteler daha etkin yönetim yapısı oluşturmak ve ekstra kaynak sağlamak amacıyla girişimci faaliyetlerde bulunmaya yönelmişlerdir (Taylor, 2005, s. 86-91). Hükümetin yükseköğretim kurumlarına dış kaynaklardan gelir elde etmeleri konusunda özerklik sağlaması ile birlikte kurumların endüstri ile gerçekleştirdikleri iş sözleşmelerinden elde ettikleri kaynak miktarlarında artışlar gerçekleşmiştir (Becker, 2009, s. 163).

Kurumların etkin kaynak kullanımı ve yeni kaynak arayışları devam ederken, 1992 yılında kurumlara sağlanan özerklik ile birlikte bazı üniversiteler akademik geçmişi olmayan profesyonel yöneticiler ile iş dünyasıyla daha yakın ilişkiler kurarak gelir kaynaklarını çeşitlendirmek ve daha etkin yönetim yapısıyla da kaynak kullanımında etkinliği sağlamaya çalışmışlardır (de Boer vd., 2010, s. 670).

Ayrıca pek çok yükseköğretim kurumu tam ücret ödeyen öğrenci kayıtlarından, üniversite şirketlerinden, akademik personel tarafından sunulan danışmanlık hizmetinden, iş ve bilim parklarının kurulmasından ve öğrenciler tarafından kullanılmadığı zamanlarda eğitim ve yaşam alanlarının kiralanmasından ekstra gelir elde etmişlerdir (Becker, 2009, s. 163).

1992 yılı sonrasında, bazı kurumların eski üniversite sınıfında yer almamak için iş dünyasıyla daha uyumlu ders içerikleri oluşturması, işletme ve bilim parkları kurması ve çeşitli bilgi transfer girişimleri kamu fonları ile desteklenerek iş dünyası ile üniversitelerin etkileşiminin artırılarak bilgi transferinin gerçekleştirilmesi ve gerçekleşecek olan öğretim ve araştırmalara paralel olarak yeni gelir kaynaklarının oluşturulması amaçlanmıştır.

Bazı araştırmacılar bu dönemde artan rekabet ortamının oluşmasında ticari amaçla yayınlanan üniversite sıralama tablolarında üst sıralarda yer alma çabasının da etkili olduğunu savunmaktadırlar. Bu tablolar kalite güvence biriminin raporlarından ve ulusal öğrenci anketleri ile sağlanan verilerle oluşturulan kurumun kapsamlı performans göstergelerine göre oluşturulmaktadır (de Boer vd., 2010, s. 669-670).

Özerk kuruluşlar olan üniversitelerin kalite güvence sistemleri ve hesap verilebilirliklerini sağlamak her üniversite bünyesinde kurulan akademik denetim

biriminin sorumluluğundadır. Ancak 1992 yılında hükümet bu birimin hesap verilebilirliği sağlamada yetersiz olduğunu vurgulayarak yeni ulusal fonlama konseyini tüm üniversitelerde sistematik olarak yükseköğretim kalitesini değerlendirmek konusunda yetkili kılmıştır. Birkaç yıl boyunca üniversiteler yükseköğretim kalitelerinin denetlenmesi konusunda rakip iki birime sahip olmuşlardır. 1997 yılında bu iki farklı birim yerine devletin himayesi altında bulunan kalite güvence birimi kurulmuştur (Becker, 2009, s. 166).

1992 yılına kadar yükseköğretim kurumlarına kamusal araştırma fonları herhangi bir kritere bağlı olmaksızın doğrudan tahsis edilirken, 1992 yılından itibaren rekabet ortamında yükseköğretim fonlama konseyi tarafından her dört yılda bir gerçekleştirilen araştırma değerlendirme sürecine bağlı olarak kamu araştırma fonları kurumlara dağıtılmaktadır (Jenkins, 1995, s. 368). Kamusal fonların kurumlara öğrenci sayıları dikkate alınarak tahsis edilmesinde ise, kurumların kayıtlı öğrenci sayısını arttırarak kamu fonları için rekabet etmelerinin sağlanması amacı gözetilmiştir. Fonlama konseyi öğrenci başına yapacağı kaynak tahsisinde öğrencinin kayıtlı olduğu program farklılıkları (laboratuvar çalışması olan programlar gibi) çerçevesinde, dört tür fiyat kategorisine göre kaynak tahsisini gerçekleştirmektedir. Kamu fonlarının yükseköğretim kurumlarına formüle göre dağılımı piyasa odaklı fonlama yaklaşımının açık bir göstergesidir. Fonlama formüllerinde hükümet tarafından zaman zaman güncellemeler yapılmaktadır (Becker, 2009, s. 163-164).

1998 yılında yükseköğretim sisteminde öğrenim ücreti uygulaması başlatılmıştır. Öğrenim ücreti uygulaması kapsamında öğrenciler merkezi hükümet tarafından belirlenen sabit 1000 Euro'luk bir ücret ödeyeceklerdir. Öğrenim ücreti uygulaması ile birlikte öğrencilerin yükseköğretimlerini finanse edebilmeleri amacıyla gelire bağlı öğrenci kredi sistemi oluşturulmuştur. Ancak sağlanan kredi miktarı yaşam maliyetlerini ve öğrenim ücretlerini karşılama konusunda yetersizdir. Reel faiz oranının sıfır olarak belirlendiği kredi sistemi, devlet bütçesi ve sistemin sürdürülebilirliği açısından problemlidir. Finansman sisteminin oldukça karmaşık olması yönetim maliyetlerini arttırmış ve sistemin erişilebilirliğini olumsuz etkilemiştir. Sabit öğrenim ücret düzeyi ve öğrenci sayıları merkezi hükümet tarafından belirlenmeye devam edecektir (Barr, 2009, s. 206).

Bologna Bildirisini (1999) imzalayan ülkeler arasında yer alan İngiltere’de, yükseköğretim kurumları 2002/2003 eğitim öğretim yılından itibaren Avrupa yükseköğretim alanı için gerekli olan diploma ekine benzer bir belgeyi mezun olan öğrencilerine sağlamaktadır. Bologna Bildirisinin bir diğer gerekliliği olan iki aşamalı derece sistemi ise İngiliz yükseköğretim sisteminde hali hazırda uygulanmakta olduğu için bu konuda herhangi bir yenilik yapılmasına gerek kalmamıştır (Gonzalez, Arquero & Hassall, 2009, s. 115).

Bologna Bildirisi gereğince Avrupa yükseköğretim alanında karşılaştırılabilir kalite güvence metodolojileri ve kriterlerinin geliştirilmesi amacıyla 2003 Berlin toplantısında kalite güvence standartları, prosedürleri ve üye ülkeler için bir rehber oluşturulması konusunda anlaşarak Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvence Birliği (The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)) kurulmuştur. 2005 yılında ENQA, Avrupa yükseköğretim alanında kurumsal ve sistemik düzeyde kalitenin sağlanması amacıyla Avrupa standartlarını yayınlamıştır. Bologna üyesi olan İngiltere ise yükseköğretim sisteminde kalite güvence alanında hizmet sunan birkaç farklı kuruma sahiptir. Aslında, her bir üniversite kalite güvence standartlarını sağlamakla yükümlüdür. 1997 yılında kurulan kalite güvence birimi ENQA üyesidir. Üniversiteler programlarının standartları ve kalitesi ile ilgili bilgi sağlarken, ENQA da kurumsal hafızanın parçası olarak bu bilgilerin uygunluğunu doğrulamaktadır. Ayrıca kalite güvence birimi periyodik olarak üniversite sıralama tablolarını yayınlamaktadır. Bu tablolar öğrencilere üniversite tercihlerinde yardımcı olmaktadır. Araştırma çalışmalarının kalitesinin değerlendirilmesi ise her beş yılda bir araştırma değerlendirme uygulaması kapsamında akademisyenler ve uzmanların katılımı ile düzenlenen panel aracılığıyla yapılmaktadır. Bu panelde, yapılan araştırma çalışmalarına en yüksek A en düşük D olmak üzere not verilmekte ve kamusal araştırma fonlarının dağıtımı bu notlar dikkate alınarak yapılmaktadır (Gonzalez, Arquero & Hassall, 2009, s. 116-120-121).

1998 tarihli Yükseköğretim Kanunundaki eksiklikleri ortadan kaldıra amacına yönelik olarak 2004 yılında yeni Yükseköğretim Kanunu tasarlanmıştır. Söz konusu yeni kanun tasarısı, içerisinde yer alan farklılaştırılmış fiyat uygulamasının politik açıdan değerlendirilmesi sonucu parlamentoda 5 evet oyuna karşı 160 hayır oyu ile reddedilmiştir (Barr, 2009, s. 206). Ancak bu kanun tasarısında yer alan bazı

düzenlemeler 2006 yılında kabul edilen Yükseköğretim Kanunu ile uygulama alanı bulmuştur. 2006 tarihli Yükseköğretim Kanunu ile (Barr, 2012, s. 615);

- Daha önce bakanlık tarafından belirlenerek tüm yükseköğretim kurumları ve programlarında uygulanan sabit 1000 Euro olan öğrenim ücretinin, her yıl 3000 Euro'yu geçmeyecek düzeyde üniversiteler tarafından belirlenebileceği,
- Gelire bağlı kredi sisteminde, sıfır faiz oranı yerine enflasyon oranı ile eşit düzeyde faiz oranı uygulanacağı ve sağlanan kredi miktarının yaşam maliyetleri ve öğrenim ücretlerini karşılayabilecek düzeye yükseltileceği,
- Mezuniyetten sonraki 25 yılda ödenemeyen kredi borçlarının sıfırlanacağı,
- Kurulacak olan Adil Erişim Ofisleri (Office for Fair Access) aracılığıyla düşük gelir grubunda yer alan ailelerden gelen öğrencilere finansal destek sağlanacağı yönünde düzenlemeler yapılmıştır.

İngiltere 2010 yılında üniversiteler tarafından uygulanabilecek olan maksimum öğrenim ücret düzeyinde artış gerçekleştirmiştir. Ayrıca öğrenci burs sistemi ve gelire bağlı öğrenci kredi sistemine ilişkin olarak yayınlanan "The Browne Review" da yapılan tavsiyeleri haklı bularak, 2012 yılında yükseköğretim finansmanı ile ilgili bir dizi reform kararı almıştır (Chowdry vd., 2012, s. 213).

2.20. AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ

Amerika Birleşik Devletleri, 50 eyaletten oluşan desantralize yönetim yapısı ve çeşitli kamu ve özel yükseköğretim kurumlarının yer aldığı dünyadaki en piyasa odaklı yükseköğretim sistemine sahiptir (Dill, 2003, s. 137; Heller, 2009, s. 10).

Piyasa rekabeti, kurumlar yerine doğrudan bireylere öğrenci ve araştırma desteği sağlayan federal politikalar, öğrenci ve araştırma fonları için özel kurumlar ile rekabet eden elli eyalet tarafından desteklenen kamu üniversiteleri ve çok sayıda özel fonlarla finanse edilen kolejler ve üniversitelerin varlığı ile teşvik edilmektedir. Doğrudan öğrencilere sağlanan federal finansal destekler vergi kredileri ve öğrenci kredilerinin oluşturduğu kupon benzeri bir belge ile sunulmaktadır. Ve federal araştırma desteklerinin büyük çoğunluğu da araştırma grupları ve bireysel araştırmacılara rekabetçi bir süreç içerisinde ödül niteliğinde dağıtılmaktadır (Dill, 2003, s. 137).

Günümüzde özellikle farklı türde ve çok sayıda özel yükseköğretim kurumunun yoğun faaliyette bulunduğu gelişmiş bir yükseköğretim sistemine sahip olan Amerika Birleşik Devletleri'nde yükseköğretime yapılan yatırımlar 1960'lı yıllarda hız kazanmıştır. 1980 yılına kadar yapılan yüksek kamu yatırımları 1980 yılından itibaren yavaşlatılmıştır. 1980'li yıllardan sonra daha çok özel kaynaklarla finanse edilen yükseköğretim sistemi ile ilgili olarak son on yıldır kitlesel yükseköğretimin sürdürülemeyeceği yönünde büyüyen bir kaygı vardır. Bu kaygı özellikle öğrenciler için kolej maliyetlerinin ve fiyatlarının kontrolden çıkması ve öğrencilerin mezuniyet sonrasında elde edecekleri getirinin yükseköğretimlerine yaptıkları yatırımı karşılamayacağı yönündeki görüşe dayanmaktadır. Öğrenciler artan maliyetler ve öğrenim ücretleri karşısında son dönemde yaşanan ekonomik krizler ve artan sayıdaki üniversite mezunu bireylerle rekabet ortamında yaptıkları yatırımları karşılayamama kaygısına sahiptirler (Baum, Kurose & McPherson, 2013, s. 35).

Yükseköğretimde federallerin rolü Ulusal Eğitim Savunma Kanunu (The National Defence Education Act) kapsamında 1958 yılında ilk öğrenci kredi programının uygulanma yetkisinin federallere verilmesi ile genişletilmiştir. 1965 yılında federal devletlere ulusal üniversite ve kolejlere kurumsal destek ve öğrencilere yardım sağlamak konusunda her beş yılda bir yenilenmek şartı ile beş yıllığına yetki veren ilk yükseköğretim kanunu kabul edilmiştir (Heller, 2009, s. 5). 1965 tarihli Yükseköğretim Kanunu ile ihtiyaç sahibi öğrencilere düşük faizli kredi sağlayan öğrenci kredi (The Guaranteed Student Lending) programı oluşturulmuştur. 1978 yılında orta gelirli öğrencilerin kredilere erişiminin kolaylaştırılması ve genişletilmesi amacıyla Orta Gelirli Öğrenci Yardım Kanunu (The Middle Income Student Assistance Act) kabul edilmiştir. 1980 yılında ise kongre lisans öğrencilerinin aileleri için federal kredi programını onaylamıştır. 1992 yılında ebeveyn kredilerinde (Parental Plus) var olan yıllık limit kaldırılmış ve tüm öğrencilerin (lisans ve lisansüstü) finansal durumlarına bakılmaksızın federal kredilerden yararlanabileceği teşviksiz Stafford Kredi (Stafford Loan) programı kabul edilmiştir. Sabit faiz oranlı bu kredilerin faiz oranları söz konusu kredileri yeni kullanacak olan öğrenciler için her yıl kongre tarafından yeniden düzenlenmektedir. 1998 yılında öğrenim harcı vergi kredisi (Tuition Tax Credit) uygulanarak gelir vergisi ödeyen pek çok ebeveyn ve öğrencinin kolej faturaları ile federal hibelerden faydalanmaları sağlanmıştır. 2006 yılında ise, Mezun Artı (the Grad Plus) kredi programı kapsamında

lisans öğrencilerinin borçlanabileceği miktar üzerindeki kota kaldırılmıştır (Delisle, 2017, s. 26).

Yükseköğretimde vergi yardımı (tax benefits), 1997 yılında Vergi Mükellefi Yardım Kanunu (the Taxpayer Relief Act) ile (yaşam boyu öğrenme vergi kredileri, öğrenci kredi faiz oranında indirim ve diğer pek çok kolaylıklar) birlikte sisteme kazandırılmıştır. Kanun koyucu 1997 yılından itibaren pek çok kez bu faydaları genişletmiş, son olarak da 2009 yılında Amerikan Vergi Kredisi Fırsat Programı (American Opportunity Tax Credit) kapsamında yükseköğretim sistemine yıllık toplam 20 milyarlık yardım sağlamıştır. Vergi yardımı ve kredi sistemleri oldukça karmaşıktır ve federal bütçe üzerinde giderek artan bir öneme sahip olmaktadır. Federal kredi programlarının büyüklüğü geçtiğimiz on yıl boyunca program sayısındaki ve kayıt oranlarındaki artış nedeniyle önemli derecede artmıştır. 2001-2002 eğitim öğretim yılında Eğitim Bakanlığına bağlı federal öğrenci yardım ofisi 36 milyar dolar harcarken, 2011-2012 eğitim öğretim yılında bu rakam 106 milyar dolara yükselmiştir (Delisle, 2017, s. 26-27).

Kolej harcamalarının orta gelirli ailelerin bütçesi üzerindeki yükünü hafifletebilmek amacıyla federal hükümetler tarafından uygulanan, geri ödemesi olmayan öğrenim ücret indirimi ve vergi kredi programlarından 2009 yılına kadar gelir vergisi yükümlülüğü olmayan bireylerin yararlanması mümkün olmamaktadır. 2009 yılında yapılan düzenleme ile birlikte vergi kredi programı kapsamında sağlanan indirim tutarının %40'ı geri ödemeli kredi şekline dönüştürülerek, bazı düşük gelirli öğrencilerin kredilerden faydalanabilmeleri olanaklı kılınmıştır. Aynı düzenleme kapsamında, teşvik için uygun gelir sınırı arttırılarak orta sınıfın üzerinde gelir elde eden mükelleflerin de teşvikten faydalanması sağlanmıştır (Baum, Kurose & McPherson, 2013, s. 29).

Amerikan yükseköğretim sisteminde diğer pek çok OECD ülkesinde olduğu gibi Eğitim Bakanlığına bağlı yükseköğretim kurumlarını ya da programlarını akredite eden tek bir ulusal kalite güvence birimi yoktur. Yükseköğretim kurumlarına akreditasyon hizmeti sağlayan çok sayıda kurum olup, akredite olmak yükseköğretim kurumlarının isteğine bağlı bir durumdur. Ancak bakanlık tanınırlık verdiği akreditasyon hizmeti sağlayan kuruluşlara ilişkin bir listeyi kurumların ve kamuoyunun bilgisine sunmaktadır (Greenwood, 2009, s. 19).

Faklı alanlara göre akreditasyon hizmeti sunan bazı birimler (Greenwood, 2009, s. 17-19):

- Uzaktan Eğitim Konseyi (The Distance Education and Training Council) kar amacı gütmeyen Washington'da faaliyet gösteren bir kurumdur. 1926 yılında etik iş uygulamalarını ve eğitim standartlarını teşvik etmek amacıyla kurulmuştur. 1955 yılında konseye bağlı 9 bağımsız üyeden oluşan akreditasyon komitesi kurulmuştur. Kuruluşundan kısa bir zaman sonra ulusal akreditasyon birimi olma konusunda Eğitim Bakanlığının uygunluğunu alarak, kamu hukuku altında faaliyet göstermeye başlamıştır. Yükseköğretim akreditasyon konseyi tarafından da tanınan akreditasyon komisyonu federal hükümetler tarafından da tanınmaktadır. Komisyon 21.yy için uzaktan eğitim kurumlarına en güncel ve pratik hizmetleri sunmaktadır.
- 1916 yılında kurulan İşletme Fakültelerini Geliştirme Derneği (The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)), ilk standartlarını 1919 yılında belirleyerek kurumları akredite etme fonksiyonunu yerine getirmiştir. 1980'li yıllarda programlar için hesap verilebilirlik ile ilgili standartlarda eklenmiştir. 1991 yılında ise AACSB'nin uluslararası üyeleri kurumların misyonları ile bağlantılı standartlara göre akredite edilme süreçlerini onaylamışlardır. 2003 yılında üyeler, dünya çapında yükseköğretim yönetiminde mükemmelliği teşvik eden ve destekleyen küresel olarak tüm iş programları ile bağlantılı ve uygulanabilir bir dizi standardı kabul etmişlerdir.
- Klinik Laboratuvar Bilimleri Ulusal Akreditasyon Kurumu (The National Accrediting Agency for Clinical Laboratory Sciences (NAACLS)), klinik laboratuvar bilimleri ve ilgili sağlık hizmeti sunan profesyoneller için uluslararası akreditasyon hizmeti sunan bir kuruluştur.

2005 yılında Spellings Komisyonu (The Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education) kurulmuştur. Komisyon yükseköğretim sisteminin 21.yy da değişen ekonomik koşullara ve gelecekte rekabetçi iş gücü ihtiyacına en iyi şekilde cevap veren mezunlar yetiştirilmesi ve yükseköğretim yatırımlarının ulusa hizmet için en iyi şekilde nasıl ayarlanabileceği üzerinde çalışmaktadır (Heller, 2009, s. 8-9). Komisyonun gündem maddeleri hesap verilebilirlik, ödeme gücü, erişim, kalite, yenilikçi finansman,

yenilikçi dağıtım modelleri, yenilikçi kamu/özel işbirliği, yenilikçi eğitim ve öğretim stratejileri, söylem ve akreditasyondan oluşmaktadır. Komisyon yükseköğretim sistemine ilişkin pek çok öneri de bulunmuştur. Bu önerilerden birisi de öğrenci bağış (Pell Grant) miktarının arttırılmasıdır. 2007 yılında, komisyonun önerileri de dikkate alınarak Bush yönetimi ve kongresi anlaşarak, 2007 mali yılında 4050 \$ olan maksimum bağış miktarını 2009 mali yılında 4731 \$'a yükseltmiştir (Heller, 2009, s. 6-15).

1993 yılında Stafford Kredi Programına gelire bağlı geri ödeme (ICR) seçeneği eklenmiştir. Bu seçeneğe göre borçlular gelirlerinin belirli bir yüzdesi ile kullandıkları federal kredileri ödeyecek ve mezuniyetten sonra 25 yıl boyunca ödenemeyen kredi borçları silinecektir. Ancak uygulamada çok karmaşık ve bürokratik bir hal alarak etkisiz olduğu düşünülen ICR seçeneği, 2007 yılında gelire bağlı geri ödeme seçeneği (IBR) olarak kongre tarafından revize edilmiştir. Bu seçenek kazandığın kadar öde (pay as you earn) olarak da adlandırılmaktadır. ICR seçeneğine göre çok daha basit bir yapıya sahip olan IBR seçeneğinde de mezuniyet sonrasında 25 yıl boyunca ödenemeyen borçların silinme garantisi mevcuttur. Ayrıca borçlular gelirlerinin daha küçük bir yüzdesini kullanarak, istisna tutarın üzerindeki gelirlerinin %15'i ile ödeme yapacaklardır. Aynı zamanda, kongre yeni bir program (Public Service Loan Forgiveness) oluşturarak ICR ya da IBR sisteminde borçlu olanlardan, kar amacı gütmeyen kamu kurumlarında herhangi bir pozisyonda 10 yıl boyunca kamu hizmeti sağlayanların borçları bağışlanacaktır. Başkan Obama'nın çağrısı üzerine yenilenen sistemde borçlular ihtiyari gelirlerinin %10'u kadar ödeme yapacaklar ve 25 yerine 20 yıl boyunca gelir elde edemeyen mezunların borçları silinecektir. Bu değişiklikler kongre tarafından 2010 yılında Uygun Bakım Kanununun (Affordable Care Act) bir parçası olarak gerçekleştirilmiştir. Ancak borçlular bu yenilenmiş sistemden 2014'te yararlanmaya başlayacaktır. 2011 yılı sonlarında başkan Obama yürütme yetkisini kullanarak yeni bir kazandığın kadar öde sistemi ile bu şartları 2014'ten önce yararlanılabilir hale getirmiştir. Son olarak, bu yeni şartlar geriye dönük olarak da uygulanabilecektir. 2014 itibariyle, borçlulara en az 7 farklı geri ödeme seçeneği sunulacaktır. Bu düzenlemeler ile borçluların affına yönelik daha geniş bir aralık bırakılmıştır (James, 2015, s. 29).

Yükseköğretime erişimi iyileştirmek amacıyla maksimum federal öğrenci burs (Federal Pell Grant) miktarı 2008 yılından bugüne kadar %19 oranında artırılmış ve sistemden yararlanan toplam öğrenci sayısı %50 oranında genişletilmiştir. Ayrıca gelire bağlı öğrenci kredi sisteminden faydalanan mezunların aylık gelirlerinin %10 kadarı ile geri ödemeleri gerçekleştirmesi 2013 yılından itibaren mümkün olmuştur. 2009 yılında oluşturulan vergi kredi sistemi (the American Opportunity Tax Credit) ile kolej maliyetlerini karşılamaları için ailelere destek sağlanmaktadır (OECD, 2015, s. 309).

Amerikan yükseköğretim sisteminde öğrenci kredileri genellikle federal krediler ve özel krediler olmak üzere iki kategoride değerlendirilebilir. 2010 yılına kadar federal öğrenci kredi programı devlet garantisi altında özel bankalar aracılığıyla uygulanmıştır. 2010 yılında yapılan düzenleme ile tüm federal öğrenci kredileri Amerikan Eğitim Bakanlığı tarafından doğrudan öğrencilere sağlanmaktadır. Ticari kredi sağlayan bankalar ise özel piyasalarda faaliyetlerine devam etmektedirler (Watson, 2014, s. 319).

Her iki tür öğrenci kredi sistemi ile sağlanan borç miktarının toplam büyüklüğü, borç toplama, geri ödeme ve kredinin tüm iş döngüsü hızla büyüyen büyük ölçekli finansal bir girişime neden olmaktadır. Yüksek miktarda birikmiş ödenmemiş öğrenim kredisi borçları nedeniyle de Amerika'nın konut kredi krizine benzer bir kriz ile karşı karşıya kalma durumu günümüzde tartışılmaktadır (Watson, 2014, s. 320-321).

3. BÖLÜM - OECD ÜLKELERİ YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN TOPLAM FAKTÖR VERİMLİLİĞİ ANALİZİ

3.1. TOPLAM FAKTÖR VERİMLİLİĞİ ÖLÇÜMÜ

Bir sistemin etkinlik düzeyi o sistemin performansının önemli bir göstergesidir. Etkinlik kavramının ölçümünün önemi literatürde Farrel (1957) ile birlikte tartışılmaya başlanmıştır. Etkinlik ölçümü organizasyonlara mevcut rekabet ortamı içerisindeki yerlerini görmeleri konusunda yardımcı olmaktadır. Etkinlik ölçümünde oran analizi, parametrik ve parametrik olmayan çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Özden, 2008, s. 168). Oran analizi farklı ölçü birimleri ile ifade edilen çok sayıda girdi kullanan ve çıktı elde eden üretim organizasyonlarının, tek bir çıktı değişkenini tek bir girdi değişkenine oranlayarak basit bir şekilde tek boyutlu olarak etkinlik ölçümü yapan bir yöntemdir. Parametrik yöntemler ise aralarında neden sonuç ilişkisi bulunan bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki doğrusal ilişki yapısını çoklu regresyon analizi ile ifade etmektedir. Oran analizi ve parametrik yöntemlerin sahip olduğu zayıf yönler nedeniyle göreceli etkinlik ölçümünde parametrik olmayan yöntemlerin kullanımı daha doğru olmaktadır (Güran & Cingi, 2002, s. 64). Parametrik olmayan yöntemler farklı ölçü birimleri ile ifade edilen birden fazla girdi ve çıktı değişkeninin yer aldığı durumlarda üretim teorisine uygun olarak göreceli etkinlik analizi yapılmasına olanak sağlayan yöntemler olarak tanımlanabilir. Parametrik olmayan etkinlik ölçüm yöntemleri veri zarflama analizi, serbest atılabilir zarf analizi (Deprins, Simar, & Tulkens, 1984) ve stokastik veri zarflama analizi (Cazals, Florens, & Simar, 2002) olarak ifade edilebilir.

Çalışmada yükseköğretim sistemlerinin etkinlik analizinde yaygın olarak kullanılan parametrik olmayan etkinlik ölçüm yöntemlerinden Veri Zarflama Analizine dayalı zaman içerisinde gerçekleşen etkinlik düzey değişimlerini görmemize olanak sağlayan Malmquist Toplam Faktör Verimliliği Değişim Endeks yönteminin farklı bir versiyonu olan ve istenmeyen çıktılarında analize dahil edilmesine olanak sağlayan; Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimliliği Değişim Endeksinde faydalanılmıştır. Yükseköğretim sistemlerinin göreceli etkinliğinin ölçümünde Malmquist-Luenberger

Toplam Faktör Verimliliği Değişim Endeksini kullanan ilk çalışma olması nedeniyle literatüre önemli bir katkı sağlanması beklenmektedir.

3.1.1. Veri Zarflama Analizi

Veri zarflama analizi (VZA) varsayım kısıtı olmayan, üretim sistemlerinde birden fazla girdi kullanarak birden fazla çıktı elde eden benzer karar birimlerinin, farklı ölçü birimleriyle ifade edilen girdi ve çıktı değişkenlerinin birlikte analizine imkan sağlayan matematiksel programlama tabanlı görelî etkinlik ölçüm yöntemidir. Ayrıca, VZA'nın en önemli özelliklerinden birisi de etkin olmayan karar birimlerine etkinliğe ulaşmaları konusunda yol gösterici olmasıdır.

Tüm girdileri modele dahil ederek üretim etkinliğinin mikro düzeyde tatmin edici bir ölçümü ve pratik bir hesaplaması ilk olarak Farrell (1957, s. 253) tarafından yapılmıştır. Üretim sınırı kavramını literatüre kazandıran Farrell bu çalışmasında Amerika'daki tarımsal üretimin ölçeğe göre sabit getiri durumdaki verimliliğini ortaya koyarken yeni yaklaşımların temelini atmıştır. Farrell & Fieldhouse (1962, s. 252) ise ölçeğe göre değişen getiri durumunda İngiliz çiftliklerinin etkinlik analizini Farrell (1957) de sunulan yöntemi geliştirerek ölçmüşlerdir.

Farrell (1957) çalışmasından sonra matematiksel programlamaya dayalı etkinlik ölçümü ile ilgili hem kuramsal hem de metodolojik olarak katkı sağlayan pek çok çalışma yapılmıştır. Seiford (1996) çalışmasında yöntemle ilişkin özellikle 1980'li yıllarda yapılan çok sayıda çalışmayı ortaya koymaktadır. Ancak VZA ilk olarak Charnes, Cooper & Rhodes (1978)'in Farrell (1957)'in görelî teknik etkinlik kavramını çok çıktılı üretim alanlarında kullanılabilir hale getirerek Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okulların etkinliklerini hesapladıkları çalışma ile birlikte literatürde yer edinmiştir.

Charnes, Cooper & Rhodes (1978, s. 435-440) tarafından ölçeğe göre sabit getiri varsayımına dayalı olarak geliştirilen model kar amacı gütmeyen karar verme birimlerinin (KVB) aktivitelerini planlama ve kontrollerini iyileştirme amacını taşımaktadır.

Ölçeğe göre sabit getiri varsayımına dayalı ve yazarların isimlerinin baş harflerine ithafen CCR olarak anılan CCR-VZA girdiye yönelik kesirli programlama modeli şu şekilde ifade edilmektedir (Tarım, 2001, s. 62);

VZA-CCR Model

Max.

$$\theta_k = \sum_{r=1}^s \mu_{rk} Y_{rk}$$

s.t.

$$\sum_{i=1}^m v_{ik} X_{ik} = 1$$

$$\sum_{r=1}^s \mu_{rk} Y_{rj} - \sum_{i=1}^m v_{ik} X_{ij} \leq 0$$

$$j = 1, \dots, N$$

$$\mu_{rk} \geq 0, \quad v_{ik} \geq 0 \quad r = 1, \dots, s ;$$

$$i = 1, \dots, m$$

Diğer doğrusal programlama modellerinde olduğu gibi VZA modellerinde de dualite kavramı önem taşımaktadır. Dualite kuramına göre primal model en büyükleme (max.) olurken bu modelin duali en küçükleme (min.) olur. Primal model ile onun dual modeli arasındaki yakın ilişki nedeniyle bir primal problem onun duali ile eşdeğer kabul edilir. Primal veya dual modellerden herhangi birinin en iyi çözümü diğerinin de en iyi çözümünü vermektedir. Primal ve dual olmak üzere iki farklı formda ifade edilebilen VZA modellerinde ise daha az matematiksel işlem gerektirmesi ve önemli yönetsel bilgiler içermesi nedeniyle dual model daha çok kullanılmaktadır (Cinemre, 2003, s. 107-108; Özden, 2008, s. 171).

Bu model değerlendirmeye alınan her bir KVB için kendi parametrelerine göre düzenlenip KVB sayısı kadar çözülmelidir. VZA yazınında zarflama modeli olarak geçen ve etkin referans setlerinin belirlenmesinde önemli rol oynayan çıktıya yönelik dual model ise şu şekildedir;

Min.

$$\theta_k$$

s.t.

$$\sum_{j=1}^N Y_{rj} \lambda_{jk} \geq Y_{rk} \quad r = 1, \dots, s$$

$$\theta_k X_{ik} - \sum_{j=1}^N X_{ij} \lambda_{jk} \geq 0 \quad i = 1, \dots, m$$

$$\lambda_{jk} \geq 0 \quad j = 1, \dots, N$$

Ölçeğe göre sabit getiriye sahip karar birimlerinin yanı sıra ölçeğe göre değişen getiriye sahip karar birimlerinin etkinliklerini ölçebilmek amacıyla Banker, Charnes & Cooper (1984, s. 1083-1088) ölçeğe göre artan getiri varsayımı altında KVB'lerin teknik etkinlik değerlerini hesaplayan BCC modeli geliştirmişlerdir.

VZA-BCC Model (Tarım, 2001, s. 89),

Max.

$$\theta_k = \sum_{r=1}^s \mu_{rk} Y_{rk} - \mu_0$$

s.t.

$$\sum_{i=1}^m v_{ik} X_{ik} = 1$$

$$\sum_{r=1}^s \mu_{rk} Y_{rj} - \sum_{i=1}^m v_{ik} X_{ij} - \mu_0 \leq 0$$

$$\mu_{rk} \geq 0, \quad v_{ik} \geq 0 \quad j = 1, \dots, N \quad r = 1, \dots, s; \quad i = 1, \dots, m$$

Bu modelin duali ise;

Min.

$$\theta_k$$

s.t.

$$\theta_k X_{ik} - \sum_{j=1}^N X_{ij} \lambda_{jk} \geq 0$$

$$\sum_{j=1}^N Y_{rj} \lambda_{jk} \geq Y_{rk}$$

$$\sum_{j=1}^N \lambda_{jk} = 1$$

$$\lambda_{jk} \geq 0 \quad r = 1, \dots, s \quad i = 1, \dots, m \quad j = 1, \dots, N$$

Şeklindedir.

CCR model ölçeğe göre sabit getiri varsayımına dayanırken, BCC model ölçeğe göre değişen getiri varsayımına dayanmaktadır (Tarım, 2001, s. 61-88). Ölçeğe göre sabit getiri varsayımı etkinlik ile ölçek büyüklüğü arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ve tüm KVB lerin optimal ölçekte üretim yaptığını varsayarken, ölçeğe göre değişen getiri etkinlik skorları ile KVB'lerin büyüklüğü arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu vurgulayarak, farklı ölçek büyüklüklerini dikkate alan bir analiz yapmaktadır.

Söz konusu modelin her iki varsayım için ayrı ayrı çözümünden elde edilen etkinlik değerlerinin çoğunlukla farklı olması durumunda ölçeğe göre değişen getiri varsayımının dikkate alınması daha doğru olacaktır (Avkiran, 2001, s. 66-67).

Ölçeğe göre sabit getiri varsayımına dayalı CCR model toplam etkinliği ölçmektedir (Cingi & Tarım, 2000, s. 8). Toplam etkinlik teknik etkinlik değerleri ile ölçek etkinlik değerlerinin çarpımından oluşmaktadır. Ancak toplam etkinlik skorunu oluşturan teknik ve ölçek etkinlik değerlerinin büyüklüğü bilinmemektedir (Tarım, 2001, s. 88). Ölçeğe göre değişen getiri varsayımına dayanan BCC model ise teknik etkinlik değerlerine

ulaşmamızı sağlamaktadır (Cingi & Tarim, 2000, s. 8). Bu doğrultuda, CCR model yardımıyla bulunan toplam etkinlik değerlerinin BCC model çözümüyle bulunan teknik etkinlik değerlerine bölünmesi bize ölçek etkinlik değerlerini verecektir. Ayrıca teknik olarak etkin olan bir KVB ölçek etkin faaliyet göstermiyorsa toplamda etkin olamayabilir (Ulucan, 2002, s. 191).

VZA metodolojisinde görelî etkinlik ölçümü girdi ve çıktı odaklı olmak üzere iki şekilde yapılabilir. Çıktı odaklı VZA modelinde herhangi bir KVB diğer çıktıları azaltmadan ve herhangi bir girdi artışı yapmadan herhangi bir çıktı miktarını artırma olasılığına sahipse bu KVB etkin düzeyde faaliyet göstermemektedir. Girdi odaklı VZA metodunda ise, bir KVB diğer çıktıları azaltmadan ve diğer girdileri arttırmadan herhangi bir girdi miktarında azaltma yaparak faaliyet gösterebiliyorsa bu KVB'nin etkin faaliyet göstermediğini ifade etmektedir (Charnes, Cooper & Rhodes, 1981, s. 669).

VZA' da herhangi bir karar biriminin etkinliği, her bir karar birimi için 1'e eşit veya 1'den daha küçük olmak şartıyla duruma bağılı olarak ağırlıklandırılmış çıktıların ağırlıklandırılmış girdilere oranı olarak ölçülür. Elde edilen sonuçlarda etkinlik değeri 1'e eşit olan KVB'lerin etkin faaliyet gösterdiği 1'den küçük değere sahip olan KVB'lerin ise etkin olmadığı şeklinde yorumlanır (Charnes, Cooper & Rhodes, 1978, s. 430).

Başlangıçta kamu sektörünün ve kar amacı gütmeyen kuruluşların görelî etkinliğinin değerlendirilmesinde kullanılan VZA'nın zaman içerisinde yapılan çalışmalarla birlikte özel sektörde faaliyet gösteren işletmelerin görelî etkinlik değerlendirmesinde de kullanımı yaygınlaşmıştır. VZA'nın kullanıldığı başlıca alanlar hastaneler (Banker, Conrad & Strauss, 1986) bankalar (Cingi & Tarim, 2000), üniversiteler (Güran, 2005), okullar (Charnes, Cooper & Rhodes, 1981) ve ISO500 şirketleri (Ulucan, 2002) olarak sayılabilir. Ayrıca VZA'nın kamu sektöründeki uygulamalarına ilişkin olarak Ganley & Cubbin (1992) incelenebilir.

Veri zarflama analizi ile güvenilir bir görelî etkinlik karşılaştırması yapılabilmesi için analizin yapıldığı ilgili sektörün tüm faaliyetlerini ve performans ölçütlerini kapsayan girdi ve çıktı değişkenlerinin belirlenmesi gerekir (Özden, 2008, s. 176).

Ayrıca, VZA'da kullanılan girdi ve çıktı değişkenlerinin sayısı büyük bir öneme sahiptir. Çünkü, VZA'da girdi sayısı ile çıktı sayısının çarpımı kadar boyut oluşmakta ve en az

boyut sayısı kadar da etkin karar birimi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle girdi ve çıktı sayısındaki artış görece etkinlik değerlendirmesi yapan VZA’da etkin ve etkin olmayan KVB’lerin ayrıştırılmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, girdi ve çıktı sayısındaki artışlar KVB sayısının arttırılmasını da zorunlu kılacaktır. Başka bir deyişle KVB sayısı analizde kullanılacak olan girdi ve çıktı sayısına bağlı olmaktadır. Nitekim bu konuda literatürde genel kabul görmüş bir kural olmayıp çeşitli görüşler vardır. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir; Vassiloglou & Giokas (1990, s. 592) KVB sayısının girdi ve çıktı sayısı toplamının iki katını aşması durumunda VZA sonuçlarının daha güçlü olacağını vurgularken, Golany & Roll (1989, s. 239) KVB sayısı analizde kullanılacak olan girdi ve çıktı sayısı toplamının en az iki katı olması gerektiğini diğer taraftan da daha fazla sayıda KVB’nin analize dahil edilmesinin genellikle KVB lerin homojenliği üzerinde olumsuz etki oluşturarak analiz sonuçları üzerinde istenmeyen bazı dışsal değişkenlerin de sonuçları etkilemesine neden olabileceğini savunmuştur. Bowlin (1998, s. 18) KVB sayısının girdi ve çıktı sayısı toplamının en az üç katı olması gerektiğini öne sürmüştür. Dyson vd., (2001, s. 248)’e göre ise KVB sayısı girdi ve çıktı sayısı çarpımının en az 2 katı kadar olmalıdır.

3.1.2. Malmquist Toplam Faktör Verimlilik Endeksi

VZA çapraz kesit veri kullanan bir analiz olduğundan statiktir ve zaman içerisinde meydana gelen etkinlik değişiminin ölçümü konusunda yetersiz kalmaktadır (Yolsal, 2010, s. 87). Zaman içerisinde meydana gelen etkinlik değişiminin ve bu etkinlik değişimlerinin kaynaklarının analiz edilmesi noktasında Malmquist Toplam Faktör Verimliliğindeki Değişim Endeksi kullanılabilir (Yolsal, 2010, s. 87; Cingi & Tarım, 2000, s. 21).

Konyus tarafından ortaya atılan Frisch ve Roy tarafından geliştirilen indeks kavramını kullanarak uzaklık fonksiyonları aracılığıyla indeks oluşturma fikrini İlk olarak Sten Malmquist (1953) ortaya atmıştır (Malmquist, 1953, s. 209).

Malmquist (1953) tüketici tercihlerine yönelik bir indeks oluşturma fikrini ilk olarak ortaya atıyor. Moorsteen (1961) ise Paasche ve Laspeyres fiyat endekslerinden yola çıkarak iki farklı ekonominin zamanlararası etkinlik karşılaştırmasına yönelik olarak bir

üretim endeksi oluşturma fikrini sunuyor. Ancak ne Malmquist ne de Moorsteen tüketici tercihleri veya üretim yapısında zaman içerisinde meydana gelen değişimleri analiz edememişlerdir (Caves, Christensen & Diewert, 1982, s. 1393-1394).

İlk olarak firmaya özgü Malmquist Toplam Faktör Verimlilik (TFV) değişim endeksi Caves vd. tarafından 1982 yılında geliştirilmiştir. Caves, Christensen & Diewert (1982) tarafından geliştirilen endeks, toplam faktör verimliliğindeki değişmeyi her bir veri noktasının ortak teknolojiye olan uzaklıklarını oranlayarak iki veri noktası arasındaki toplam faktör verimliliğindeki değişmeyi ölçer. Bu ölçümde uzaklık fonksiyonları ile yapılmaktadır. Uzaklık fonksiyonları ile endeks kurma fikrini ilk olarak ortaya atan “Sten Malmquist”e ithafen Caves, Christensen & Diewert (1982) geliştirdikleri bu indekse Malmquist adını vermişlerdir.

Malmquist Toplam Faktör Verimlilik Endeksinin elde edilmesi için farklı iki döneme ait dört uzaklık fonksiyonunun hesaplanması gerekir. Bu hesaplama yapılırken parametrik ve parametrik olmayan farklı yöntemler kullanılabilir (Tarım, 2001, s. 152). Ancak çalışmamızda en popüler yöntem olan Fare vd. (1994) tarafından önerilen VZA benzeri doğrusal programlama yöntemi kullanılmıştır.

Uzaklık fonksiyonları çok-girdili ve çok-çıkıtlı üretim teknolojilerini tanımlarken kar maksimizasyonu ya da maliyet minimizasyonu gibi optimizasyon davranışları belirlemeye ihtiyaç duymamaktadır (Tarım, 2001, s. 152).

Uzaklık fonksiyonları girdi eksenli ve/veya çıktı eksenli olarak değerlendirilebilir. Girdi uzaklık fonksiyonu, çıktı vektörü veriyken, girdi vektörünün minimum oransal daralmasını dikkate alan üretim teknolojisini ifade eder. Çıktı uzaklık fonksiyonu ise girdi vektörü veriyken, çıktı vektörünün maksimum oransal artışını dikkate alır (Deliktaş, 2002, s. 252). Birbirinin duali olan bu iki optimizasyon probleminin çözümü dualite kuramı gereği aynı sonucu (aynı etkin düzeyi) verecektir. Ancak bazı etkin olmayan KVB’lerde farklılıklar görülebilir.

Coelli vd. (2005, s. 224) tarafından üretim fonksiyonunda yer alan teknolojinin ölçeğe göre sabit getiri özelliği gösterdiği istatistiksel olarak ispatlanmıştır. Bu nedenle, Malmquist TFV endeksinde yer alan uzaklık fonksiyonlarının hesaplanmasında teknoloji üzerine ölçeğe göre sabit getiri varsayımının uygulanması önemlidir. Aksi halde, elde

edilen sonuçlar ölçek etkileri nedeniyle toplam faktör verimliliğindeki artış ya da azalışları doğru şekilde ölçemeyebilir. Grifell-Tatje & Lovell (1994) tarafından ölçeğe göre sabit getiri varsayımının olmadığı durumda Malmquist TFV endeksinin verimlilik değişimini tam olarak ölçemeyeceğini tek girdi ve tek çıktı kullandıkları basit bir örnek üzerinden sayısal olarak göstermişlerdir. Bu durumun nedeni olarakta Grifell-Tatje & Lovell (1994), Malmquist TFV endeksinin tüketim demetleri dikkate alınarak hesaplanması nedeniyle üretimdeki ölçek ekonomilerini dikkate almamasını göstermişlerdir.

Çıktı odaklı Malmquist TFV endeksini tanımlamak için, $t = 1, \dots, T$ zaman periodunda, S^t üretim teknolojisinde M çıktı $y^t \in R_+^M$ üretmek için N girdi $x^t \in R_+^N$ kullanıldığını varsayalım. Ayrıca, S^t üretim teknolojisinin anlamlı bir çıktı odaklı fonksiyon tanımlamak için yeterince düzgün olduğunu varsayalım (S^t üzerindeki axiomlarla ilgili detaylar için shephard (1970) ve Fare (1988) e bakılabilir) (Grosskopf, 1993, s. 175).

$$S^t = \{ (x^t, y^t) : x^t \text{ üretilebilir } y^t \}$$

Çıktı uzaklık fonksiyonu t dönemi için şu şekilde tanımlanmaktadır;

$$\begin{aligned} D_0^t(x^t, y^t) &= \inf \{ \theta : (x^t, y^t / \theta) \in S^t \\ &= (\sup \{ \theta : (x^t, \theta y^t) \in S^t \})^{-1}. \end{aligned}$$

Uzaklık fonksiyonu $D_0^t(x^t, y^t)$ y vektörü S üretim sınırı üzerinde ise 1.0, y vektörü S içinde teknik etkin olmayan bir noktayı tanımlıyorsa >1.0 , y vektörü S dışında mümkün olmayan bir noktayı tanımlıyorsa <1.0 'dir (Cingi & Tarim, 2000, s. 10).

Bir Malmquist TFV endeksini tanımlamak için iki farklı zaman dilimine göre uzaklık fonksiyonları şu şekilde oluşturulabilir ;

$$D_0^t(x^{t+1}, y^{t+1}) = \inf \{ \theta : (x^{t+1}, y^{t+1} / \theta) \in S^t \} \quad (\text{fonk 1})$$

$$D_0^{t+1}(x^t, y^t) = \inf \{ \theta : (x^t, y^t / \theta) \in S^{t+1} \} \quad (\text{fonk2})$$

Birinci uzaklık fonksiyonu, t dönemindeki teknoloji ile ilgili olarak (x^{t+1}, y^{t+1}) yapmak için gerekli çıktılardaki maksimum oransal değişimi ölçer. Benzer şekilde, ikinci uzaklık

fonksiyonu da, t+1 dönemindeki teknoloji ile ilgili olarak (x^t, y^t) yapmak için çıktılarda gerekli maksimum oransal değişimi ölçer (Grosskopf, 1993, s. 176).

Färe vd. (1989; 1992) izlenerek uzaklık fonksiyonu çerçevesinde çıktıya göre Malmquist TFV endeksi şu şekilde ifade edilebilir (Färe vd., 1994, s. 71);

$$M_0(x^{t+1}, y^{t+1}, x^t, y^t) = \frac{D_0^{t+1}(x^{t+1}, y^{t+1})}{D_0^t(x^t, y^t)} \times \left[\left(\frac{D_0^t(x^{t+1}, y^{t+1})}{D_0^{t+1}(x^{t+1}, y^{t+1})} \right) \left(\frac{D_0^t(x^t, y^t)}{D_0^{t+1}(x^t, y^t)} \right) \right]^{1/2}$$

M_0 endeksinin 1'den büyük olması t döneminden t+1 dönemi arasında toplam faktör verimliliğindeki artışı, 1'den küçük olması toplam faktör verimliliğinde meydana gelen azalışı ifade ederken bu değer 1'e eşit olması ise toplam faktör verimliliğinin değişmediğini ifade eder (Coelli, 1996, s. 26).

Eşitliğin sağ tarafında parantez dışında kalan oransal ifade t ve t+1 yılları arasında göreceli etkinlik değişimini ölçerken, parantezin içinde yer alan iki oranın geometrik ortalaması ise iki dönem arasındaki teknolojiye değişimi ölçmektedir. Yani (Färe vd., 1994, s. 71),

$$\text{Etkinlik Değişimi} = \frac{D_0^{t+1}(x^{t+1}, y^{t+1})}{D_0^t(x^t, y^t)}$$

$$\text{Teknolojik Değişim} = \left[\left(\frac{D_0^t(x^{t+1}, y^{t+1})}{D_0^{t+1}(x^{t+1}, y^{t+1})} \right) \left(\frac{D_0^t(x^t, y^t)}{D_0^{t+1}(x^t, y^t)} \right) \right]^{1/2}$$

Teknik etkinlikteki değişim üretim sınırını yakalama etkisini (catching-up effect) gösterirken, teknolojik değişim üretim sınırı eğrisindeki kaymaları (frontier effect) ifade etmektedir (Mahadevan, 2002, s. 589).

Teknik etkinlikteki değişim değeri ile teknolojik değişim değerinin çarpımı sonucu Malmquist Toplam Faktör Verimlilik Endeksi elde edilmektedir. Teknik etkinlik değişimi ile teknolojik değişim aynı anda artıp, azalabileceği gibi ters yönlü olarak hareket edebilirler (Färe vd., 1994, s. 72). Bu durum toplam faktör verimliliğindeki değişimin kaynağını görmemiz açısından önem taşımaktadır. Başka bir deyişle, toplam faktör verimliliğindeki değişim değerinde meydana gelen artış ya da azalışların teknolojik değişimden mi ya da teknik etkinlik değişiminden mi kaynaklandığını görmemiz açısından önemlidir.

Daha önce de belirtildiği gibi bir firmanın iki farklı zaman dilimi arasında toplam faktör verimliliğindeki değişimi ölçmek için dört uzaklık fonksiyonunun hesaplamak gerekir. Bu durum dört adet doğrusal programlama probleminin çözümünü gerektirir (Färe vd., 1994, s. 75). Doğrusal programlama problemlerinin matris notasyonu ile ifadesi ise şu şekildedir (Coelli, Rao & Battese, 1998, s. 227);

$$\begin{array}{ll}
 [d_0^t(y_t, x_t)]^{-1} = \max_{\phi, \lambda} \phi, & [d_0^s(y_s, x_s)]^{-1} = \max_{\phi, \lambda} \phi, \\
 \text{St} \quad -\phi y_{it} + Y_t \lambda \geq 0, & \text{st} \quad -\phi y_{is} + Y_s \lambda \geq 0, \\
 x_{it} - X_t \lambda \geq 0, & x_{is} - X_s \lambda \geq 0 \\
 \lambda \geq 0 & \lambda \geq 0 \\
 [d_0^t(y_s, x_s)]^{-1} = \max_{\phi, \lambda} \phi, & [d_0^s(y_t, x_t)]^{-1} = \max_{\phi, \lambda} \phi, \\
 \text{St} \quad -\phi y_{is} + Y_s \lambda \geq 0, & \text{st} \quad -\phi y_{it} + Y_s \lambda \geq 0, \\
 x_{is} - X_t \lambda \geq 0, & x_{it} - X_s \lambda \geq 0, \\
 \lambda \geq 0 & \lambda \geq 0
 \end{array}$$

Dahası, yukarıda yer alan dört doğrusal programlama problemi incelenen her bir firma için ayrı ayrı çözülmelidir. t zaman dönemini n firma sayısını ifade ederken $n \times (3t-2)$ tane doğrusal programlama problemi çözülmelidir. Eğer ki değerlendirilen örnekte 2 zaman dönemi ve 20 firma var ise, 80 tane doğrusal programlama problemi çözülmelidir (Coelli, Rao & Battese, 1998, s. 227; Cingi & Tarım, 2000, s. 11).

Toplam faktör verimlilik endeks değerinin teknik etkinlik, saf teknik etkinlik, ölçek etkinliği ve teknolojik değişim bileşenlerine ayrışması toplam faktör verimliliğindeki artış ya da azalışın temel kaynaklarının tespit edilmesi bakımından önem taşımaktadır. TFV'deki değişim değerinin 1'den büyük olması t döneminden t+1 dönemine kadar KVB'nin TFV'deki artışı ifade ederken, 1'den küçük olması TFV'deki azalışı ifade edecektir. Değişim değerinin 1'e eşit olması ise KVB'nin etkinliğinin sabit kaldığını gösterir. TFV'deki değişimin bileşenlerinden olan teknolojik değişim değeri ilgili dönemler itibariyle üretim sınırındaki değişimi gösterirken, teknik etkinlikteki değişim değeri ise KVB'lerin ilgili dönemler itibariyle üretim sınırını yakalama performansını

gösterir. Teknolojideki değişim değerinin 1'den büyük olması üretim sınırı artışını, 1'den küçük olması teknolojik gerilemeyi veya üretim sınırının geriye gitmesini ifade eder. Teknik etkinlikteki değişim ise saf teknik etkinlikteki değişim ve ölçek etkinliğindeki değişim değerlerinden oluşmaktadır. Saf teknik etkinlikteki değişim, KVB'lerin yönetsel etkinliğindeki iyileşme ya da kötüleşmeyi ifade ederken, ölçek etkinliğindeki değişim KVB'lerin etkin ölçekte faaliyet gösterip göstermedikleri hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar. Yine Saf teknik etkinlik değerinin 1'den büyük olması yönetsel etkinlik artışını 1'den küçük olması yönetimdeki bozulmayı, Ölçek etkinliği değişim değerinin 1'den büyük olması KVB'nin etkin ölçekte faaliyette bulunduğunu 1'den küçük olması ise ölçek etkinliğindeki bozulmayı göstermektedir.

3.1.3. Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Endeksi

Üretim sürecinin çoğunda istenen çıktılardan yanı sıra birtakım istenmeyen çıktılar da elde edilmektedir. Literatürde, istenmeyen çıktı olarak genellikle çevresel performans göstergeleri ele alınmakla birlikte, etkinliği değerlendirilen üretim faaliyeti sonucunda arzu edilmemesine rağmen elde edilen farklı unsurlar istenmeyen çıktı olarak değerlendirilebilir. Geleneksel etkinlik ölçüm yöntemleri (Fisher ve Törnqvist Index) istenen ve istenmeyen çıktılardan birlikte üretimini, istenmeyen çıktılar da fiyatlamanın mümkün olmaması nedeniyle görmezden gelmişlerdir. Etkinlik hesaplamalarında yer alan girdi ve çıktılar için fiyat bilgisi gerektirmeyen Malmquist TFV endeksi ise istenmeyen çıktılardan verimlilik değerleri üzerindeki negatif etkisini analiz etmede yetersiz kalmaktadır. Bunun sebebi, çıktı yönelimli uzaklık fonksiyonlarının tanımı gereği çıktı miktarlarını artırması ve dolayısıyla istenmeyen çıktılar da istenen çıktılar ölçüsünde artırmasıdır. Malmquist TFV endeksinin değiştirilmiş bir versiyonu olan Malmquist-Luenberger TFV endeksinde ise çıktı uzaklık fonksiyonları yerine doğrusal uzaklık fonksiyonları kullanılarak istenmeyen çıktılardan negatif etkisi analize dahil edilebilmektedir.

Chambers, Fare & Grosskopf (1996) Shephard girdi ve çıktı uzaklık fonksiyonlarını genelleştiren Luenberger shortage (kıtlık/eksiklik) fonksiyonunun bir versiyonu olan doğrusal uzaklık fonksiyonuna dayalı yeni bir verimlilik ölçüm tekniği geliştirmişlerdir. APEC ülkelerinin 1975-1990 dönemine ilişkin performans ölçümünün yapıldığı

çalışmada Chambers, Fare & Grosskopf (1996) tarafından geliştirilen Luenberger verimlilik göstergeleri kullanılırken, doğrusal uzaklık fonksiyonu hesaplamaları için uygun yeni bir lineer programlama modeli de sunulmuştur. Ayrıca, çalışmada ifade edilen üretim teknolojisini temsil eden doğrusal uzaklık fonksiyonunun bilinen tüm uzaklık fonksiyonlarını kapsadığı da belirtilmiştir (Chambers, Fare & Grosskopf, 1996, s. 181).

Doğrusal uzaklık fonksiyonlarını kullanarak, istenen ve istenmeyen çıktıları birlikte değerlendirirken eş zamanlı olarak istenen çıktıların artırılması ve istenmeyen çıktıların azaltılması için karar verme birimlerine olanak tanıyan Malmquist-Luenberger TFV endeksi ilk olarak Chung, Fare & Grosskopf (1997) tarafından geliştirilmiştir. Bu endeks, verimlilik analizinde iyi ve kötü çıktıların birlikte değerlendirilmesinin neden olduğu problemleri ortadan kaldıran pratik bir ölçüm yöntemidir. Chung, Fare & Grosskopf (1997) geliştirdikleri bu indeksin uygulamasını 1986-1990 dönemine ilişkin olarak İsveç kâğıt endüstrisindeki verimlilik değişimlerini ölçerek göstermişlerdir.

Malmquist TFV endeksi, üretim teknolojisinin temsilinde kullandığı Shephard çıktı uzaklık fonksiyonları nedeniyle istenmeyen çıktılar söz konusu olduğunda amaca hizmet edememektedir. Shephard çıktı uzaklık fonksiyonuna dayalı istenmeyen çıktıların dahil olduğu bir analiz yapıldığında istenen çıktılar ile istenmeyen çıktıların aynı oranda artırma eğiliminde olacaktır. Oysaki istenmeyen çıktıların söz konusu olduğu durumlarda karar verme birimleri istenen çıktıları artırırken istenmeyen çıktıları azaltmayı amaçlamaktadırlar. Shephard çıktı uzaklık fonksiyonları yerine bu amaca hizmet eden doğrusal uzaklık fonksiyonlarının kullanımı Chung, Fare & Grosskopf (1997) tarafından sunulmuştur.

Shephard çıktı uzaklık fonksiyonu fonksiyonel formda şu şekilde ifade edilebilir (Chung, Fare & Grosskopf, 1997, s. 231);

$$D_0(x, y, b) = \inf \{ \theta : ((y, b)/\theta) \in P(x) \}.$$

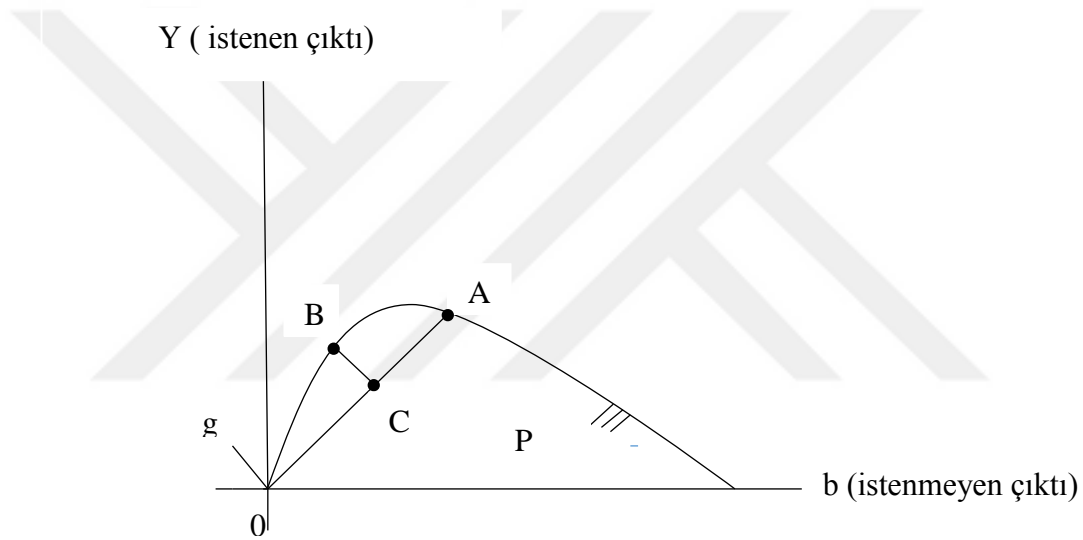
Fonksiyonda da görüldüğü gibi istenen çıktı (y) artarken istenmeyen çıktı (b) de onunla eş zamanlı olarak artmaktadır. Her iki çıktının da eş zamanlı olarak artışını ifade eden Shephard çıktı uzaklık fonksiyonu yerine istenen çıktılar artarken istenmeyen çıktıların

azalışını ifade eden doğrusal uzaklık fonksiyonu ise şu şekilde ifade edilebilir (Chung, Fare & Grosskopf, 1997, s. 231);

$$\overline{D}_0(x, y, b; g) = \sup \{ \beta : (y, b) + \beta g \in P(x) \}$$

“g” çıktıların ölçeklendirildiği yön vektörüdür. $g = (y, -b)$ ise istenen çıktıları arttırırken istenmeyen çıktılardaki azalışı ifade eder.

Şekil 4. Doğrusal ve Shephard Türü Uzaklık Fonksiyonları Arasındaki Ayrım



Şekil 4’de $P(x)$ ile çıktı seti tanımlanmaktadır. Y ekseninde y ile gösterilen istenen çıktılar yer alırken x ekseninde b ile gösterilen istenmeyen çıktılar yer almaktadır. Shephard uzaklık fonksiyonu OC/OA değeri ile gösterilmektedir. Yani, karar verme birimi istenen ve istenmeyen çıktıları birlikte arttırırsa etkin sınır üzerinde yer alacaktır. Doğrusal uzaklık fonksiyonu ise şekilde BC/Og oranı ile ifade edilmektedir. Doğrusal uzaklık fonksiyonu C noktasında başlıyor istenen çıktıları arttırırken istenmeyen çıktıları azaltarak karar verme biriminin etkin sınır üzerinde yer almasını sağlıyor.

Doğrusal ve Shephard çıktı uzaklık fonksiyonları arasındaki bu açık ayrımı gösterdikten sonra çıktı odaklı Malmquist-Luenberger TFV endeksini istenmeyen çıktılar ile birlikte şu şekilde ifade edilebilir (Chung, Fare & Grosskopf, 1997, s. 233):

$$MLt^{t+1} = \left[\frac{(1 + \vec{D}_0 t (x^t, y^t, b^t, -b^t)) (1 + \vec{D}_0 t + 1 (x^t, y^t, b^t; y^t, -b^t))}{(1 + \vec{D}_0 t (x^{t+1}, y^{t+1}, b^{t+1}, -b^{t+1})) (1 + \vec{D}_0 t + 1 (x^{t+1}, y^{t+1}, b^{t+1}, -b^{t+1}))} \right]^{1/2}$$

MLt^{t+1} değerinin 1'den büyük olması TFV artışını ifade ederken bu değer 1'den küçük olması verimlilik azalışını ifade edecektir.

Malmquist-Luenberger TFV analizi karar birimlerinin toplam faktör verimliliğindeki değişimi ölçmenin yanı sıra meydana gelen etkinlik değişimlerinin kaynakları hakkında da bilgi sağlamaktadır.

ML index sırasıyla Etkinlik değişimi ve Teknolojik değişim olmak üzere iki bileşene ayrılmaktadır:

$$MLEFFCHt^{t+1} = \frac{1 + \vec{D}_0 t (x^t, y^t, b^t, -b^t)}{1 + \vec{D}_0 t + 1 (x^{t+1}, y^{t+1}, b^{t+1}, -b^{t+1})}$$

ve

$$MLTECHt^{t+1} = \left[\frac{\{1 + \vec{D}_0 t + 1 (x^t, y^t, b^t, -b^t)\} \{1 + \vec{D}_0 t + 1 (x^{t+1}, y^{t+1}, b^{t+1}, -b^{t+1})\}}{\{1 + \vec{D}_0 t (x^t, y^t, b^t, -b^t)\} \{1 + \vec{D}_0 t (x^{t+1}, y^{t+1}, b^{t+1}, -b^{t+1})\}} \right]^{1/2}$$

Teknolojik değişim üretim sınırındaki kaymaları ifade ederken teknik etkinlik değişimi görece olarak karar birimlerinin (catching up) üretim sınırını yakalama performansını ifade etmektedir (Fare vd., 1994, s. 71).

Malmquist TFV endeksinde olduğu gibi Malmquist-Luenberger TFV endeksinin hesaplanmasında da her bir endeks için dört uzaklık fonksiyonunun çözülmesi gerekir. Analiz kapsamında yer alan karar verme birimlerinin her biri için doğrusal uzaklık fonksiyonları aşağıdaki doğrusal programlama problemlerinin çözümü ile hesaplanabilir (Chung, Fare & Grosskopf, 1997, s. 236):

$$\vec{D}_0 t (x^{t,k'}, y^{t,k'}, b^{t,k'}; y^{t,k'}, -b^{t,k'}) = \max \beta$$

$$s. t. \sum_{k=1}^K z_k y_{k'm}^t \geq (1 + \beta) y_{k'm}^t, m = 1, \dots, M,$$

$$\sum_{k=1}^K z_k b_{ki}^t = (1 - \beta) b_{k'i}^t, i = 1, \dots, I,$$

$$\sum_{k=1}^K z_k x_{kn}^t \leq (1 - \beta) x_{k'n}^t, n = 1, \dots, N,$$

$$z_k \geq 0, k = 1, \dots, K$$

Malmquist-Luenberger TFV endeksi çeşitli sektörlerin verimliliğinin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Literatürde yeni olan Malmquist-Luenberger TFV endeksi ile etkinlik ölçümü yapan az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları; Fare, Grosskopf & Pasurka (2001) ABD'de yer alan 48 eyaletin üretim sektörünün verimliliğini istenmeyen çıktı olarak çevre kirliliğini ele alarak 1974-1986 (1984 hariç) dönemine ilişkin olarak Malmquist-Luenberger TFV analizi ile ölçmüşlerdir. Analiz sonuçlarına göre çoğunlukla teknik değişimden kaynaklı yıllık ortalama verimlilik büyümesi %3,6'dır. İstenmeyen çıktıları göremezden gelirsek ortalama yıllık büyüme %1,7'ye düşmektedir. Bu durumun nedeni olarak 1977 yılı sonrasında çevresel kirliliğe ilişkin olarak yapılan yasal düzenlemelerin etkisiyle istenmeyen çıktıda meydana gelen azalışlar gösterilmektedir. İstenmeyen çıktılardaki azalış hesaba katılırsa teknik değişimdeki ortalama yıllık artış %1,3 olurken bu azalışlar dikkate alınmazsa bu değer %0.77 olarak hesaplanmıştır. Weber & Domazlicky (2001), Amerika'da yer alan birbirine komşu 48 eyaletin etkinlik değişimini 1988-1994 dönemine ilişkin olarak ML indeks yardımıyla değerlendirmişlerdir. İstenmeyen çıktılarında azalış gerçekleşen eyaletlerin istenen çıktıları artmasa dahi verimlilik düşüşleri yaşamadığını gözlemlemişlerdir. Ayrıca, istenen ve istenmeyen çıktıların birlikte ele alındığı etkinlik değişimi değerlendirmesi yapılmasının daha doğru olduğunu vurgulamışlardır. Ve Fare, Grosskopf & Pasurka (2001)'nin bulgularını destekleyerek istenmeyen çıktının üretim teknolojisine dahil edilmediği analizler de daha büyük bir etkinsizlik oranı ile daha düşük

etkinlik büyümesi gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Yörük & Zaim (2005), 1983-1998 dönemine ilişkin olarak 28 OECD ülkesinin verimlilik büyümesini Malmquist TFV endeksi ve Malmquist-Luenberger TFV endeksi ile ölçerek sonuçları karşılaştırdıkları çalışma da negatif dışsallıklar söz konusu olduğunda Malmquist TFV endeksinin tam etkinlik ölçümü yapma da başarısız olduğunu vurgulamışlardır. Negatif dışsallıklarda artış olduğu zaman Malmquist TFV endeksi Malmquist-Luenberger TFV endeksine göre daha büyük bir etkinlik artışını gösterse de, negatif dışsallıklarda aşağı yönlü bir hareket olduğunda Malmquist-Luenberger TFV endeksi Malmquist TFV endeksinden daha büyük çıkmaktadır. Bu nedenle de negatif dışsallıkların var olduğu durumlarda Malmquist TFV endeksi ile yapılan etkinlik ölçümü “tam” bir etkinlik ölçümünü ifade etmemektedir. Çalışma da Malmquist-Luenberger TFV endeks sonuçlarına göre, ele alınan ülkelerde yıllık verimlilik artışı ortalama %10 olarak tespit edilmiştir. En yüksek verimlilik artışı ise İrlanda ve Norveç’e aittir. Barros, Nektarios & Peypoch (2009), Yunanistan hayat sigortası şirketlerinin 1994-2003 döneminde geçirdiği etkinlik ve verimlilik değişimini Malmquist TFV endeksi ve Malmquist-Luenberger TFV endeksi kullanarak karşılaştırmalı olarak analiz etmişlerdir. Yıllık olarak gerçekleşen zararları (losses incurred) istenmeyen çıktı olarak aldıkları çalışma da 1994 yılında sigorta piyasasında gerçekleşen deregülasyonların etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Elde ettikleri sonuçlara göre, verimlilik artışlarının çoğunlukla teknolojik değişimden kaynaklanması nedeniyle iyi yönetim uygulamalarıyla eşleşmeyen yeni teknolojilerdeki yatırımlar tarafından deregülasyon uygulamasının provoke edildiğini ifade etmişlerdir. Thieme, Gimenez & Prior (2012), 2006 PISA’ya katılan 54 ülkenin ulusal eğitim sistemlerinin performansını eğitimdeki eşitsizliğin istenmeyen çıktılarını dikkate alarak, doğrusal uzaklık fonksiyonlarına dayalı Veri Zarflama Analizi teknolojisi ile analiz etmişlerdir. Asya eğitim sistemlerinin performansının Avrupa ve Amerika eğitim sistemlerinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Balezentis & Balezentis (2012), 2004-2009 döneminde faaliyet gösteren 200 Litvanya aile çiftliğinin verimlilik değişimini ve kaynaklarını Malmquist-Luenberger TFV analizi ile değerlendirmişlerdir.

3.2. OECD ÜLKELERİ YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN TOPLAM FAKTÖR VERİMLİLİĞİ ÖLÇÜMÜ

Sanayileşme ile birlikte mal ve hizmet üretiminin yeniden yapılanması ekonomide eğitilmiş insan gücüne olan talebi arttırmıştır. Bu talep artışı elitist yükseköğretimden kitlesel yükseköğretime geçişi kaçınılmaz hale getirmiştir. Ayrıca toplumlar teknolojik ve bilimsel gelişim için üniversitelere her zamankinden daha fazla bağımlı hale gelmişlerdir. Tüm bu sorumlulukların yerine getirilmesi ve yükseköğretimin maliyetinde meydana gelen artışlar karşısında kamusal finansmanın yetersiz kalması, bireylerin yükseköğretime yaptıkları yatırımın karşılığını fazlasıyla alacaklarının farkına varmaları gibi nedenlerle de özel finansman payı yükseköğretimde artmıştır. Özel katkıların payı artsada yükseköğretimin topluma sağladığı pozitif dışsallıklar nedeniyle hala pek çok devlet tarafından çoğunlukla kamusal kaynaklarla finanse edilmesi ve kamu kaynaklarının hükümetlerin vergileri artırma kapasitelerinin sınırlı olması nedeniyle kısıtlı olması, kamusal kaynakların etkin kullanımı üzerine pek çok çalışma yapılmasını sağlamıştır. Günümüz koşullarını göz önünde bulundurduğumuzda ise kullanılan kaynakların kamusal ya da özel olmasının yanı sıra etkin kullanımının büyük bir öneme sahip olduğu aşikardır. Çalışma kapsamında yükseköğretim sektörüne yapılan kamusal ve özel harcamaların etkin kullanımı dikkate alınarak literatüre bu anlamda önemli bir katkı sağlanılacağı düşünülmektedir.

OECD ise yükseköğretimin önemini farkında olan ve üye ülkelere bu konuda yol gösterebilmek amacıyla raporlar hazırlayan, istatistiki değerlendirmeler yapan önemli bir kuruluştur. Bu örgüte üye ülkelerin yükseköğretimin sosyo-ekonomik, politik, insani gelişim gibi konularda büyük bir öneme sahip olduğunu kabul etmiş ülkeler olduklarını söyleyebiliriz. Ekonomik gelişimin dinamizmi açısından da büyük bir öneme sahip olan yükseköğretim sistemlerinde hayatın her alanında yer alan kıt kaynaklar sorunu ve artan dünya nüfusu karşısında yükseköğretime olan talep artışlarını da karşılayabilmek amacıyla etkin bir yükseköğretim sistemine sahip olunması yukarıdaki ilkeleri benimseyen ülkeler için önemlidir. Bu tablonun getirdiği inanılmaz bir değişim baskısı yükseköğretimde kaçınılmaz olarak yer edinmiştir. Ülkeler tüm bu amaçlar doğrultusunda yükseköğretim sistemlerinde reformlar ve düzenlemeler yaparak ellerindeki kaynaklar ile mevcut talebi en iyi şekilde karşılama çabası içerisindeyler.

Çalışmanın birinci bölümünde de değerlendirildiği gibi küreselleşme ve teknolojik gelişmenin yükseköğretim sistemleri üzerindeki etkilerinden bir tanesi de sistemlerin karşılıklı etkileşimlerini arttırarak benzer ilkeleri benimseme yönünde hareket etmesine neden olmasındır. Öyle ki farklı kültür, sosyal yapı, ekonomi ve büyüklük gibi özelliklere sahip olan bu ülkelerin yükseköğretim sistemleri özellikle 2000 yılı ve sonrasında yapılan reformlar ile birlikte birbiriyle çok benzeşmektedir. Artan rekabet güdüsünün de bu değişim üzerindeki etkisini azımsamamak gerekir. Yapılan araştırma sonucunda farkedilen bu benzerliğin ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde tecrübe ettikleri reformların amaçlarının ve sonuçlarının ortaya koyulmasının önem arz ettiği düşünülmüştür.

Yükseköğretim sistemlerinde yapılan reformlar genellikle yükseköğretim kurumları dışında planlanmakta ve başlatılmaktadır. Kurum dışında alınan reform kararlarının amaçları ile sonuçları arasında bir takım aksaklıklar meydana gelmektedir. Bu aksaklıklar nedeniyle de, reformların yapılış amaçları ile sonuçları çok farklı olabilmektedir. Analizimiz tam da bu noktada politika yapımcılar için farklı bir bakış açısı sunabilmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle de yapılan reformların yükseköğretim sistemlerinin verimliliği üzerindeki etki yönünün bilinmesinin yeni reform yapacak olan ülkeler açısından önemli olduğu düşünülmüştür.

Bu amaç doğrultusunda 2018 yılı itibari ile 35 OECD üye ülkesinin (OECD, 2018) tamamını kapsayan bir toplam faktör verimlilik analizi yapılmak istenmiştir. Ancak gözlem kümesi etkinlik analizinde kullanılacak olan girdi ve çıktı parametrelerine ait verilerine ulaşılabilen 20 üye ülke ile sınırlandırılmıştır. Bu ülkeler, Avustralya, Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, Fransa, Almanya, Macaristan, İzlanda, İrlanda, İtalya, Japonya, Hollanda, Yeni Zellanda, Norveç, Polonya, İspanya, İsveç, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'dir. Bu doğrultuda verilerin ulaşılabilirliği göz önünde bulundurularak seçilen 20 ülkenin 1998-2012 yılları arasındaki toplam faktör verimlilik değişiminin istenmeyen çıktıları da analize dahil etmemize olanak sağlayan Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişim Endeksi yardımıyla izlenmesi, analiz sonucunda ulaşılan etkinlik skorları üzerinde yapılan reformların etki yönünün belirlenmesi ve reform yapan ve yapmayan ülkelerin toplam faktör verimlilik değişim seyrinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

3.2.1. Literatür Taraması

Veri Zarflama Analizinin yükseköğretim hizmeti sunan kurumların görelî etkinlik değerlendirilmesinde kullanımı, 1990'lı yıllardan itibaren oldukça yaygınlaşmıştır. Nitekim veri zarflama analizi ile yükseköğretim hizmeti sunan kurumların etkinlik değerlendirmesini yapan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Ancak bu çalışmaların çoğunda veri eksikliği, farklı ülkelerin yükseköğretim sistemlerini karşılaştırmanın zorluğu gibi nedenlerden dolayı sadece üniversiteler arası görelî etkinlik ölçümü yapılmıştır. Farklı ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin görelî etkinliğini analiz eden çalışmaların ise 2000'li yıllarda yapılmaya başlandığını söyleyebiliriz. Sistemik düzeyde yükseköğretim sistemlerinin etkinlik analizinin yapılabilmesinde OECD'nin 1998 yılından itibaren düzenli olarak her yıl yayınladığı "Education at a Glance" adlı raporun büyük bir katkısı vardır. Ancak yükseköğretimde sistemik düzeyde etkinlik analizi yapan çalışma sayısı halen çok azdır. Bu doğrultuda çalışmanın kapsamını daha iyi açıklayabilmek adına sadece sistemik düzeyde uluslararası etkinlik analizi yapan çalışmalara ilişkin literatüre yer verilmiştir.

Aubyn vd. (2009), 26 Avrupa Birliği (AB) üye ülkesi ile Japonya ve Amerika Birleşik Devletlerinin 1998-2005 dönemine ilişkin kamu yükseköğretim sistemlerinin etkinliğini yarı parametrik yöntemler ve Stokastik Frontier Analiz aracılığıyla değerlendirmişlerdir. Stokastik Frontier Analizinde girdi olarak, sağlanan hizmet karşılığında alınan ücretler dikkate alınırken, çıktı olarak, ağırlıklandırılmış mezun sayısı ve makale sayısı kullanılmıştır. İki farklı VZA modelinin kullanıldığı çalışmada, VZA model1'de girdi olarak; akademik personel sayısı ve öğrenci sayısı kullanılırken, VZA model2'de GSYH'nın yüzdesi olarak kurumlardaki harcama oranı kullanılmıştır. Her iki modelde de çıktı olarak; ağırlıklı mezun sayısı ve yayınlanmış makale sayısı dikkate alınmıştır. Çalışmada yapılan etkinlik değerlendirmesi sonucunda elde edilen etkinlik skorları ve çalışma kapsamında belirlenen yükseköğretim sistemlerinin kurumsal özelliklerinden öğrencilerin seçimi, bütçe özerkliği, istihdam politikası, çıktı esnekliği, değerlendirme, fonlama kuralları ve PISA sonuçlarının zorunlu değişkenler olarak ele alındığı Tobit Regresyon Analizi aracılığıyla da yükseköğretim sistemlerinde etkinsizliklerin temel nedenleri belirlenmek istenmiştir. Tobit Regresyon Analizinin veri eksikliği nedeniyle 20 ülke kapsamında yapıldığı çalışma da kaliteli bir ortaöğretim sistemi, çıktıya dayalı

fonlama kuralları, kurumların bağımsız denetimi ve özerk çalışan politikası ile etkinlik arasında pozitif bir korelasyon olduğu bulunurken çıktı esnekliğinin ise etkinlik üzerinde negatif etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kullanılan yöntem fark etmeksizin önemli bir grup ülke (Fransa, Almanya ve İtalya) etkinsiz şartlar altında faaliyet gösterirken, Amerika Birleşik Devletleri kamu yükseköğretim sektörünün de etkinlikten çok uzak olduğu vurgulanmıştır. İngiltere ve Hollanda yükseköğretim sistemlerinde en etkin düzeyde faaliyet gösteren ülkeler olurken Yunanistan, Portekiz ve Slovakya etkinliği en düşük olan ülkelerdir. Çalışmanın diğer önemli bulguları şu şekilde sıralanabilir; yükseköğretimde kamu harcamaları etkinlik ile birleştiğinde iş gücünün verimliliğindeki artış ve istihdam edilebilirlik çok daha etkili olmaktadır. Yükseköğretim sistemlerinin etkinliği arttıkça mezunların istihdam edilebilirliği de artmaktadır. Bazı ülkeler yükseköğretimin eğitim yönü üzerinde uzmanlaşırken bazıları araştırma yönü üzerinde uzmanlaşmaktadır. Avusturya, Belçika ve Hollanda araştırma yönünde uzmanlaşırken, İrlanda ve Fransa'nın eğitim yönünde uzmanlaştığı görülmektedir. İngilterenin her iki alanda da uzmanlığının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Toth (2009), Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 19 Avrupa ülkesinin yükseköğretim sisteminin etkinliğini GSYH içerisinde yükseköğretim kurumlarına yapılan harcama payının girdi olarak, yükseköğretim diplomasına sahip olan nüfusun toplam nüfusa olan oranı ve yükseköğretim diplomasına sahip olan bireylerin istihdam oranının çıktı olarak dikkate alındığı VZA modeli ile değerlendirdiği çalışmasında Tobit Regresyonu aracılığıyla da kişi başına GSYH, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve toplam harcamalar içerisinde kamu harcamalarının payının etkinlik değerleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu analiz etmiştir. Elde ettiği sonuçlara göre, kişi başına GSYH ile ebeveynlerin eğitim düzeylerindeki artışın yükseköğretimde etkinlik ile pozitif bir etkileşimi varken, toplam harcamalar içerisinde kamu harcamalarının artmasının yükseköğretim sistemlerinin etkinliğini negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Obadic & Aristovnik (2011), Avrupa Birliğine yeni üye olmuş Slovenya ve Hırvatistan'ın seçilmiş OECD ve AB üyesi devletlere göre yükseköğretime yaptığı kamu harcamalarının etkinliğini değerlendirmek amacıyla 35 ülke ile Slovenya ve Hırvatistanın yükseköğretim sistemindeki kamu harcamalarının görece etkinliğini iki farklı model kullanarak VZA aracılığıyla değerlendirmişlerdir. Her iki VZA modelinde de GSYH'nın yüzdesi olarak

öğrenci başına harcama kullanılırken, VZA Model1’de çıktı olarak yükseköğretime kayıt oranı, yükseköğretim diplomasına sahip işgücü ve yükseköğretim diplomasına sahip olanların işsizlik oranı, VZA Model2’de ise yükseköğretime kayıt oranı ve yükseköğretim diplomasına sahip işgücü dikkate alınmıştır. VZA’da girdi ve çıktı değişkenleri için 1999-2007 yıllarının ortalama değerleri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre, Hırvatistan ve Slovenya yükseköğretim sistemi yüksek etkinsizlikten (özellikle Hırvatistan) muzdariptir. Çalışmada yapılan değerlendirmeye göre yükseköğretim sisteminin etkinliğini iyileştirmek için yükseköğretim sisteminde performansa dayalı fonlama yapılmalı ve kalite güvencesi ön planda tutulmalıdır. Ayrıca üniversitelerdeki ders içerikleri ekonominin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmeli, üniversite ve özel sektör arasındaki işbirliği ve diyalog artırılmalıdır. Aslında ticari birliktelikler ve işverenler yükseköğretim reformlarına aktif olarak dahil edilmelidir.

Agasisti (2011), 18 Avrupa ülkesinin 2000-2003 dönemine ait yükseköğretim sisteminin etkinlik skorlarını VZA ile analiz etmiştir. Çalışmada kullanılan VZA modelinde girdi olarak; GSYH’nın yüzdesi olarak yükseköğretim kurumlarına yapılan harcama oranı, yükseköğretime net giriş oranları, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı dikkate alınırken, çıktı olarak; 25-34 yaş grubundan yükseköğretime katılan nüfusun yüzdesi, tipik mezun yaşındaki nüfusa göre yükseköğretim mezunlarının yüzdesi, 25-64 yaş grubundan yükseköğretim mezunu olanların istihdam oranı ve toplam yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısının yüzdesi olarak yabancı öğrenci kayıtları dikkate alınmıştır. Ayrıca kamu kurumlarındaki öğrencilerin toplam öğrencilere göre yüzdesi, kişi başına GSYH, öğrenci başına harcama, yükseköğretim kurumlarına ayrılan toplam kaynaklara göre kamu fonlarının yüzdesi ve ortalama yükseköğretime kayıt yaşını bağımsız değişken olarak aldığı Tobit Regresyon Modeli ile de yükseköğretimde kamu sektörünün rolünün etkinlik skorları üzerindeki etkisini ölçmüştür. Yapılan analiz sonuçlarına göre İngiltere ve İsviçre en etkin ülkeler olarak bulunmuştur. Yükseköğretim sistemlerinin etkinlik değerleri üzerinde kişi başına GSYH’da meydana gelen artışlar pozitif bir etkiye yol açarken, ortalama yükseköğretime kayıt yaşı ve toplam öğrenciler içerisinde kamu öğrencilerinin payının artması negatif bir etki oluşturmaktadır. Etkin performans seviyesini yakalayan ülkelerde harcamaların doğrudan kurumlar aracılığıyla yapılması şartıyla yüksek kamu harcaması daha iyi etkinlik sonuçlarına yol açacağı aksi takdirde,

kamu kaynaklarında meydana gelen artışların yükseköğretim sistemlerinin etkinlik düzeyi üzerinde negatif bir etki oluşturacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Bursalıoğlu (2012), Türkiye’de yer alan 51 devlet üniversitesinin etkinliğini 2006-2009 yıllarına ilişkin olarak toplam kamu harcamaları içerisinde yükseköğretime yapılan kamu harcamalarının payını girdi, yükseköğretim mezunlarının toplam nüfusa oranı ve yükseköğretim mezunlarının istihdam oranını çıktı olarak aldığı VZA modeli ile ölçmüş ve elde ettiği etkinlik skorları üzerinde merkezi yönetim bütçe harcamaları ile proje ödeneklerinin etki yönü ve önemini Tobit Regresyonu aracılığı ile analiz etmiştir. Analiz sonucuna göre, merkezi yönetim bütçe harcamalarının etkinlik skorları üzerinde negatif yönlü bir etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde, 20 AB üyesi ülke ile Türkiye’nin yükseköğretim sisteminin 2006-2008 dönemine ilişkin göreceli etkinlik analizi VZA aracılığıyla yapılmış ve yine Tobit Regresyon Modeli ile de kamu kaynaklarının payı ve öğrenci başına düşen harcama faktörlerinin etkinlik değerleri üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Yükseköğretime aktarılan kamu kaynaklarında meydana gelecek olan artış etkinlik üzerinde negatif yönlü bir etkiye sahip olurken öğrenci başına düşen harcama artışının pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğu literatürde yer alan diğer çalışmalarla da örtüşecek şekilde vurgulanmıştır.

Al-Bagoury (2013), toplam eğitim harcaması ve her bir üniversite çalışanı başına düşen öğrenci sayısını girdi, üniversite mezun sayısı ve yıllık olarak yayınlanan bilimsel makale sayısını çıktı olarak kullandığı VZA modeli ile 15 Afrika ülkesinin yükseköğretim sisteminin etkinliğini incelemiştir. VZA sonucunda elde ettiği etkinlik skorları üzerinde etkili olan faktörleri belirleyebilmek amacıyla Tobit Regresyon Modelinden faydalanmıştır. Çalışmaya göre; yükseköğretim sistemlerinin etkinlik düzeylerini etkileyen en önemli faktörler kamu harcaması, özel kaynaklarla finansman ve büyüme oranıdır. Ancak yükseköğretim sistemlerinin etkinliği ile eğitim alanındaki kamu harcama düzeyi arasında pozitif bir ilişki varken sistemlerin etkinliği ile ekonomik büyüme ve özel finansman arasında negatif bir ilişki söz konusudur. Özel finansmanın artmasının etkinlik üzerinde negatif etkiye sahip olması değerlendirilen ülkelerin Afrika ülkeleri olması ile ilgili bir durumdur. Değerlendirmeye alınan ülkelerdeki özel kurumların tamamen kar amacıyla hareket etmesi, kalite unsurunun gözönünde bulundurulmaması ve devlet denetiminin bu kurumlar üzerindeki eksikliği durumu

açıklamaktadır. Büyümenin negatif etkiye sahip olması ise, bu ülkelerdeki büyümenin doğal kaynaklar kaynaklı olması beşeri sermaye, güçlü bir tarım gelişimi ya da endüstriyel sektörlerin gelişimi ile ilgili olmamasıyla açıklanabilir.

Bursalıoğlu & Selim (2015), 17 AB üyesi ülke ve Türkiye için 2008 yılı OECD verilerine dayanarak, toplam kamu harcamaları içerisinde yükseköğretim kamu harcamalarının payı ve akademik çalışan başına düşen öğrenci sayısını girdi, yükseköğretim mezunlarının toplam nüfusa oranı ve yükseköğretim mezunlarının istihdam oranını çıktı olarak aldığı VZA modeli aracılığıyla görelî etkinlik analizi yaptıkları çalışmada Tobit Regresyon Modeli ile de bu etkinlik skorları üzerinde yükseköğretim kamu harcamalarının GSYH'ya oranı, akademisyen başına düşen öğrenci sayısı, akademisyen sayısı, yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı, yükseköğretim mezunlarının toplam nüfus içerisindeki payı ve yükseköğretim mezunlarının yaşam memnuniyetinin etkisi analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre; Finlandiya, İsveç, İspanya, Portekiz, Hollanda ve İngiltere etkin düzeyde faaliyet gösteren ülkeler olurken Türkiye etkinlik skoru en düşük ülkedir. Tobit Regresyon Modeli sonuçlarına göre ise, akademisyen sayısı, akademisyen başına düşen öğrenci sayısı ve yükseköğretim kamu harcamalarının GSYH'ya oranında meydana gelen artışların etkinlik skoru üzerinde negatif yönlü, yükseköğretim mezunlarının yaşam memnuniyeti, mezunların istihdam oranı ve yükseköğretim mezunlarının nüfus içerisindeki payındaki artışların ise pozitif yönlü bir etki meydana getirdiği değerlendirilmiştir.

Tablo 5. Yükseköğretim Sistemlerine İlişkin Sistemik Düzeyde Etkinlik Analizi Yapan Çalışmalarda Kullanılan Yöntemler

Yazar	Yıl	Yöntem	Statik/Dinamik
Aubyn vd.	2009	VZA, Stokastik Frontier Analiz ve Tobit Regresyon	Statik
Toth	2009	VZA ve Tobit Regresyon	Statik
Obadic & Aristovnik	2011	VZA	Statik
Agasisti	2011	VZA ve Tobit Regresyon	Statik
Bursalıoğlu	2012	VZA ve Tobit Regresyon	Statik
Al-Bagoury	2013	VZA ve Tobit Regresyon	Statik
Bursalıoğlu & Selim	2015	VZA ve Tobit Regresyon	Statik

Tablo 5’te de görüldüğü gibi literatürde statik VZA modelleri ile sistemik düzeyde yükseköğretim sistemlerinin etkinliğini analiz eden çalışmalar olmasına karşın, dinamik bir etkinlik analiz yöntemi ile sistemlerin zaman içerisindeki etkinlik değişimini analiz eden çalışmaya rastlanamamıştır. Çalışmanın hem bu anlamda hem de istenmeyen çıktılarının da analize dahil edilmesine olanak tanıyan dinamik bir VZA modeli olarak da tanımlayabileceğimiz Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişim Endeksini yükseköğretimde kullanan ilk çalışma olması açısından da literatüre önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu bağlamda, seçili OECD ülke yükseköğretim sistemlerinin 1998-2012 yılları arasında toplam faktör verimliliğinde meydana gelen değişim Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Endeksi aracılığıyla analiz edilmektedir.

3.2.2. Çalışmanın Temel Amacı

Farklı sosyal, kültürel yapı ve ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip olan ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde, literatürde uzun zamandır değerlendirilen ve çalışmanın birinci bölümünde yer verdiğimiz finansal, yapısal, yönetsel ve kaliteye yönelik benzer

reformları gerçekleştirdikleri ikinci bölümde yapılan analiz ile gözlemlenmiştir. Ülkelerin 1998 yılından itibaren gerçekleştirdikleri finansal, yapısal, yönetsel ve kaliteye yönelik reformların ilgili ülke yükseköğretim sistemlerinin toplam faktör verimlilik değişim seyrine yansımalarının analiz edilmesi ile bu reformları gerçekleştirilmeyen ülkelerin gerçekleştiren ülkelere göre toplam faktör verimlilik değişiminin analiz edilmesinin yükseköğretim sisteminde reform gerçekleştirmek isteyen ülkelere yol gösterici olması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Çalışmanın önemli amaçlarından bir diğeri ise, analiz kapsamında yer alan ülkemizin yükseköğretim sisteminde reform yapması gerekliliğinin konuşulduğu bu dönemde diğer ülkelerin tecrübelerinden yararlanarak hareket etmesine az da olsa bir katkı, farklı bir bakış açısı sunabilmektir. İncelemelerimiz göstermektedir ki reformların yapılma amacı ile uygulama sonuçları birbirinden çok farklı olabilmektedir. Bu tür bir zararın telafi ise, yükseköğretim gibi hassas bir alanda oldukça uzun zaman ve emek başka bir deyişle büyük bir maliyete sebep olmaktadır. Bu nedenle OECD üye ülkeleri arasında yer alan ülkemizin yükseköğretim sisteminin etkinliği bakımından analiz kapsamında yer alan OECD ülkeleri arasında nerede yer aldığı görülmüş söz konusu tartışmalar açısından önemli olduğu düşünülmüştür.

Bu kapsamda 20 OECD üye ülkesinin 1998-2012 yılları arasında yükseköğretim sistemlerinin toplam faktör verimlilik değişimi istenmeyen çıktıları da analize dahil ederek daha bütüncül bir analiz yapmamıza imkan sağlayan veri zarflama analizi temelli Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Endeksinden faydalanılarak değerlendirilecektir. Analiz sonucunda elde edilen Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişim Endeks değerleri üzerinde finansal, yapısal, yönetsel ve kaliteye yönelik reformların etki yönü ile birlikte reform gerçekleştirilmeyen ülkelerin bu tür reformları gerçekleştiren ülkeler karşısındaki toplam faktör verimlilik değişim seyri gözlemlenecektir.

3.2.3. Değişkenlerin Belirlenmesi

Veri zarflama analizine dayalı Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik endeksi ile güvenilir bir görelî etkinlik karşılaştırması yapılabilmesi için analizin yapıldığı ilgili

sektörün tüm faaliyetlerini ve performans ölçütlerini kapsayan girdi ve çıktı değişkenlerinin belirlenmesi gereklidir (Özden, 2008, s. 176). Bu nedenle yükseköğretim sistemlerinde sunulan yükseköğretim hizmetini her yönü ile ifade edeln girdi ve çıktı değişkenlerinin belirlenmesi çalışmamız açısından önem taşımaktadır. Yükseköğretim sistemleri “eğitim-öğretim” ve “araştırma” olmak üzere önemli iki temel alanda faaliyet göstermektedir. Veri zarflama analizinin bu gerekliliğini karşılayabilmek amacıyla da analizde yer alan değişkenler yükseköğretim faaliyetinin eğitim ve araştırma yönlerini kapsayacak şekilde belirlenmiştir. Çalışmanın bir sonraki aşamasında ele alınan ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde yaptıkları reformların ilgili sistemlerin etkinliği üzerindeki etki yönü analiz edileceği için de yükseköğretim sistemini tek bir fonksiyonuna göre değerlendirmenin yapılan reformların etkilerini bir bütün olarak yansıtmayacağı düşünülmüş ve bu doğrultuda hem eğitim hem de araştırma fonksiyonlarını kapsayacak şekilde değişkenler belirlenmiştir. Yükseköğretim sisteminin eğitim fonksiyonuna ilişkin olarak yapılan bir reformun “araştırma” fonksiyonu üzerinde ya da “araştırma” fonksiyonuna ilişkin bir reformun “eğitim” fonksiyonu üzerinde hiçbir etkisi olmadığını söylemek çok da doğru bir yaklaşım olmayacaktır.

Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik değişim analizinde kullanılmak olan girdi ve çıktı parametrelerinin analizde yer alacak olan tüm karar birimleri için ortak faktörler olması, varlığı, güvenilirliği ve kalitesi önemlidir. Ancak farklı ülkelerin yükseköğretim sistemlerine ilişkin olarak güvenilir veri bulmak çok zordur. Bu nedenle, yükseköğretim sisteminin “eğitim” yönüne ilişkin veriler için en güvenilir kaynak olduğu düşünülen OECD’nin 1998 yılından itibaren düzenli olarak her yıl yayınladığı “Education at a Glance” adlı çalışmalardan faydalanılırken, “araştırma” yönüne ilişkin veri için scopus veri tabanını baz alan “SCImago Journal & Country Rank” (SCImago, 2018) dan faydalanılmıştır.

Uluslararası literatürde sistemik düzeyde yükseköğretimde etkinlik analizi yapan çalışmalarda kullanılan girdi ve çıktı değişkenleri aşağıda Tablo 6’da kronolojik olarak verilmektedir.

Tablo 6. Yükseköğretim Sistemlerine İlişkin Sistemik Düzeyde Etkinlik Analizi Yapan Çalışmalarda Kullanılan Girdi ve Çıktı Değişkenleri

Çalışma	Girdiler	Çıktılar
Aubyn vd. (2008)	Model 1: - Akademik çalışan başına düşen öğrenci sayısı Model 2: - Kamu ve kamuya bağlı (bütçesinin %50 sinden fazlasını devlet bütçesinden alan) yükseköğretim kurumlarının toplam harcamasının GSYH'ya oranı	- Ükelere göre ağırlıklandırılmış mezun sayısı - Ükelere göre ağırlıklandırılmış yayımlanmış bilimsel makale sayısı
Toth (2009)	- Yükseköğretim kurumları tarafından yapılan toplam harcamanın GSYH'ya oranı	- 25-34 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunlarının 25-34 yaş grubundaki toplam nüfusa oranı - Yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı
Obadic & Aristovnik (2011)	- GSYH'nın bir yüzdesi olarak öğrenci başına düşen toplam yükseköğretim harcaması (girdi ve çıktı değişkenleri için 1999-2007 yıllarına ait ortalama değerler kullanılmıştır.)	Model 1: - Yükseköğretime kayıt oranı - Yükseköğretim diplomasına sahip iş gücü - Yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı Model 2: - Yükseköğretime kayıt oranı - Yükseköğretim diplomasına sahip iş gücü
Agasisti (2011)	- GSYH'nın yüzdesi olarak yükseköğretim kurumları üzerindeki toplam harcama - Yükseköğretime giriş oranları - Öğrenci sayısının öğretim elemanı sayısına olan oranı	- 25-34 yaş grubuna göre yükseköğretime katılan nüfusun yüzdesi - 25-64 yaş gurubundan yükseköğretim mezunu olan nüfusa göre 25-64 yaş grubundaki nüfusun istihdam yüzdesi - Yerli ve yabancı öğrenci sayısının toplamına göre yabancı öğrenci yüzdesi - Tipik mezun yaşında olan nüfusa göre yükseköğretim mezunlarının yüzdesi
Bursalıoğlu (2012)	- Toplam kamu harcamaları içerisinde yükseköğretime yapılan kamu harcamalarının payı	- Yükseköğretim mezunlarının toplam nüfusa oranı - Yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı
Al-Bagoury (2013)	- Eğitim üzerindeki toplam harcama - Her bir üniversite çalışanı başına düşen öğrenci sayısı	- Üniversite mezun sayısı - Yıllık olarak yayınlanan bilimsel makale sayısı
Bursalıoğlu & Selim (2015)	- Toplam kamu harcamaları içerisinde yükseköğretim kamu harcamalarının payı - Akademik çalışan başına düşen öğrenci sayısı	- Yükseköğretim mezunlarının toplam nüfusa oranı - Yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı - Yükseköğretim mezunu bireylerin yaşam memnuniyeti

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda, analiz kapsamında yer alan 20 ülke için verilerin ulaşılabilirliği, ilgili literatür ve kullanılacak olan yöntemin özelliklerine de bağlı kalarak çalışma da kullanılacak olan girdi ve çıktı değişkenleri belirlenmiştir.

Girdi Değişkenleri:

- GSYH'nin yüzdesi olarak toplam (özel + kamu) yükseköğretim harcaması,
- Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı,

Çıktı Değişkenleri:

- İlgili ülkenin tipik mezun yaşında olan nüfusuna göre yükseköğretim mezunlarının yüzdesi,
- 25-64 yaş grubunda yükseköğretim mezunu olan nüfusun istihdam oranı,
- Yükseköğretime kayıtlı olan toplam (yerli + yabancı) öğrenci sayısına göre yabancı öğrenci yüzdesi,
- Alıntı yapılabilir bilimsel yayın sayısı.

İstenmeyen Çıktı Değişkeni:

- 25-64 yaş grubu yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı.

Girdi ve çıktı değişkenlerinin nüfusa oran olarak alınmasının, literatürde tartışılan farklı büyüklükteki ülke yükseköğretim sistemlerinin etkinliklerinin karşılaştırılması ile ilgili şüpheleri gidermesi beklenmesine karşın, veri zarflama analizinde oran veri kullanımının sonuçlar üzerindeki etkisi literatürde tartışmalı bir konudur (Olesen, Petersen & Podinovski, 2015; 2017). Ancak çalışmada ölçeğe göre sabit getiri varsayımına dayalı Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik değişim endeksi kullanılacağı ve yükseköğretim verilerinin yapısı gereği oran veri kullanımının herhangi bir sorun oluşturmayacağı düşünülmüştür.

Son olarak aralarında yüksek korelasyon bulunan girdi ve çıktı değişkenlerinin aynı analiz kapsamında kullanılmasının, analiz sonuçlarının gücünü etkileyebileceği değerlendirilmektedir. Girdiler ve çıktılar arasındaki yüksek korelasyon, değişkenlerin birbirini tekrar ederek ilgili sürecin farklı yönleri yerine aynı yönlerinin değerlendirmeye tabi tutulmasına yol açmaktadır (Güran, 2005, s. 170). Bu nedenle çalışmada kullanılan

girdi ve çıktı değişkenleri arasındaki korelasyon 1998-2012 yılına ilişkin 20 ülkeyi de dikkate alacak şekilde ölçülmüştür. Sonuçlar şu şekildedir;

Tablo 7. Girdiler Arasındaki Korelasyon Matrisi

	G1	G2
GSYH'nın yüzdesi olarak toplam (özel + kamu) yükseköğretim harcaması (G1)	1.0000	
Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı (G2)	-0.1471	1.0000

Tablo 8. Çıktılar Arasındaki Korelasyon Matrisi

	Ç1	Ç2	Ç3	Ç4
Yabancı Öğrenci Yüzdesi(Ç1)	1.0000			
İstihdam Oranı (Ç2)	0.1921	1.0000		
Mezun Yüzdesi (Ç3)	0.2320	0.3328	1.0000	
Bilimsel Yayın Sayısı (Ç4)	-0.0351	-0.1926	-0.0051	1.0000

Tablo 7 ve Tablo 8'de görüldüğü gibi girdi ve çıktı değişkenlerinin kendi aralarında yüksek bir korelasyon değeri bulunmamaktadır. Bu nedenle de çalışmada kullanılacak olan girdi ve çıktı değişkenleri yükseköğretim faaliyetine ilişkin farklı yönlerin analize dahil edilmesine olanak sağlamaktadır.

3.2.4. Verilerin Sağlanması

Yükseköğretim sisteminin “eğitim” yönüne ilişkin veriler OECD'nin 1998 yılından itibaren her yıl yayınladığı “Education at a Glance” adlı çalışmadan alınmıştır. OECD söz konusu yayınında verileri hesaplarken UNESCO tarafından geliştirilen ISCED1997 sınıflandırılmasını kullanmasına karşın, 2012'den sonra ISCED2011 sınıflandırılmasını kullanmıştır. Söz konusu sınıflandırmalarda yükseköğretimin farklı seviyelerinin hesaplamalarda dikkate alınması verilerde uyumsuzluğu beraberinde getirmiş ve bu

uyuşmazlıkların bizim hesaplama yaparak giderebileceğimiz düzeyde olmaması nedeniyle de analiz kapsamı 1998-2012 yılları olarak belirlenmiştir.

Yükseköğretim sisteminin “araştırma” yönünü analize dahil etmemizi sağlayan her yıl yayınlanan alıntı yapılabilir bilimsel makale sayısına ilişkin veri ise “SCImago Journal & Country Rank” adlı siteden temin edilmiştir. Söz konusu site Scopus veri tabanında bulunan bilgilerden derlenen dergilere ve ülkelere ilişkin bilimsel göstergeleri yayınlayan kamuya açık bir portaldır.

3.3. MALMQUIST-LUENBERGER TOPLAM FAKTÖR VERİMLİLİK DEĞİŞİM ENDEKSİ VE REFORMLARIN ETKİSİ

Çalışmanın bu bölümünde 20 OECD üye ülkesinin yükseköğretim sistemlerinin 1998-2012 yılları arasındaki toplam faktör verimlilik değişim endeks seyri, gerçekleştirilen faaliyetin istenen ve istenmeyen tüm çıktıları dikkate alınarak geniş kapsamlı bir etkinlik analizi yapılmasına imkan sağlayan, Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişim Endeks yöntemi ile analiz edilmektedir. Elde edilen analiz değerleri üzerinde, çalışma kapsamında yer alan ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde 1998-2012 döneminde gerçekleştirdikleri reformların etkisini görebilmek amacıyla da Malmquist-Luenberger TFV Değişim Endeks Değerlerinin ve bileşenlerinin 1998 yılını baz alarak kümülatif değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen kümülatif Malmquist-Luenberger TFV Değişim Endeks Değerleri ve bileşenlerinin seyri 20 OECD ülkesinin 1998-2012 yılları arasında gerçekleştirdikleri reformlar dikkate alınarak yorumlanmıştır.

3.3.1. Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişim Endeks Değerleri

Toplam faktör verimlilik değişim endeks değerleri teknik etkinlik ile teknolojik değişim endeks değerlerinin çarpımı sonucu elde edilmektedir. Elde edilen teknik etkinlik, teknolojik değişim ve toplam faktör verimlilik değişim değerlerinin 1’den büyük olması ilgili analiz dönemi için ilerlemeyi ifade ederken, 1’den küçük olması gerilemeyi ifade

etmektedir. Değerlerin 1'e eşit olması ise ilgili dönem içerisinde hiçbir değişim gerçekleşmediğinin, mevcut durumun korunduğunun göstergesidir.

Teknik etkinlikte meydana gelen ilerleme ülkelerin üretim sınır eğrisini yakalama başarısının bir göstergesi iken, teknolojik değişimde gerçekleşen ilerleme ülkelerin söz konusu üretim sınırı eğrisini yukarı doğru hareket ettirmedeki başarılarının bir göstergesidir.

Analiz kapsamında yer alan 20 OECD ülkesinin analiz dönemi içerisinde yer alan tüm yıllara ilişkin Malmquist-Luenberger TFV endeks değerleri ve bileşenlerine ait detaylı bilgilere EK-1 ve EK-2'deki tablolardan ulaşılabilir.

Sistemik düzeyde ülkelere göre hesaplanan 15 yıllık ortalama Malmquist-Luenberger teknik etkinlik, teknolojik değişim ve toplam faktör verimlilik değişim endeks değerleri aşağıda Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Ülkelerin Ortalama Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişimleri

Ülkeler	ED	TD	TFV	TFV Değişimine Göre Sıra No
Avustralya	1.000	1.003	1.003	3
Avusturya	0.999	0.997	0.997	7
Çek Cumhuriyeti	0.997	0.987	0.984	10
Finlandiya	0.999	1.003	1.002	4
Fransa	1.003	0.995	0.998	6
Almanya	1.000	1.012	1.012	2
Macaristan	0.995	1.006	1.001	5
İzlanda	1.000	1.015	1.015	1
İrlanda	0.994	1.002	0.996	8
İtalya	1.000	1.003	1.003	3
Japonya	0.999	1.003	1.002	4
Hollanda	0.992	0.992	0.984	10
Yeni Zelanda	0.994	1.002	0.995	9
Norveç	1.000	1.002	1.002	4
Polonya	0.999	0.996	0.996	8
İspanya	1.002	1.001	1.003	3
İsveç	0.998	1.003	1.001	5
Türkiye	0.989	0.996	0.985	9
İngiltere	1.000	0.997	0.997	7
Amerika	1.000	0.997	0.997	7
Analiz Dönemi Ortalaması	0.998	1.001	0.999	

Analiz kapsamında yer alan 20 OECD ülkesinin sadece %10'u teknik etkinlik değişim endeksinde ilerleme kaydederken, %55'i gerileme gerçekleştirmekte, %35'i ise hiçbir değişim gerçekleştirilerek mevcut durumunu korumaktadır. Teknik etkinlik değişim değerlerinde sadece Fransa (%0,3) ve İspanya (%0,2)'nin çok düşük düzeyde ilerleme kaydetmesi, 7 ülkenin etkinlik değerlerinin sabit kalması ve 11 ülkenin gerileme göstermesi nedeniyle analiz kapsamında yer alan ülkelerin teknik etkinlik değişim

değerlerinde ilerleme kaydetmede başarısız olduklarını ifade etmek mümkündür. En büyük gerilemenin ise %1,1 ile Türkiye’de gerçekleşmiş olması dikkate değerdir.

Teknolojik değişim değerlerine baktığımızda ise, ülkelerin yıllık ortalama %0,1 gibi düşük bir ilerleme gerçekleştirdiğini, en büyük ilerlemenin %1,5 ile İzlanda’da gerçekleştiğini, en büyük gerilemenin ise %1,3 ile Çek Cumhuriyetinde gerçekleştiğini görmekteyiz.

Toplam faktör verimlilik değişim endeks değerlerinde ise, ülkeler yıllık ortalama %0,1 gibi düşük düzeyde bir düşüş tecrübe ettikleri ve bu düşüşünde teknik etkinlik değişim değerlerinde gerçekleşen düşüşten kaynaklandığını söyleyebiliriz. Toplam faktör verimlilik değişiminde en büyük ilerleme %1,5 ile gerçekleştirdiği teknolojik ilerlemeden kaynaklı olarak İzlanda’da gerçekleşirken, en büyük gerileme %1,6 ile teknik etkinlik ve çoğunlukla teknolojik değişim kaynaklı olarak Çek Cumhuriyeti, Hollanda ve çoğunlukla teknik etkinlikte meydana gelen gerilemeden kaynaklı olmak üzere hem teknolojik hem de teknik etkinlikte meydana gelen gerileme sonucunda %1,5 ile Türkiye’de gerçekleştiğini görmekteyiz.

1998-2012 dönemine ilişkin olarak analiz kapsamında yer alan ülkelerin teknolojik değişim değerlerindeki ilerleme düzeylerinin çok düşük olması ve teknik etkinlik değişiminde gerçekleşen gerileme nedeniyle hem kapasitelerinin etkin kullanımında hem de kapasite artırma konusunda başarısız olduklarını ifade edilebilir.

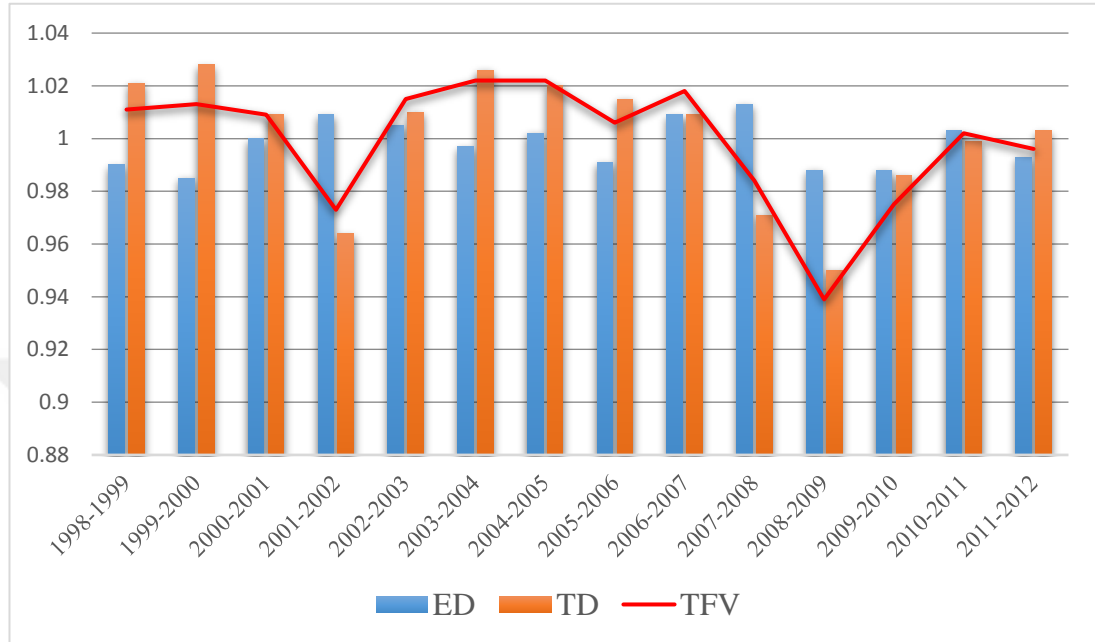
Tablo 10’a göre, ülkelerin yıllara göre toplam faktör verimlilik değişimi ve etkenleri incelenildiğinde; ülkelerin 14 yıllık süreç içerisinde toplam faktör verimliliklerinde ortalama %0,1’lik bir düşüş gerçekleştiğini bu düşüşün ise teknik etkinlik değişiminde meydana gelen gerileme kaynaklı olduğunu ifade edilebilir. Ancak teknik etkinlik değişiminde ve buna bağlı olarak toplam faktör verimliliğinde meydana gelen düşüş ile birlikte teknolojik değişimde gerçekleşen %0,1 gibi düşük bir ilerleme nedeniyle ülkelerin analiz dönemi içerisinde önemli bir başarıyı yakalayamadıkları görülmektedir. Toplam faktör verimliliğindeki en büyük düşüş %6,1 ile 2008-2009 döneminde gerçekleşirken, en büyük ilerleme %2,2 ile 2003-2004 ile 2004-2005 yıllarında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 10. Ülkelerin Yıllara Göre Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişimleri

	ED	TD	TFV
1998-1999	0.990	1.021	1.011
1999-2000	0.985	1.028	1.013
2000-2001	1.000	1.009	1.009
2001-2002	1.009	0.964	0.973
2002-2003	1.005	1.010	1.015
2003-2004	0.997	1.026	1.022
2004-2005	1.002	1.020	1.022
2005-2006	0.991	1.015	1.006
2006-2007	1.009	1.009	1.018
2007-2008	1.013	0.971	0.984
2008-2009	0.988	0.950	0.939
2009-2010	0.988	0.986	0.975
2010-2011	1.003	0.999	1.002
2011-2012	0.993	1.003	0.996
Ortalama	0.998	1.001	0.999

Yıllara göre ülkelerin toplam faktör verimlilik değışim endeks seyri grafiksel olarak şu şekilde gösterilebilir;

Grafik 1. Yıllara Göre Ülkelerin Toplam Faktör Verimlilik Değişim Endeksinin Seyri



3.3.2. Kümülatif Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişim Endeks Değerleri

Analiz kapsamında yer alan 20 OECD üye ülkesinin 1998 yılından 2012 yılına kadar yükseköğretim sistemlerinde tecrübe ettikleri değışim sürecinin birikimli etkilerinin Malmquist-Luenberger TFV değışim değerlerine olan yansımısını görebilmek amacıyla 1998 yılını baz alan kümülatif Malmquist-Luenberger TFV değışim endeks değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 11. Ülkelerin Ortalama Kümülatif Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişimleri

Ülkeler	ED	TD	TFV	TFV Değişimine Göre Sıra No
Avustralya	0.998	1.076	1.073	4
Avusturya	1.001	1.037	1.038	7
Çek Cumhuriyeti	0.982	0.954	0.936	18
Finlandiya	1.013	1.088	1.102	2
Fransa	0.970	0.995	0.965	16
Almanya	1.000	1.091	1.091	3
Macaristan	0.986	1.031	1.016	10
İzlanda	1.000	1.162	1.162	1
İrlanda	1.001	0.976	0.977	14
İtalya	0.996	0.997	0.993	12
Japonya	0.984	0.999	0.983	13
Hollanda	0.996	0.947	0.943	17
Yeni Zelanda	0.980	1.019	0.999	11
Norveç	0.983	1.091	1.073	4
Polonya	0.916	0.970	0.889	19
İspanya	1.038	0.994	1.032	8
İsveç	1.002	1.066	1.069	5
Türkiye	1.032	0.986	1.017	9
İngiltere	1.000	1.043	1.043	6
Amerika	1.000	0.975	0.975	15
Analiz Dönemi Ortalaması	0.994	1.023	1.017	

Analiz kapsamında yer alan 20 OECD ülkesinin %30'u, 1998-2012 döneminde tecrübe etmiş oldukları değişim sürecinde, teknik etkinlik değişim değerlerinde ilerleme kaydederken, %50'si gerileme gerçekleştirmiş, %20'si ise hiçbir değişim gerçekleştirilerek mevcut durumunu korumuştur. Kümülatif teknik etkinlik değişim değerlerinde İspanya (%3,8), Türkiye (%3,2), Finlandiya (%1,3), İsveç (%0,2), İrlanda

ve Avusturya (%0,1) ilerleme kaydeden ülkeler iken, en büyük kümülatif teknik etkinlik değişim değeri düşüşü %8,4 ile Polonya'da gerçekleşmiştir.

Teknolojik değişim değerlerine baktığımızda ise, ülkelerin yıllık ortalama %2,3 gibi bir ilerleme kaydettiğini, en büyük ilerlemenin %16,2 ile İzlanda'da, en büyük gerilemenin ise %5,3 ile Hollanda'da gerçekleştiğini görmekteyiz.

Kümülatif toplam faktör verimlilik değişim endeks değerlerine baktığımızda, 1998-2012 döneminde ülkelerin yıllık ortalama %1,7 gibi düşük düzeyde bir ilerleme gerçekleştirdiklerini, bu ilerlemenin de teknolojik değişim endeks değerindeki artış kaynaklı olduğunu teknik etkinlik değişim değerlerinde gerçekleşen düşüş dikkate alınarak ifade edilebilir. Toplam faktör verimlilik endeks değerinde en büyük ilerleme %16,2 ile teknolojik değişim endeks değer artışından kaynaklı olarak İzlanda'da gerçekleşirken, en büyük gerileme %11,1 ile Polonya'da hem teknik etkinlik hem de teknolojik değişim endeks değerlerindeki gerilemenin etkisi ile gerçekleşmiştir.

Yıllık ortalama kümülatif değerlere bakarak, 1998-2012 döneminde analiz kapsamında yer alan ülkelerin 1998 yılındaki toplam faktör verimlilik değişim değerlerini %1,7 oranında teknolojik değişim değerindeki artış kaynaklı olarak arttırdığı, teknik etkinlik değişim değerlerinde ise %0,6 oranında gerileme gerçekleştirdiği ifade edilebilir.

Analiz kapsamında yer alan 20 OECD ülkesinin analiz dönemi içerisinde yer alan tüm yıllara ilişkin Kümülatif Malmquist-Luenberger TFV değişim endeks değerleri ve bileşenlerine ait detaylı bilgilere EK-3 ve EK-4'teki tablolardan ulaşılabilir.

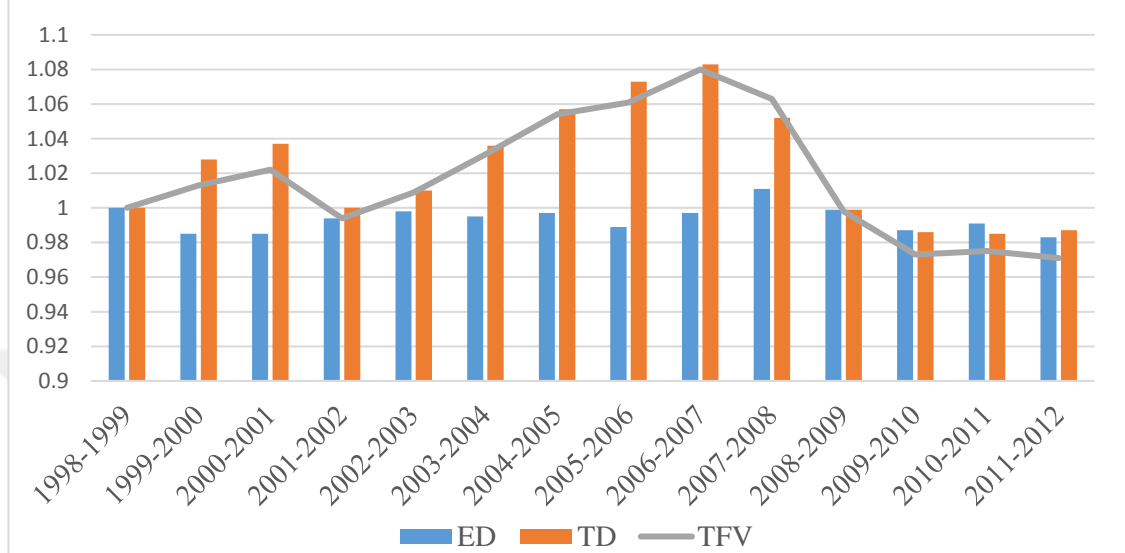
Tablo 12. Ülkelerin Yıllara Göre Kümülatif Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişimleri

	ED	TD	TFV
1998-1999	1.000	1.000	1.000
1999-2000	0.985	1.028	1.013
2000-2001	0.985	1.037	1.022
2001-2002	0.994	1.000	0.994
2002-2003	0.998	1.010	1.009
2003-2004	0.995	1.036	1.031
2004-2005	0.997	1.057	1.054
2005-2006	0.989	1.073	1.061
2006-2007	0.997	1.083	1.080
2007-2008	1.011	1.052	1.063
2008-2009	0.999	0.999	0.998
2009-2010	0.987	0.986	0.973
2010-2011	0.991	0.985	0.975
2011-2012	0.983	0.987	0.971
Ortalama	0.994	1.023	1.017

1998 yılını baz alan kümülatif toplam faktör verimlilik değişim endeks değerleri yıllık ortalamalarına baktığımızda ülkelerin 2001 yılı hariç, 2009 yılına kadar sürekli bir artış gerçekleştiğini ancak 2009 yılı ve sonrasında toplam faktör verimlilik değişiminde azalışların meydana geldiğini görmekteyiz. 2012 yılına geldiğimizde ülkelerin toplam faktör verimliliğinde %2,9'luk düşüşün son dört yılda yaşanan teknik etkinlik kayıplarından kaynaklı olduğunu, teknik etkinlik değişim endeks değerlerine bakarak söyleyebiliriz. Toplam faktör verimlilik değişim endeks değerinde en büyük yükseliş 2006-2007 akademik yılında %8 olarak gerçekleşirken, en büyük düşüş %2,9 ile 2012 yılında gerçekleşmiştir.

Bu değişim seyri grafiksel olarak şu şekilde gösterilebilir:

Grafik 2. Yıllara Göre lkelerin Kümülatif Toplam Faktör Verimlilik Değişim Endeksinin Seyri



3.3.3. Reformların Etkisi

Yükseköğretimde hakim olan küresel değişim sürecinin 20 OECD ülkesinin yükseköğretim sistemlerine olan yansımaları ve söz konusu ülke sistemlerinin toplam faktör verimlilik değişim değerleri üzerinde nasıl bir etki meydana getirdiği merak konusu olmuş ve çalışmada 1998-2012 döneminde ülkelerin gerçekleştirdikleri reformların etkilerinin analizine yer verilmiştir. Birinci bölümde, özellikle 1980’li yıllardan itibaren yükseköğretimde gerçekleşen çeşitli reformlar kategorize edilerek bu düzenlemelere ilişkin teorilere yer verilmiş, ikinci bölümde söz konusu ülkelerin 1998-2012 döneminde yapmış oldukları reformlar detaylı olarak ele alınmış ve bu bölümde de ülkelerin küresel değişim yönünü dikkate alarak gerçekleştirmiş oldukları reformların söz konusu ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin toplam faktör verimliliği üzerinde meydana getirdiği etki yönü tespit edilerek, reform gerçekleştirmeyen ülkelerin reform gerçekleştiren ülkeler karşısındaki durumu değerlendirilmek istenmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde analiz kapsamında yer alan ülkelerin tecrübe ettikleri reform sürecinin ilgili ülke yükseköğretim sistemlerinin toplam faktör verimlilik değişim endeks değerlerine olan yansımaları analiz edileceği için öncelikle, çalışma kapsamında yer alan 20 OECD üye ülkesinin 1998-2012 döneminde gerçekleştirdikleri reformlar çalışmanın birinci bölümünde yapılan sınıflandırmaya bağlı kalınarak, gerçekleştirildikleri yıllar itibarıyla Tablo.13'te verilmektedir.

1998-2012 döneminde analiz kapsamında yer alan 20 OECD üye ülkesinin bu dönemde yükseköğretim sistemlerinde gerçekleştirdikleri finansal, yapısal, yönetsel ve kalite temelli reformların etkisinin tespit edilebilmesi amacıyla, söz konusu reformların ülkelerin toplam faktör verimlilik değişim endeks değerleri üzerindeki etkisinin gözlemlenebilmesi ve gerçekleştirilen reformların yıllar içerisindeki birikimli etkisinin görülebilmesi amacıyla 1998-1999 dönemi baz alınarak, kümülatif değişim değerleri teknik etkinlik, teknolojik ve toplam faktör verimlilik değişim endeks değerleri için hesaplanmıştır.

Tablo 13. OECD Ülkelerinde Gerçekleştirilen Reform Yılları ve Türleri (1998-2012)

Ülke	Reform Yılı	Reform Türü	Ülke	Reform Yılı	Reform Türü
Avustralya	2000 2001 2003/2005	- Kalite - İnovasyon - Finansal	Japonya	2000 2003-2004 2008-2012	- Yönetmel - Finansal, Yapısal ve Yönetmel, Akreditasyon - Uluslararasılaşma, Finansal
Avusturya	2000-2001 2001-2002 2008 2002-2004 2009 2011	- Bologna - Öğrenim ücreti getirildi (Finansal, +) - Öğrenim ücreti kaldırıldı (Finansal, -) - Finansal, Yapısal, Yönetmel ve Kalite - Yönetmel ve Finansal - Finansman ve Kalite	Hollanda	1996 1997 2000 2001 2002-2003	- Finansal - Yönetmel - Finansal - Finansal ve Akreditasyon - Bologna
Çek Cumhuriyeti	1999 2000-2001 2001-2002	- Yapısal, Yönetmel, Finansal ve Akreditasyon - Liberalleşme Süreci - Bologna, Finansman	Yeni Zelanda	2000 2002-2004 2006	- Finansal (-) - Finansal - Finansal
Finlandiya	1994 2003 2004-2005 2006 2009	- Finansal ve Yapısal - Kalite - Bologna - Finansal ve İnovasyon - Yönetmel ve Yapısal	Norveç	2002-2003 2002-2003 2005 2006 2009	- Finansal, Yapısal, Yönetmel, Kalite - Uluslararasılaşma ve Bologna - Finansal, Yapısal ve Yönetmel - Finansal - Kalite
Fransa	1984 1999 2002 2005 2007 2009	- Yapısal - İnovasyon - Bologna - Araştırma - Finansal ve Yapısal - Yönetmel	Polonya	1990 2002 2005 2011	- Liberalleşme Hareketi - Akreditasyon - Bologna - Finansal (+,-) ve Yönetmel
Almanya	2002 2003-2005 2005 2007	- Yapısal - Bologna - Kalite, Finansal - Finansal, Yapısal ve Yönetmel	İspanya	1983 2001 2002 2003 2006 2007 2008-2009	- Finansal, Yapısal ve Yönetmel - Yönetmel, Yapısal ve Akreditasyon - Finansal - Bologna - Finansal - Yapısal - Uluslararasılaşma
Macaristan	2006 2008 2002-03-04 2001-2005 2011-2013	- Finansal (Öğrenim Ücreti Getirildi) - Finansal (Öğrenim Ücreti Kaldırıldı) - Bologna - Finansal, Yapısal ve Yönetmel - Finansal	İsveç	1993-1995 1999 2007 2010-2011	- Finansal, Yapısal, Yönetmel ve Kalite - Yapısal - Bologna ve Yönetmel - Finansal
İzlanda	1997 1999 2006 2007	- Finansal, Yapısal ve Yönetmel - Finansal - Bologna - Kalite	Türkiye	1981 1982-1983 1992 2003-2004 2005-2006 2006 2016	- Yapısal, Yönetmel(-) ve Finansal(-) - Yapısal - Yönetmel - Uluslararasılaşma - Kalite, Bologna - Yapısal - Yönetmel (-)
İrlanda	1997-1999 2001 2003 2004 2006 2011	- Finansal, Yapısal, Yönetmel. Kalite - Yönetmel - Kalite - Bologna - Finansal (-) - Finansal	İngiltere	1992 1997 1998 2002-2003 2004-2006 2012	- Finansal, Yapısal ve Kalite - Kalite - Finansal (+, -) - Bologna - Finansal - Finansal
İtalya	1993 1995-1996 1997-1998 1999 2004 2010	- Finansal - Finansal, Yapısal ve Yönetmel - Finansal - Kalite - Bologna, Finansal - Yapısal, Finansal ve Kalite	Amerika Birleşik Devletleri	1958 1965-78-80 1992-93-97 2006 2007-2009 2010	- Finansal ve Yönetmel - Finansal - Finansal - Finansal - Finansal - Finansal

Kaynak: Çalışmanın birinci bölümünde yapılan sınıflandırma ve ikinci bölümünde yer alan reform bilgileri doğrultusunda tarafımızdan oluşturulmuştur.

Tablo 14. Ülkelerin Kümülatif Teknik Etkinlik Değişim Değerleri (1998-2012)

	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Avustralya	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.972	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Avusturya	1.000	1.011	1.011	1.011	1.011	0.968	0.977	1.001	1.005	1.011	1.011	0.999	1.011	0.987
Çek Cum.	1.000	0.960	0.974	1.000	1.000	0.997	1.000	0.937	0.959	1000	0.983	1000	0.977	0.956
Finlandiya	1.000	0.933	0.914	1.067	1.062	1.092	1.046	0.959	0.979	1.175	0.981	0.982	1.019	1.004
Fransa	1.000	0.951	0.975	1.021	0.925	0.945	0.966	0.969	0.942	0.96	0.951	0.979	0.961	1.032
Almanya	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Macaristan	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.978	0.961	0.938	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.929
İzlanda	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
İrlanda	1.000	1.029	1.012	1.003	1.031	1.042	1.039	1.025	1.049	0.985	0.951	0.922	0.944	0.992
İtalya	1.000	0.963	0.987	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Japonya	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.986	0.960	0.956	0.958	0.963	0.976	0.989	0.986
Hollanda	1.000	1.006	1.069	1.013	0.987	0.991	0.992	0.930	0.952	1.057	0.995	1.023	0.978	0.958
Y. Zelanda	1.000	1000	1.000	0.953	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.982	1000	0.92	0.957	0.918
Norveç	1.000	0.940	0.966	0.973	0.975	0.947	0.964	1.001	1.001	1.001	1.001	1.001	1.001	1.001
Polonya	1.000	1.000	0.892	0.878	0.911	0.864	0.829	0.876	0.899	0.899	0.964	0.900	0.972	0.956
İspanya	1.000	0.933	0.956	1.006	1.043	1.053	1.094	1.077	1.108	1.096	1.064	1.040	1.039	1.035
İsveç	1.000	1.013	1.013	1.013	1.013	1.013	1.013	1.013	1.013	1.013	1.013	0.944	0.979	0.981
Türkiye	1.000	0.966	0.939	0.953	1.020	1.067	1.106	1.106	1.106	1.106	1.106	1.072	0.987	0.939
İngiltere	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
ABD	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Ort.	1.000	0.985	0.985	0.994	0.998	0.995	0.997	0.989	0.997	1.011	0.999	0.987	0.991	0.983

Tablo 15. Ülkelerin Kümülatif Teknolojik Değişim Değerleri (1998-2012)

	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Avustralya	1.000	0.884	0.941	0.998	1.057	1.123	1.174	1.199	1.192	1.229	1.112	1.087	1.070	1.054
Avusturya	1.000	1.013	1.013	1.078	1.093	1.092	1.065	1.077	1.075	1.087	1.024	0.975	0.974	0.962
Çek Cum.	1.000	1.051	1.045	1.021	0.952	0.955	0.986	0.976	0.967	0.929	0.888	0.875	0.858	0.879
Finlandiya	1.000	1.086	1.145	1.099	1.149	1.107	1.148	1.169	1.156	1.122	1.008	1.023	1.011	1.027
Fransa	1.000	1.044	1.020	1.004	1.011	1.015	0.998	1.007	1.007	0.995	0.978	0.953	0.967	0.936
Almanya	1.000	1.048	1.056	1.040	1.059	1.072	1.094	1.106	1.130	1.122	1.107	1.099	1.164	1.191
Macaristan	1.000	1.056	1.065	0.972	0.989	1.031	1.046	1.062	1.071	1.077	1.004	1.073	0.990	1.001
İzlanda	1.000	1.120	1.169	1.116	1.100	1.214	1.266	1.338	1.469	1.172	1.049	1.113	1.079	1.147
İrlanda	1.000	1.041	1.055	0.992	0.976	0.974	0.969	0.979	0.977	0.964	0.924	0.944	0.942	0.937
İtalya	1.000	0.996	0.973	0.966	0.975	1.011	1.036	1.044	1.036	0.987	0.973	0.970	0.977	1.014
Japonya	1.000	0.980	0.986	0.994	0.967	0.984	0.989	1.013	1.017	1.015	1.001	1.009	1.005	1.025
Hollanda	1.000	1.048	1.083	0.972	0.964	0.965	0.965	0.992	0.995	0.915	0.881	0.826	0.835	0.857
Y. Zelanda	1.000	0.991	1.029	0.902	1.043	1.105	1.138	1.125	1.111	1.068	0.995	0.934	0.945	0.925
Norveç	1.000	1.048	1.090	1.056	1.070	1.119	1.122	1.150	1.191	1.174	1.133	1.036	1.060	1.040
Polonya	1.000	1.033	1.019	0.933	0.923	0.981	1.003	1.032	1.013	0.961	0.889	0.951	0.936	0.920
İspanya	1.000	1.057	1.053	1.005	0.981	0.974	0.984	1.005	1.001	0.970	0.959	0.974	0.970	0.995
İsveç	1.000	0.997	1.041	1.052	1.074	1.070	1.101	1.114	1.153	1.149	1.130	1.020	1.016	1.030
Türkiye	1.000	1.062	1.053	0.996	0.957	0.948	0.993	0.997	0.990	0.970	0.977	0.981	0.933	0.951
İngiltere	1.000	1.037	1.016	0.961	0.993	1.092	1.084	1.086	1.118	1.108	1.085	1.011	1.073	0.960
ABD	1.000	0.992	0.928	0.877	0.912	0.942	1.036	1.060	1.092	1.099	0.929	0.910	0.943	0.960
Ort.	1.000	1.028	1.037	1.000	1.010	1.036	1.057	1.073	1.083	1.052	0.999	0.986	0.985	0.987

Tablo 16. Ülkelerin Kümülatif Toplam Faktör Verimlilik Değişim Değerleri (1998-2012)

	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Avustralya	1.000	0.884	0.941	0.998	1.057	1.091	1.174	1.199	1.192	1.229	1.112	1.087	1.070	1.054
Avusturya	1.000	1.024	1.025	1.090	1.106	1.058	1.040	1.078	1.081	1.100	1.036	0.974	0.985	0.950
Çek Cum.	1.000	1.010	1.018	1.021	0.952	0.952	0.986	0.915	0.928	0.929	0.873	0.875	0.839	0.841
Finlandiya	1.000	1.013	1.047	1.173	1.220	1.209	1.201	1.122	1.132	1.318	0.989	1.004	1.030	1.031
Fransa	1.000	0.994	0.995	1.026	0.936	0.959	0.964	0.977	0.949	0.956	0.930	0.934	0.929	0.966
Almanya	1.000	1.048	1.056	1.041	1.059	1.072	1.094	1.106	1.130	1.122	1.107	1.099	1.164	1.191
Macaristan	1.000	1.056	1.065	0.972	0.989	1.008	1.005	0.996	1.071	1.077	1.004	1.073	0.990	0.930
İzlanda	1.000	1.120	1.169	1.116	1.100	1.214	1.266	1.338	1.469	1.172	1.049	1.113	1.079	1.147
İrlanda	1.000	1.071	1.067	0.995	1.007	1.015	1.007	1.004	1.025	0.949	0.879	0.871	0.889	0.930
İtalya	1.000	0.959	0.961	0.966	0.975	1.011	1.036	1.044	1.036	0.987	0.973	0.970	0.977	1.014
Japonya	1.000	0.980	0.986	0.994	0.967	0.984	0.976	0.973	0.973	0.972	0.964	0.985	0.994	1.010
Hollanda	1.000	1.055	1.158	0.985	0.952	0.956	0.957	0.923	0.947	0.968	0.877	0.846	0.817	0.822
Y. Zelanda	1.000	0.991	1.029	0.859	1.043	1.105	1.138	1.125	1.111	1.050	0.995	0.860	0.904	0.848
Norveç	1.000	0.986	1.054	1.027	1.044	1.060	1.082	1.151	1.192	1.175	1.134	1.037	1.061	1.041
Polonya	1.000	1.033	0.910	0.819	0.842	0.848	0.832	0.904	0.911	0.865	0.857	0.857	0.909	0.880
İspanya	1.000	0.986	1.006	1.011	1.023	1.026	1.077	1.082	1.108	1.063	1.021	1.013	1.008	1.030
İsveç	1.000	1.010	1.055	1.066	1.088	1.084	1.116	1.129	1.168	1.164	1.144	0.963	0.995	1.011
Türkiye	1.000	1.027	0.989	0.949	0.976	1.011	1.099	1.103	1.095	1.073	1.081	1.052	0.921	0.893
İngiltere	1.000	1.037	1.016	0.961	0.993	1.092	1.084	1.086	1.118	1.108	1.085	1.011	1.073	0.960
ABD	1.000	0.992	0.928	0.877	0.912	0.942	1.036	1.060	1.092	1.099	0.929	0.910	0.943	0.960
Ort.	1.000	1.013	1.022	0.994	1.009	1.031	1.054	1.061	1.080	1.063	0.998	0.973	0.975	0.971

İzlenen tüm yıllarda kümülatif teknik etkinlik değişim değerleri sabit kalan ülkeler Almanya, İzlanda, İngiltere ve Amerika'dır. Malmquist-Luenberger TFV değişim analizi ile görece bir karşılaştırma yapıldığını düşünürsek, Tablo 13'te de görülebileceği gibi bu ülkelerin diğer ülkelere göre piyasaya yönelik reformları daha erken dönemlerde gerçekleştiren (özellikle İzlanda) ülkeler olduğu ifade edilebilir.

Kümülatif teknolojik değişim değerlerini dikkate aldığımızda ise, izlenen tüm yıllarda teknolojik değişim endeks değerleri sürekli olarak artış gösteren ülkeler Finlandiya, Almanya ve İzlanda olmaktadır.

Kümülatif toplam faktör verimlilik değişim endeks değerlerinde 1998 yılından itibaren devamlı olarak artış gerçekleştiren ülkeler Finlandiya, Almanya ve İzlanda olurken, Japonya 1998 yılı ve sonrasında devamlı olarak toplam faktör verimlilik endeks değerlerinde azalış kaydeden tek ülke olmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde Tablo 13-14-15 ve 16 dikkate alınarak, 20 OECD ülkesinden küresel değişim yönünü dikkate alarak yükseköğretim sistemlerinde 1998-2012 döneminde finansal, yapısal, yönetsel ve kalite temelli reformları gerçekleştiren ve gerçekleştirilmeyen ülkelerin bu dönemde tecrübe ettikleri toplam faktör verimlilik değişim endeks değer seyirleri analiz edilmektedir.

3.3.3.1. Reform Gerçekleştiren Ülkeler

Avustralya'nın 2002-2003 akademik yılı ve sonrasında düzenli olarak kümülatif toplam faktör verimlilik değişim değerlerinde artış meydana geldiği gözlenmektedir. Bu değişimin Avustralya'nın 2002-2003 akademik yılında gerçekleştirdiği önemli finansal reformun teknolojik değişim değerlerindeki artıştan dolayı ülkenin üretim sınırını yukarı doğru kaydırması nedeniyle gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Teknik etkinlik değişim değerlerinin reformun uygulanmaya başlandığı 2003 yılında %2,8 gibi çok az bir düşüş gerçekleştirmesini ve izleyen yıllarda teknik etkinlik değişim değerlerini korumasını sistemin yapılan değişikliklere uyum sağlama süreci kaynaklı olarak yorumlayabiliriz. Ayrıca, teknolojik değişim değerleri en büyük yükselişi 2005-2006 akademik yılında %19,9 ile gerçekleştirmekte ve reform sonrasında teknolojik değişim artışının beraberinde getirdiği toplam faktör verimlilik artışı sürekliliğini korumaktadır.

Avusturya, 2008 yılına kadar teknolojik değişimden kaynaklı olarak toplam faktör verimliliğinde düzenli olarak bir önceki yıla göre artışları tecrübe ederken 2008 yılı sonrasında teknolojik değişim kaynaklı olarak azalışları tecrübe etmektedir. Ülkenin yaptığı reform dönemlerini göz önünde bulundurduğumuzda ise, 2003 (%3,2), 2004 (%2,3), 2009 (%0,1) ve 2011 (%1,3) yıllarında etkinlik değişim değerlerinde azalışlar gerçekleştiği görülmektedir. Söz konusu yıllar ülkenin yükseköğretim sistemi üzerinde önemli düzenlemeleri gerçekleştirdiği yıllardır. Etkinlik değişim değerlerindeki düşüşün reform sürecine uyumun bir getirisi olduğunu bunun yanı sıra uygulanan reformların ülkenin üretim sınırını yukarı doğru kaydırarak teknolojik değişim değerlerini arttırdığı ifade edilebilir. Ülkenin en yüksek toplam faktör verimlilik artışı %10 ile 2007 yılında hem teknik etkinlik hem de teknolojik değişim değerlerinde meydana gelen artıştan kaynaklı olarak gerçekleşmiştir. Bu durumu 2003 yılında yapılan reformun sisteme entegre olması ile reformun birikimli etkilerinin en yüksek olduğu yıl olarak 2007 yılında gerçekleştiğini daha sonra 2008 yılında yapılan yeni düzenlemeler özellikle, 2008 yılında öğrenim ücreti uygulamasının kaldırılması, bakanlığın üniversiteler ile federal arasında yapılan kaynak dağılımına müdahaleleri gibi pek çok nedenle etkinlik, teknolojik ve toplam faktör verimlilik değişim değerlerinde negatif yönlü bir değişime neden olduğu söylenebilir. Ancak 2008 yılında yaşanan ekonomik krizin tüm ülke sistemleri üzerinde etkili olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Finlandiya yükseköğretimde pek çok ülkenin henüz gerçekleştirmediği önemli reformları 1994 gibi erken bir dönemde gerçekleştirmiş daha sonra 2005, 2006, 2008 ve 2009 yılında yaptığı güçlü değişimler ile de sistemin dinamizmini korumayı başarmıştır. Finlandiya'nın tecrübe ettiği bu reform süreci toplam faktör verimlilik değişim endeks değerlerine yansiyarak ülkenin toplam faktör verimlilik ve teknolojik değişim değerleri 2008 yılı haricinde sürekli olarak bir artış göstermiştir. En büyük toplam faktör verimlilik artışı 2007 yılında %31,8 olarak gerçekleşirken, en büyük teknolojik değişim 2005 yılında %16,9 olarak gerçekleşmiştir. Etkinlik değişim değerlerinde meydana gelen düşüşlerin ise, reform kararlarının alındığı yıllara denk geldiği ve geçici bir uyum süreci kaynaklı olduğu ifade edilebilir.

Fransa 1984 yılında gerçekleştirdiği önemli yapısal reform süreci sonrasında yükseköğretim sistemine ilişkin ufak düzenlemeler gerçekleştirse de asıl finansal, yapısal

ve yönetsel reformları 2007 yılında gerçekleştirmiştir. İkinci bölümde ayrıntılı olarak yer alan reform sürecinin uygulanmasında diğer ülkelere kıyasla geç kalmış olması nedeniyle ülkenin toplam faktör verimlilik değişim değerlerinde 2001 yılı hariç sürekli olarak ve reform uygulayan ülkelerin aksine etkinlik değişim değerlerindeki düşüşlerden kaynaklı olarak gerileme gösterdiği düşünülebilir. Ülke tek toplam faktör verimlilik değişim endeks değer artışını 2002 yılında %2,6 ile tecrübe ederken en büyük toplam faktör verimlilik azalışını %7,1 ile 2011 yılında gerçekleştirmiştir. 2007 reform yılında teknolojik değişim değeri %0,7'lik bir artış gösterse de teknik etkinlik değişiminde meydana gelen %5,8'lik azalma nedeniyle toplam faktör verimlilik değişiminde %5,1'lik bir düşüş gerçekleşmiştir. Ülkenin reform uygulama süreci ve sonrasında başarılı olmadığı endeks değerleri göz önünde bulundurularak ifade edilebilir.

Almanya izlenen tüm yıllar itibariyle teknik etkinlik değişim değerlerini sabit tutarak teknolojik değişim değerleri ve buna bağlı olarak da toplam faktör verimlilik değişim endeks değerleri sürekli olarak artış gösteren ender ülkelerdendir. Almaya yönetim yapısı itibariyle yükseköğretim kurumlarının birincil sorumlusu olarak eyaletlere önemli yetkiler vermiştir. Ayrıca yükseköğretim sistemlerinin etkin işleyişinde çalışmanın birinci bölümünde yer alan finansal, yapısal ve yönetsel reformları 2002 yılı ve sonrasında gerçekleştirmesinin bu değerler üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim toplam faktör verimlilik ve teknolojik değişim değerindeki en büyük artış olan %19,1'lik artışın yapılan bu reformların birikimli etkisi ile 2012 yılında gerçekleştirildiği ifade edilebilir.

Macaristan'ın 2000 yılında uyguladığı yükseköğretim kurumlarının birleştirilmesi politikasının bir getirisi olarak teknolojik etkinlik değişim değerindeki düşüşten dolayı toplam faktör verimlilik değişim endeks değerinde 2001 (%2,8) ve 2002 (%1,1) yıllarında azalış tecrübe ettiği ifade edilebilir. 2005 yılında yapılan önemli finansal reformların etkisi ise, reformların uygulandığı ilk yılda teknik etkinlik değişim değerinde gerçekleşen düşüşten kaynaklı olarak toplam faktör verimlilik değişim değerlerine geçici bir düşüş olarak yansımaktadır. Daha sonra yapılan bu önemli reformun etkisinin 2011 yılına kadar devam ettiğini söyleyebiliriz. Ancak 2011 yılında üretim sınır eğrisinin aşağı yönlü hareketi nedeniyle toplam faktör verimlilik değişim endeks değerinde %1 oranında düşüş gerçekleşmiştir. Bu durumun farkında olan ülke 2011 yılında sanayi ile üniversite

işbirliğini arttırmak ve öğrencilere yönelik kredi sistemini revize ederek tepki vermiştir. 2012 yılında öğrenci kredi sistemine ilişkin reformun uygulanmaya başlanması ile birlikte reformun ilk yılı olduğu için teknik etkinlik değerleri %7,1 oranında düşerken bu düşüş toplam faktör verimlilik değişim endeks değerine %7'lik bir azalma olarak yansıdığı görülmektedir.

İzlanda çalışmanın birinci bölümünde değerlendirilen reformları diğer ülkelere göre önceden gerçekleştirmiş bir ülke olarak analiz dönemi kapsamında teknik etkinlik değerlerini sabit tutan teknolojik etkinlik değişim endeks değerlerini arttıran ve bu artış kaynaklı olarak da toplam faktör verimlilik artışlarını sürekli olarak gerçekleştiren Almanya'dan sonraki ikinci ülkedir. İzlanda en büyük toplam faktör verimlilik değişim endeks değer artışını %46,9 ile 2007 yılında gerçekleştirmiştir.

İtalya önemli finansal, yapısal ve yönetsel reformları 1990'lı yıllarda gerçekleştirmiştir. Ancak uygulanan bu reformların başarılı olamadığını etkinlik değerlerine bakılarak ifade edilebilir. İtalyan yükseköğretim sisteminde bürokrasinin önemli bir problem olması ve çıkar gruplarının reformlara karşı direnci sistem üzerinde uygulanan politikaların etkisini kısıtlamıştır. Ülkede 1990 ile 2006 yılları arasında çıkar gruplarının reformlara karşı direnci ve gizli politikalar üzerindeki kontrolünü azaltmayı amaçlayan 1000'den fazla düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemeler başarılı olmuş olmalıdır ki 2004 yılından 2007 yılına kadar yükseköğretim sistemi toplam faktör verimlilik artışlarını tecrübe etmiştir. Bu artışların teknolojik etkinlik değişim endeksinde meydana gelen artışlardan kaynaklı olması ve bu süreçte teknik etkinlik değişim endeks değerlerinin sabit olması nedeniyle de 2004 yılında ülkenin uyguladığı finansal reformların etkili olduğu düşünülebilir. 2007 yılı ve sonrasında tekrar toplam faktör verimlilik değerleri azalan ülkenin 2012 yılında teknolojik değişim endeks değerindeki artıştan kaynaklı olarak toplam faktör verimlilik endeks değerinin arttığını görmekteyiz. Ülkenin 2012 yılında teknolojik etkinlik değişim endeks değerindeki artıştan kaynaklı olarak toplam faktör verimlilik artışında meydana gelen %1,4'lük artışta 2010 yılında alınan reform kararlarının etkili olduğunu söyleyebiliriz. 2010 yılında yapılan reformun çoğunlukla sistemin akreditasyonu ve kalitesi ile ilgili olması ve kalite ile ilgili düzenlemelerin uygulanmasının aldığı zaman nedeniyle bu reformun etkisinin 2012 yılında gerçekleşen teknolojik ve toplam faktör verimlilik artışında etkili olduğu düşünülmektedir. Ülke en büyük toplam faktör

verimlilik değişim endeks değer artışıını 2006 yılında %4,4 ile tecrübe ederken, en büyük verimlilik azalışını %4,1 ile 1999 yılında tecrübe etmiştir.

Japon yükseköğretim kurumları 2000'lerin başına kadar MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology)'in hakimiyeti altındaydı. Ancak 2000'lerde izlenen deregülasyon politikası ve 2004 yılında yapılan önemli finansal, yapısal, akreditasyon ve yönetsel reformlar ile yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırıldığını söyleyebiliriz. 2005 yılından itibaren sistemin yeni düzenlemelere uyumu çerçevesinde düzenli olarak teknik etkinlik değişim endeks değerlerinde düşüş meydana gelirken, reformların sistemin üretim sınırı eğrisini yukarı doğru taşımasına olan katkısı nedeniyle de teknolojik değişim endeks değerlerinde 2006 yılı ve sonrasında düzenli artışlar gerçekleşmiştir. 2012 yılında ülkenin tecrübe ettiği toplam faktör verimlilik değişim endeks değer artışının teknolojik değişim endeks değer artıştan kaynaklanması ve aynı dönemde etkinlik değişim değerinde gerçekleşen düşüş nedeniyle, 2012 yılında uygulanmaya başlanan finansal reformun ve 2008 de uygulanan uluslararasılaşma reformunun endeks değerleri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Japon yükseköğretim sektörünün en önemli problemlerinden birisi öğrenci sayısının az olması nedeniyle üniversite kontenjanlarının boş kalmasıdır. 2008 yılında uluslararası öğrenci sayısını arttırarak bu boşluğun doldurulabileceği düşüncesi ile uluslararasılaşma projesi uygulanmaya başlanmıştır. Ülkenin tecrübe ettiği teknik etkinlik değişim değerlerinde 2005 yılı ve sonrasındaki düşüşlerde bu durumda etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Japon yükseköğretim sistemi gerçekleştirilen reformların etkisi ile en yüksek toplam faktör verimlilik artışını %2,5'lik teknolojik değişim endeks değerindeki artış kaynaklı olarak %1 ile 2012 yılında gerçekleştirmiştir. Ülkenin toplam faktör verimlilik değişim endeks değerinin sürekli olarak azalması 2005 ve sonrasında teknik etkinlik değişim değerinden kaynaklanırken, ülke reform yapmasına rağmen teknolojik değişim endeks değerinde meydana gelen çok düşük artışlar ve teknik etkinlik değişim endeks değerindeki yüksek azalışlar nedeniyle 2012 yılı hariç izlenen tüm yıllarda toplam faktör verimliliğinde sürekli olarak azalış gerçekleştirmiştir.

Yeni Zellanda yükseköğretim sisteminin toplam faktör verimlilik değişim endeks değerleri izlenen yıllar içerisinde 2001 yılı ve 2003 yılından 2009 yılına kadar teknolojik değişim endeks değerindeki artıştan kaynaklı olarak yükselmiştir. En yüksek toplam

faktör verimlilik artışı %13,8 ile 2005 yılında gerçekleşirken, en yüksek toplam faktör verimlilik azalışı %15,2 ile teknolojik değişim endeks değeri ve teknik etkinlik değişim endeks değerinde meydana gelen düşüşlerden kaynaklı olarak 2012 yılında tecrübe edilmiştir. Yeni Zelanda yükseköğretim sisteminin toplam faktör verimlilik değişim endeks değerinde 2002 yılında alınan ve 2004 yılında uygulanmaya başlanan finansal reformların etkisi ile 2008 yılına kadar artış görülürken 2009 ve sonraki yıllarda sistemde hiçbir değişim yapılmamasının değerlerde düşüş görülmesinde etkili olduğu düşünülebilir. 2000 yılında uygulanan öğrenim ücretlerinin sabitlenmesi ve kurumların zararının devlet tarafından karşılanması kararı ile birlikte 2000 yılı toplam faktör verimlilik değişim endeks değerinin azalması, 2002 yılında alınan reform kararı ile teknik etkinlik ve teknolojik değişim endeks değerlerinin azalması ve izleyen yıllarda yükselmesi reformların endeks değerleri üzerindeki yansımalarına ilişkin hipotezimizi güçlendirmiştir. 2000 yılında alınan reform kararı birinci bölümde önerdiğimiz politikalar doğrultusunda gerçekleşse idi, beklentimiz teknik etkinlik değerinin reformun uygulandığı yıl düşeceği ancak teknolojik etkinlik ve toplam faktör verimlilik değişim endeks değerinin yükseleceği yönünde olacaktır. Ancak yapılan reformun devlet bütçesi üzerinde oluşturduğu yükün bir getirisi olarak yükseköğretim sisteminin üretim sınır eğrisini aşağı doğru kaydırarak teknolojik değişim endeks değerinde ve dolayısıyla da toplam faktör verimlilik endeks değerinde azalışlara neden olduğu söylenebilir.

Norveç toplam faktör verimlilik değişim endeks değerlerinde 2001 yılı ve sonrasında düzenli artışları deneyimlemiş ve en yüksek toplam faktör verimlilik endeks değer artışını %19,2 ile 2007 yılında gerçekleştirmiştir. Toplam faktör verimlilik artışları teknolojik değişim endeks değerlerinde meydana gelen artışlar ile paralel olarak gerçekleşmiştir. Bu durum üzerinde Norveç'in 2002, 2005 ve 2006 yıllarında gerçekleştirdiği finansal, yapısal, yönetsel ve kaliteye ilişkin düzenlemelerin etkili olduğunu reform yapılan yıllarda meydana gelen teknik etkinlik değerlerindeki azalmaya karşı reform uygulandığı yıl ve takip eden diğer yıllarda meydana gelen teknolojik değişim ve toplam faktör verimlilik değişim endeks değerlerine bakarak söyleyebiliriz. Ülke yükseköğretim sistemi en büyük ve tek toplam faktör verimlilik düşüşünü reform öncesinde 2000 yılında %1,4 olarak teknik etkinlik değerlerinde meydana gelen düşüş kaynaklı olarak gerçekleştirmiştir.

İspanya yükseköğretim sisteminde önemli finansal, yapısal ve yönetsel değişimleri 1983 reformu ile başlatarak 2001, 2002, 2003, 2006, 2007, 2008 ve 2009 yıllarında gerçekleştirdiği düzenlemeler ile birlikte 2001 yılı ve izyen tüm diğer yıllarda çalışma kapsamında yer alan ülkelere göre düzenli toplam faktör verimlilik artışlarını tecrübe etmiştir. İspanya %10,8 ile en yüksek toplam faktör verimlilik artışını 2007 yılında gerçekleştirmiştir. İspanya çalışma kapsamında yer alan diğer ülkelerden farklı olarak 2002 ve sonrasında reform gerçekleştirdiği yıllarda dahil olmak üzere teknik etkinlik değişim değerlerinde düzenli artışları gerçekleştirmeyi başarmıştır. En yüksek teknik etkinlik değişim endeks değer artışı %10,8 ile 2007 yılında gerçekleşmiştir.

İsveç yükseköğretim sistemine ilişkin finansal, yapısal, yönetsel ve kalite temelli reformları diğer ülkelere kıyasla daha erken olduğunu söyleyebileceğimiz 1993-1995 döneminde gerçekleştirmiştir. Ayrıca ülke 1999, 2007 ve 2010-2011 reformları ile de gerekli düzenlemeleri gerçekleştirerek 2010 yılına kadar toplam faktör verimlilik değişim endeks değerlerinde artış gerçekleştirmiştir. 2010 ve 2011 yılında gerçekleşen toplam faktör verimlilik azalışının ise teknik etkinlik değişim değerlerinde meydana gelen düşüşlerden kaynaklı olduğu görülmektedir. 2010 ve 2011 yılında yapılan reform uygulamalarının endeks değerleri üzerindeki etkisini teknik etkinlik değerleri düşerken teknolojik değişim değerlerinde gerçekleşen artışa bakılarak ifade edilebilir. En yüksek toplam faktör verimlilik artışının reformların kümülatif etkisi ile birlikte %16,8 ile 2007 yılında gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

İngiltere yükseköğretim sistemi izlenen tüm yıllarda teknik etkinlik düzeyini sabit tutmayı reform uygulanan yıllarda da başarmış ender ülkelerdendir. Yükseköğretim sistemi en büyük kümülatif toplam faktör verimlilik değişim endeks değer artışını 2007 yılında %11,8 olarak gerçekleştirmiştir. 2007 yılında gerçekleşen artışın teknolojik değişim endeks değerinde meydana gelen birikimli artış kaynaklı olmasına da dayanarak 2006 yılında yapılan finansal reformun etkili olduğu düşünülebilir. İngiltere 1998 yılında önemli bir finansal reform gerçekleştirmiş ancak bu reformun olumsuz etkileri ortaya çıktıktan sonra 2006 yılında tekrar bir düzenleme yapmıştır. 2002 ve 2003 yılında birikimli teknolojik değişim endeks değerinde meydana gelen azalışın, 1998 reformunun olumsuz etkilerinin yansımaları olarak ülke yükseköğretim sisteminin üretim sınır eğrisini aşağı yönlü hareket ettirdiğini, 2006 yılında yapılan düzenleme ile 2007 yılında ülkenin

tecrübe ettiği en büyük teknolojik değişim endeks değer artışına bağlı kalarak da düşünebiliriz.

Piyasa odaklı yükseköğretim sistemine sahip olan Amerika, İngiltere gibi teknik etkinlik değişim değerlerinde izlenen tüm yıllarda hiçbir değişiklik meydana gelmeyen ender ülkeler arasında yer almaktadır. Desentralize yönetim yapısı ile yükseköğretim sektöründe öncü ülkeler arasında yer alan Amerikan yükseköğretim sistemi izlenen yıllarda en büyük toplam faktör verimlilik değişim endeks değer artışını %9,9 ile 2008 yılında gerçekleştirirken, en büyük düşüşü 2002 yılında % 12,3 olarak gerçekleştirmiştir. Ancak Amerikan yükseköğretim sisteminin toplam faktör verimlilik artış ya da azalışlarını reformlar ile bağlantılı olarak yorumlamak özerk yönetim yapısından dolayı çok doğru olmayacaktır.

3.3.3.2. Reform Gerçekleştirmeyen Ülkeler

Çek Cumhuriyeti, 1999 yılında Sovyet rejiminin etkisinden kurtulmak amacıyla yükseköğretim sisteminin liberalleştirilmesi doğrultusunda önemli finansal, yapısal ve yönetsel reformları gerçekleştirmiş daha sonra yükseköğretimdeki küresel değişimleri izleyen reformları gerçekleştirmemiştir. 2002 yılı sonrasında sistem üzerinde önemli bir değişim gerçekleştirilmeyen Çek Cumhuriyeti'nin 2002 yılı ve sonrasında teknolojik değişim değerleri ve toplam faktör verimlilik değişim endeks değerlerinde meydana gelen sürekli düşüşler bu durum ile açıklanabilir. 2002 yılında %4,8 olan toplam faktör verimlilik azalışı 2011-2012 akademik yılında %15,9'a kadar yükselmiştir. OECD 2006 yılında yayınladığı raporunda Çek yükseköğretim sisteminin yapısal reformlara duyduğu ihtiyacı vurgulamıştır.

İrlanda 1997 yılında gerçekleştirdiği önemli finansal, yapısal ve yönetsel reformların etkisi ile 2001 yılına kadar hem teknolojik değişim endeks değerlerinde hem de teknik etkinlik değişim endeks değerlerinde artış gerçekleştirmektedir. Ancak 2002 yılı ve sonrasında özellikle teknolojik değişim değerlerinde düzenli bir azalışı tecrübe eden ülkenin sistem üzerinde herhangi bir değişim gerçekleştirilmemesi ve 2006 yılında yükseköğretim kurumlarının girdilerini dikkate alan formüle dayalı kaynak dağılımını içeren finansal reformu gerçekleştirmesi nedeniyle etkinlik kayıplarının gerçekleştiği düşünülebilir. Teknik etkinlik değişim değerlerinin 2008 yılına kadar düzenli olarak

artmasında ülkenin kaynak kullanımı ve etkin ölçek kullanımı alanında gerçekleştirdiği yönetsel ve kalite odaklı düzenlemelerin etkili olduğu ifade edilebilir. Ancak 2008 ve sonrasında teknik etkinlik değişim değerleri de teknolojik değişim değerleri gibi düzenli olarak azalmıştır. Bu durumun farkında olan İrlanda 2011 ile 2015 döneminde gerçekleştirmek üzere önemli finansal reformlar ile 2030 yılına kadar sektörün gelişimine ilişkin düzenlemeleri içeren bir strateji oluşturmuştur.

Hollanda, 2000 ve 2001 yıllarında hem teknolojik değişim endeks değerlerinde hem de etkinlik değişim endeks değerlerindeki artış kaynaklı olarak toplam faktör verimlilik endeks değerlerinde artış meydana gelirken, 2002 ve izlenen diğer yıllarda toplam faktör verimlilik değişim endeks değerinde düzenli olarak azalışları tecrübe etmiştir. Bologna uyum süreci dışında yükseköğretim sisteminde 2001 yılı sonrasında reform gerçekleştirmeyen ülkenin kaydettiği toplam faktör verimlilik değişim endekslerinde reform gerçekleştiren diğer ülkelere göre azalış kaydetmesinde önemli bir payı olduğu düşünülmektedir. Ancak ülkenin 2000 ve 2001 yılında gerçekleştirdiği finansal ve kaliteye yönelik reformlarını teknik etkinlik değerlerini düşürmeden uygulamada başarılı olduğunu ve bu durumunda teknolojik etkinlik değişim endeks değeri ve dolayısıyla da toplam faktör verimlilik değişim endeks değerine yansıdığını düşünebiliriz. Ülke en büyük toplam faktör verimlilik değişim endeks değer artışını 2001 yılında %15,8 ile gerçekleştirirken en büyük toplam faktör verimlilik değişim endeks azalışını %18,3 ile 2011 yılında gerçekleştirmiştir.

Polonya yükseköğretim sistemi 2001 yılı ve sonrasında sürekli olarak toplam faktör verimlilik endeks değerlerinde düşüşleri deneyimlemiştir. En büyük düşüş ise %18,1 ile 2002 yılında gerçekleşmiştir. Polonya özellikle Sovyet rejimi sonrasında yükseköğretim sistemini liberal politikalar çerçevesinde revize etmek istemiş ancak başarılı olamamıştır. Bu konuda 1990 yılında gerçekleştirdiği reform sonrasında yükseköğretim sisteminde Bologna ve kalite düzenlemesi dışında birinci bölümde yükseköğretim sistemlerine yönelik olarak değerlendirilen ve literatürde yer edinen reformları gerçekleştirmemiştir. 2000 yılında sabit teknik etkinlik değişim endeks değeri ve %3,3'lük teknolojik değişim endeks değeri ile toplam faktör verimlilik değerinde %3,3'lük artışı gerçekleştirse de 2001 ve sonrasında diğer reform yapan ülkelerin gerisinde kalarak toplam faktör verimlilik değişim endeks değerlerinde artış gerçekleştirememiştir.

Türkiye yükseköğretim sistemi en yüksek toplam faktör verimlilik değişim endeks değer artışını 2006 yılında %10,3 olarak gerçekleştirmiş olup, bu değer artışı teknik etkinlik değişim endeks değer artışından kaynaklanmaktadır. Türkiye'nin yükseköğretim sisteminde birinci bölümde yer alan reformlar ve analiz kapsamında yer alan diğer ülkelerin gerçekleştirdiği reformları gerçekleştirmemesi teknolojik değişim değerlerine 2002 yılı ve sonrasında düzenli azalışlar olarak yansımıştır. Başka bir ifade ile Türkiye yükseköğretim sistemi üretim sınır eğrisi düzenli olarak aşağı doğru hareket etmiştir. 2000 ve 2001 yılında gerçekleşen teknolojik değişim endeks değer artışının ise 1999 ve 2001 yılında vakıf üniversiteleri ve devlet üniversite sayısında gerçekleştirilen artışın etkili olduğu düşünülebilir. Teknik etkinlik değişim endeks değerlerinin 2003 ile 2010 yılları arasında gösterdiği artış bu tarih aralığında yükseköğretim sisteminin genişletilmesine ilişkin politikanın bir getirisi olarak düşünülebilir. Ancak aynı tarihlerde teknolojik değişim endeks değerlerinde görülen düşüş, gerçekleştirilen bu genişleme politikasının sistemin üretim sınır eğrisini yukarı yönlü hareket ettirmesi gerekirken tam tersi bir durum gerçekleştiğini göstermektedir. Bu zıtlık izlenen genişleme politikasının finansal, yapısal ve yönetsel reformlar ile desteklenmemesinden kaynaklanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu tür reformlara olan ihtiyaç ülke gündeminde yer almakla birlikte izlenen yıllara göre en büyük endeks değer düşüşü %11,7 ile 2012 yılında gerçekleşmiş olması önemli bir göstergedir.

Çalışma kapsamında küresel değişim yönünü dikkate alarak yükseköğretim sistemlerinde reform gerçekleştiren ve gerçekleştirmeyen ülkelere ve izlenen yıllara ilişkin kümülatif toplam faktör verimlilik değişim endeks değerleri incelendiğinde, izlenen yıllarda çalışmanın birinci bölümünde yer alan finansal, yapısal, yönetsel ve kaliteye ilişkin reformları gerçekleştiren ülkeler ile bu tür reformları gerçekleştirmeyen ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin toplam faktör verimlilik endeks değer seyirlerinin farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca küresel değişim yönünü dikkate alan reformların; teknolojik değişim endeks değerlerinde artış, teknik etkinlik değişim endeks değerlerinde ise geçici bir azalış meydana getirdiği gözlemlenmektedir. Teknik etkinlik değişim değerlerinde meydana gelen bu azalış reformların uygulanma maliyetinden kaynaklı olarak değerlendirilebilir.

Yapılan analize göre; Çek Cumhuriyeti, İrlanda, Hollanda, Polonya ve Türkiye izlenen yıllarda çalışmanın birinci bölümünde yer alan finansal, yapısal, yönetsel ve kaliteye yönelik reformları gerçekleştirmeyen ülkeler olarak teknolojik değişim endeks değer artışlarından kaynaklanan toplam faktör verimlilik endeks değer artışlarını gerçekleştiremeyen ülkelerdir. Japonya ise, reform uygulamasına rağmen toplam faktör verimlilik endeks değerlerinde artış kaydedemeyen tek ülkedir. Ayrıca Japonya 1998 yılı ve sonrasında 2012 yılında gerçekleştirdiği %1'lik artış hariç, uyguladığı reformlara rağmen düzenli olarak toplam faktör verimlilik endeks değerinde azalışları kaydeden tek ülke olmaktadır.



SONUÇ

Farklı sosyo-ekonomik yapı ve tarihsel gelişim süreçlerine sahip olmalarına karşın ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde temel olarak; yüksek miktarda ve kaliteli üretim, kamusal finansmanın azaltılması ve kaynak kullanımında etkinliği artırma amacına hizmet edeceği düşüncesi ile benzer finansal, yapısal, yönetsel ve kalite temelli reformları 1980’li yıllardan itibaren gerçekleştirdiklerini çalışmanın birinci bölümünde yer alan sınıflandırma ve ikinci bölümünde yer alan ülke incelemelere bakarak ifade etmek mümkündür. Farklı sistemlere sahip olan ülkelerin benzer reformlar ile aynı amacı gerçekleştirme çabalarının altında küreselleşmenin ve bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler ile yükseköğretim sistemlerinin uluslararası bir nitelik kazanmış olmasının etkisi büyüktür.

Bu kapsamda çalışmanın birinci bölümünde 1980’li yıllardan itibaren yükseköğretim sistemlerinde meydana gelen değişim sürecinin, söz konusu sistemler üzerindeki etki yönleri dikkate alınarak yükseköğretim sistemlerinin tecrübe ettiği reformlar finansal, yapısal, yönetsel ve kalite temelli olarak sınıflandırılmıştır.

İkinci bölümde 20 OECD üye ülkesinin yükseköğretim sistemlerinin gelişim süreçleri ve bu süreç içerisinde gerçekleştirdikleri reformlar ortaya koyulmuştur. Bazı ülkelerin birinci bölümde yer alan teorik temellere dayanan reform politikalarını yükseköğretim sistemlerinde uygularken, bazılarının böyle bir değişim sürecini tecrübe etmediği bazı ülkelerin ise reform kararlarını almada diğer ülkelere göre geç kalmış olduğu ifade edilebilir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde ise analiz kapsamında yer alan 20 OECD üye ülkesinin 1998-2012 yılları arasında tecrübe ettiği etkinlik değişimi iki girdi, dört istenen ve bir tane de istenmeyen çıktı değişkeni kullanılarak, Malmquist-Luenberger TFV değişim endeks yöntemi aracılığı ile çalışmanın birinci bölümünde yer alan reform politikalarını gerçekleştiren ve gerçekleştirilmeyen ülkelerin toplam faktör verimlilik değişim endeks değerleri ve bileşenlerinin seyri analiz edilmiştir. Ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde gerçekleştirdikleri reformların sistemlerin etkinlik değişim değerleri üzerinde etkili olabileceği varsayılarak, elde edilen toplam faktör verimlilik değişim endeks değer seyirleri ülkelerin gerçekleştirdikleri reformlar dikkate alınarak yorumlanmıştır. Ayrıca

yükseköğretim sistemlerine ilişkin olarak gerçekleştirilen reformların uygulanmaya başlandıkları ilk yıllarda sistemin etkinlik değerleri üzerinde etki göstermesi beklentisinin gerçekçi olmayacağı ve uygulanan reformların etkilerinin uzun dönemde ortaya çıkabileceği düşüncesi ile elde edilen değişim endeks değerlerinin 1998 yılı baz alınarak kümülatif toplam faktör verimlilik değişim değerleri ve bileşenleri hesaplanmıştır.

Elde edilen kümülatif değişim değerleri ve ülkelerin reformları uyguladıkları yıllar dikkate alınarak elde edilen sonuçlar yorumlandığında;

- Finansal, yapısal, yönetsel ve kalite temelli reformları çalışmanın birinci bölümünde yer alan teorileri dikkate alarak gerçekleştiren ülkelerin teknolojik değişim endeks değerlerini arttırarak, üretim sınır eğrisini yukarı yönlü hareket ettirmede başarılı olduklarını ve gerçekleşen bu kapasite artışları kaynaklı olarak da toplam faktör verimlilik değişim endeks değerlerinde artış kaydettikleri,
- Polonya, Türkiye, Hollanda, İrlanda ve Çek Cumhuriyetinin 1998-2012 döneminde finansal, yapısal, yönetsel ve kalite temelli reformları gerçekleştirmeyen ülkeler olarak teknolojik değişim endeks değerlerindeki azalış kaynaklı olarak toplam faktör verimlilik değişim endeks değerlerinde düşüşleri tecrübe ettikleri,
- Yükseköğretim sisteminde önemli reformları gerçekleştirmesine rağmen toplam faktör verimlilik değişim endeks değerlerinde artış kaydedemeyen tek ülkenin ise Japonya olduğu,

tespit edilmiştir.

Sonuç olarak analiz kapsamında yer alan 20 OECD üye ülkesi arasından yükseköğretim sisteminde çalışmanın birinci bölümünde yer alan ve literatürde önerilen değişim yönlerini dikkate alarak, reform yapan ülkelerin toplam faktör verimlilik değişim endeks bileşenlerinden olan teknolojik değişim endeks değerlerinde artış gerçekleştiği, reformların yapıldığı ilk yılda teknik etkinlik değişim değerlerinde geçici bir düşüşün meydana geldiği ancak yapılan reformun sisteme entegre olması ile birlikte teknik etkinlik değişim değerlerinin tekrar yükselmeye başladığı görülmektedir. Söz konusu reformları analiz dönemi olan 1998-2012 yılları arasında gerçekleştirmeyen ülkelerin ise

teknolojik değişim endeks değerlerindeki azalışa bağlı olarak toplam faktör verimlilik değişim endeks değerlerinde geręekleşen düzenli düşüş dikkate değerdir.



KAYNAKÇA

- Cazals, C., Florens, J.-P., & Simar, L. (2002). Nonparametric Frontier Estimation: A Robust Approach. *Journal of Econometrics*, 106 (1), 1–25.
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu. (1981). T.C. Resmi Gazete.
- Agasisti, T. (2009). Market Forces and Competition in University Systems: Theoretical Reflections and Empirical Evidence From Italy. *International Review of Applied Economics*, 23 (4), 463-483 .
- Agasisti, T. (2011). Performances and Spending Efficiency in Higher Education: A European Comparison Through Non-Parametric Approaches. *Education Economics*, 19 (2), 199–224.
- Al-Bagoury, S. (2013). Using DEA to Evaluate Efficiency of African Higher Education. *Educational Research*, 4 (11), 742-747.
- Alexander, F. K. (2000). The Changing Face of Accountability. *The Journal of Higher Education*, 71 (4), 411-431.
- Altbach, P. G., & Knight , J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), 290-305.
- ANECA. (2001). *Organic Law on Universities (121/000045)*. Spain : Agencia Nacional de Evaluacion de la Calidad Y Acreditacion.
- Ardakani, F. B., Yarmohammadian, M. H., Abari, A. F., & Fathi, K. (2011). Internationalization of Higher Education Systems. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1690–1695.
- Aubyn, M. S., Pina, A., Garcia, F., & Pais, J. (2009). *Study on the Efficiency and Effectiveness of Public Spending on Tertiary Education*. Brussels: European Commission Economic Papers.

- Avkiran, N. K. (2001). Investigating Technical and Scale Efficiencies of Australian Universities Through Data Envelopment Analysis. *Socio-Economic Planning Sciences*, 35, 57-80 .
- Balezentis, T., & Balezentis, A. (2012). Application of the Luenberger Index to Estimating Dynamics of the Total Factor Productivity in Lithuanian Family Farms. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 3 (27), 70-79.
- Ballou, K. A. (1998). A Concept Analysis of Autonomy. *Journal of Professional Nursing*, 14 (2), 102-110 .
- Banker, R. D., Conrad, R. F., & Strauss, R. P. (1986). A Comparative Application of Data Envelopment Analysis and Translog Methods: An Illustrative Study of Hospital Production. *Management Science*, 32 (1), 30-44.
- Barr, N. (1993). Alternative Funding Resources for Higher Education. *The Economic Journal*, 103 (418), 718-728.
- Barr, N. (2002). *Funding Higher Education: Policies for Access and Quality*. UK: House of Commons Education and Skills Committee.
- Barr, N. (2009). Financing Higher Education: Lessons from Economic Theory and Reform in England. *Higher Education in Europe*, 34 (2), 201-209.
- Barr, N. (2012). Policy Forum: Financing Higher Education - Lessons from England. *Canadian Tax Journal*, 60 (3), 611-620.
- Barros, C. P., Nektarios, M., & Peypoch, N. (2009). A Luenberger Index for the Greek Life Insurance Industry. *European Research Studies*, XII (4), 3-18 .
- Baum, S., Kurose , C., & McPherson, M. (2013). An Overview of American Higher Education. *The Future of Childeren*, 23 (1), 17-39 .
- Becker, R. F. (2009). States, Markets and Higher Education Reform: The Netherlands and England. J. Zajda , & V. Rust (Ed.), *Globalisation, Policy and Comparative Reseach* (157-170). The Netherlands : Springer.
- Beneš, J., Šebková, H., & Šťastná, V. (2005). *Towards the European Higher Education Area Bologna Process: National Report 2004-2005 Czech Republic*. Erişim: 02

Ocak 2018,

http://media.ehea.info/file/Czech_Republic/53/7/National_Report_Czech_Republic_2005_566537.pdf

Berdahl, R. (1990). Academic Freedom, Autonomy and Accountability in British Universities. *Studies in Higher Education*, 15 (2), 169-180.

Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, 20 (4), 477-493.

Bołtruszko, M. (2006). *Bologna Process National Report: 2005-2007 Poland*. Erişim: 5 Aralık 2017, http://media.ehea.info/file/Poland/88/3/National_Report_Poland_2007_571883.pdf

Bordean, O.-N., & Borza, A. (2013). Internationalization of Higher Education Institutions: the Case of Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 98 – 103.

Bowlin, W. F. (1998). Measuring Performance: An Introduction to Data Envelopment Analysis (DEA). *The Journal of Cost Analysis*, 15 (2), 3-27.

Burgess, C., Gibson, L., Klaphake, J., & Selzer, M. (2010). The ‘Global 30’ Project and Japanese Higher Education Reform: an Example of a ‘Closing in’ or an ‘Opening up’? *Globalisation, Societies and Education*, 8 (4), 461-475.

Bursalıoğlu, S. A. (2012). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Yükseköğretim Kamu Harcamalarının Karşılaştırmalı Etkinlik Analizi. Celal Bayar Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Bursalıoğlu, S. A., & Selim, S. (2015). Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de Yükseköğretimde Etkinliği Belirleyen Faktörler. *Bilig*, 74, 45-70.

Canton, E. (2002). *Higher Education Reform: Getting the Incentives Right*. The Netherlands: CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.

- Caves, D. W., Christensen, L. R., & Diewert, W. E. (1982). The Economic Theory of Index Numbers and the Measurement of Input, Output, and Productivity. *Econometrica*, 50 (6), 1393-1414.
- Chambers, R. G., Fare, R., & Grosskopf, S. (1996). Productivity Growth in APEC Countries. *Pacific Economic Review*, 1 (3), 181-190.
- Chapman, B. (2006). Income Contingent Loans for Higher Education: International Reforms. E. Hanushek, & F. Welch (Ed.), *Handbooks in Economics Vol.2* (1435-1503). The Netherlands: North-Holland.
- Chapman, B., & Greenaway, D. (2006). Learning to Live with Loans? International Policy Transfer and the Funding of Higher Education. *The World Economy*, 29 (8), 1057-1075.
- Charnes, A., Cooper, W. W., & Rhodes, E. (1981). Evaluating Program and Managerial Efficiency: An Application of Data Envelopment. *Management Science*, 27 (6), 668-697.
- Charnes, A., Cooper, W. W., & Rhodes, E. (1978). Measuring the Efficiency of Decision Making Units. *European Journal of Operational Research*, 2, 429-444.
- Chowdry, H., Dearden, L., Goodman, A., & Jin, W. (2012). The Distributional Impact of the 2012-13 Higher Education Funding Reforms in England. *Fiscal Studies*, 33 (2), 211-236.
- Chung, Y. H., Fare, R., & Grosskopf, S. (1997). Productivity and Undesirable Outputs: A Directional Distance Function Approach. *Journal of Environmental Management*, 51 (3), 229-240.
- CIMEA, CRUI & CNVSU. (2006). *Bologna Process National Reports: 2005-2007 Italy. Erişim: 12 Kasım 2017*, http://media.ehea.info/file/Italy/83/8/National_Report_Italy_2007_567838.pdf
- Cinemre, N. (2003). *Doğrusal Programlama*. İstanbul : Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. .

- Cingi, S., & Tarim, A. (2000). Türk Banka Sisteminde Performans Ölçümü: DEA-Malmquist TFP Endeksi Uygulaması. *TBB Araştırma Tebliğleri Serisi 1*.
- Cingi, S., & Güran, M. C. (2003). Türkiye'de İktisadi Kalkınmayı Tehdit Eden Sorun: Eğitim. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 109-137.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. ABD: University of California Press.
- Clark, B. R. (2003). Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts. *Tertiary Education and Management*, 9 (2), 99–116.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. UK: Pergamon Press.
- Coelli, T. (1996). *A Guide to DEAP Version 2.1: A Data Envelopment Analysis (Computer) Program; Working Paper 96/08*. CEPA.
- Coelli, T., Rao, D. P., & Battese, G. E. (1998). *An Introduction to Efficiency and Productivity Analysis*. The Netherlands : Kluwer Academic Publishers.
- Cullinane, T. (2006). *Towards the European Higher Education Area Bologna Process: National Report 2005-2007 Ireland*. Erişim: 27 Ocak 2016, http://media.ehea.info/file/Ireland/81/6/National_Report_Ireland_2007_567816.pdf
- Dakowska, D. (2015). Between Competition Imperative and Europeanisation: the case of Higher Education Reform in Poland. *Higher Education*, 69 (1), 129-141.
- de Boer, H. F., Enders, J., & Schimank, U. (2008). Comparing Higher Education Governance Systems in Four European Countries. N. C. Jaccard (Ed.), *Governance and Performance of Education Systems* (35-54). The Netherlands: Springer.
- de Boer, H., & File, J. (2009). *Higher Education Governance Reforms Across Europe*. Brussels: ESMU.

- de Boer, H., & File, J. (2009). *Higher Education Governance Reforms Across Europe*. Brussels: ESMU.
- de Boer, H., Enders, J., & Schimank, U. (2007). On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. D. Jansen (Ed.), *New Forms of Governance in Research Organizations* (137-152). The Netherlands: Springer.
- de Boer, H., Jongbloed, B., Enders, J., & File, j. (2010). *Progress in Higher Education Reform across Europe, Governance and Funding Reform, Volume 2: Methodology, Performance Data, Literature Survey, National System Analyses and Case Studies*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
- Debande, O. (2004). A Review of Instruments for Student Loans in Tertiary Education. *European Journal of Education*, 39 (2), 161-190.
- Deliktaş, E. (2002). Türkiye Özel Sektör İmalât Sanayiinde Etkinlik ve Toplam Faktör Verimliliği Analizi. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 29 (3/4), 247-284.
- Delisle, J. D. (2017). Reforming Student Loans and Tax Credits. A. P. Kelly, J. D. Delisle, K. J. James, & M. S. Schneider (Ed.), *Unleashing Opportunity: Policy Reforms to Strengthen Higher Education* (26-67). New York: The Manhattan Institute.
- Department of Education and Training. (2015). *Higher Education in Australia: A Review of Reviews from Dawkins to Today*. Canberra : Australian Government Department of Education and Training.
- Deprins, D., Simar, L., & Tulkens, H. (1984). Measuring Labor-Efficiency in Post Offices. M. Marchand, P. Pestieau, & H. Tulkens (Ed.), *The Performance of Public Enterprises: Concepts and Measurement* (243-268). Amsterdam : North-Holland.
- Dill, D. D. (2003). Allowing the Market to Rule: The Case of the United States. *Higher Education Quarterly*, 57 (2), 136-157.

- Dill, D. D. (2010). We Can't Go Home Again: Insights from a Quarter Century of Experiments in External Academic Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 16 (2), 159-161.
- Dill, D. D., & Soo, M. (2005). Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems. *Higher Education*, 49 (4), 495–533.
- Dobbins, M., & Knill, C. (2014). *Higher Education Governance and Policy Change in Western Europe: International Challenges to Historical Institutions*. UK: Palgrave Macmillan.
- Dobbins, M., Knill, C., & Vögtle, E. (2011). An Analytical Framework for the Cross-Country Comparison of Higher Education Governance. *Higher Education*, 62 (5), 665-683.
- Doğramacı, İ. (1991). *Türk Yükseköğretiminde On Yıl (1981-1991), 1981 Reformu ve Sonuçları*. Ankara : YÖK.
- Dyson, R. G., Allen , R., Camanho, A. S., Podinovski, V. V., Sarrico , C. S., & Shale, E. A. (2001). Pitfalls and Protocols in DEA. *European Journal of Operational Research*, 132 (2), 245-259.
- Enders, J., de Boer, H., & Weyer, E. (2013). Regulatory Autonomy and Performance: the Reform of Higher Education Re-Visited. *Higher Education*, 65 (1), 5-23.
- Estermann, T., & Nokkala, T. (2009). *University Autonomy in Europe I*. Belgium: the European University Association.
- Eurydice. (2008). *Higher Education Governance in Europe: Policies, Structures, Funding and Academic Staff*. Belgium: Eurydice.
- Ewell, P. (2010). Twenty Years of Quality Assurance in Higher Education: What's Happened and What's Different?. *Quality in Higher Education*, 16 (2), 173-175.
- Fare, R., Grosskopf, S., & Pasurka, C. A. (2001). Accounting for Air Pollution Emissions in Measures of State Manufacturing Productivity Growth. *Journal of Regional Science*, 41 (3), 381-409.

- Färe, R., Grosskopf, S., Norris, M., & Zhang, Z. (1994). Productivity Growth, Technical Progress, and Efficiency Change in Industrialized Countries. *The American Economic Review*, 84 (1), 66-83.
- Farrell, M. J. (1957). The Measurement of Productive Efficiency. *Journal of the Royal Statistical Society*, 120 (3), 253-290.
- Farrell, M. J., & Fieldhouse, M. (1962). Estimating Efficient Production Functions under Increasing Returns to Scale. *Journal of the Royal Statistical Society*, 125 (2), 252-267.
- Finnie, R., & Usher, A. (2008). The Canadian Experiment in Cost-Sharing and its Effects on Access to Higher Education, 1990-2002. P. N. Teixeira, D. B. Johnstone, M. J. Rosa, & H. Vossensteyn (Ed.), *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* (159-187). The Netherlands: Springer.
- Gallagher, M. (2001). The Idea of a University Enterprise or Academy?. P. Kinnear (Ed.), *Modern University Governance: A National Perspective*. (49-57). Australia: The Australia Institute.
- Ganley, J. A., & Cubbin, J. S. (1992). *Public Sector Efficiency Measurement: Application of Data Envelopment Analysis*. The Netherlands : North-Holland .
- Geiger, R. L. (2015). Impact of the Financial Crisis on Higher Education in the United States. *Economic Issues*, 59, 9-11.
- Gibb, A., & Hannon, P. (2006). Towards the Entrepreneurial University. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4, 73-110.
- Goedegebuure, L., Santiago, P., Fitznor, L., Stensaker, B., & van der Steen, M. (2008). *OECD Reviews of Tertiary Education New Zealand*. OECD.
- Golany, B., & Roll, Y. (1989). An Application Procedure for DEA. *Omega*, 17 (3), 237-250.
- Gonzalez, J. M., Arquero, J. L., & Hassall, T. (2009). Bologna and Beyond: A Comparative Study Focused on UK and Spanish Accounting Education. *Higher Education in Europe*, 34 (1), 113-125.

- Greenaway, D., & Haynes, M. (2003). Funding Higher Education in the UK: The Role of Fees and Loans. *The Economic Journal*, 113 (485), F150-F166.
- Greenwood, D. J. (2009). Bologna in America: The Spellings Commission and Neo-Liberal Higher Education Policy. *Berghahn Journals*, 2 (1), 1-38.
- Grifell-Tatje, E., & Lovell, C. K. (1994). A note on the Malmquist Productivity Index. *Economics Letters*, 47 (2), 169-175.
- Grosskopf, S. (1993). Efficiency and Productivity. H. O. Fried, C. K. Lovell, & S. S. Schmidt (Ed.), *The Measurement of Productive Efficiency: Techniques and Applications* (160-194). New York : Oxford University Press.
- Gunnarsdóttir, H., Hreinsson, E., & Gunnarsdóttir, R. (2006). *Bologna Process National Reports:2005-2007 Iceland*. Erişim: 12 Aralık 2015, http://media.ehea.info/file/Iceland/74/3/National_Report_Iceland_2007_567743.pdf
- Gül, H., Sallan Gül, S., Kaya, E., & Alican, A. (2010). Main Trends in the World of Higher Education, Internationalization and Institutional Autonomy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1878–1884.
- Günay, D., & Günay, A. (2011). 1933'den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 1-22.
- Güran, M. C. (2005). *Kamu Hizmetlerinde Performans Ölçümü: Türkiye'deki Kamu Üniversiteleri için Bir Performans Ölçümü Uygulaması*. Ankara : Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Güran, M. C., & Cingi, S. (2002). Devletin Ekonomik Müdahalelerinin Etkinliği. *Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2 (3), 56-89.
- Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri*. Ankara : ÖSYM.
- Hansmann, H. (2012). The Evolving Economic Structure of Higher Education. *The University of Chicago Law Review*, 79 (1), 159-183.

- Harman, G. (2004). New Directions in Internationalizing Higher Education: Australia's Development as an Exporter of Higher Education Services. *Higher Education Policy*, 17 (1), 101-120.
- Hartwig, L. (2004). *Financial Management and Governance in HEIS: Germany*. OECD .
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Heller, D. E. (2009). The Context of Higher Education Reform in the United States. *Higher Education Management and Policy*, 21 (2), 1-18 .
- Hinfelaar, M. (2012). Emerging Higher Education Strategy in Ireland: Amalgamate or Perish. *Higher Education Management and Policy*, 24 (1), 1-16.
- Houston, D. (2010). Achievements and Consequences of Two Decades of Quality Assurance in Higher education: A Personal View From the Edge. *Quality in Higher Education*, 16 (2), 177-180.
- Hüfner, K., & Landfried, K. (2003). German Higher Education: A System under Reform. *Higher Education in Europe*, 28 (2), 141-143.
- Huisman, J., & Currie, J. (2004). Accountability in Higher Education: Bridge over Troubled Water?. *Higher Education*, 48 (4), 529-551.
- Hyman, D. N. (2010). *Public Finance: A Contemporary Application of Theory to Policy, Tent Edition*. USA: South-Western Cengage Learning.
- Işıklı, A. (2002). Yüksek Öğrenimin Özelleştirilmesi. *Mülkiye Dergisi* , 26 (234), 9-20.
- James, K. (2015). Fixing Student-Loan Repayment. *National Affairs* , 35, 20-34.
- Jenkins, A. (1995). The Impact of the Research Assessment Exercises on Teaching in Selected Geography Departments in England and Wales. *Geographical Association*, 80 (4), 367-374.
- Johnstone, D. B. (2006). Cost-sharing and the Cost-effectiveness of Grants and Loan Subsidies to Higher Education. P. N. Teixeira , D. B. Johnstone, M. J. Rosa, &

H. Vossensteyn (Ed.), *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* (51-77). The Netherlands: Springer.

Jonasson, J. T. (2004). Higher Education Reforms in Iceland at the Transition into the Twenty-First Century. I. Fagerlind, & G. Strömqvist (Ed.), *Reforming Higher Education in the Nordic Countries - Studies of Change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden* (137-188). Paris: UNESCO.

Jongbloed, B. (2003). Marketisation in Higher Education, Clark's Triangle and the Essential Ingredients of Markets. *Higher Education Quarterly*, 57 (2), 110-135.

Jongbloed, B. (2010). *Funding Higher Education: A View Across Europe*. Brussels: ESMU.

Jongbloed, B., de Boer, H., Enders, J., & File, J. (2008). *Progress in Higher Education Reform Across Europe, Funding Reform, Volume 1: Executive Summary and Main Report*. CHEPS .

Kaiser, F., Vossensteyn, H., & Koelman, J. (2002). *Public Funding of Higher Education: A Comparative Study of Funding Mechanisms in Ten Countries*. CHEPS.

Katsomitros, A. (2018). *Higher Education Reforms and Economic Crisis in Italy and Spain*. Erişim: 03 Nisan 2012,
http://www.obhe.ac.uk/newsletters/borderless_report_june_2012/higher_education_reforms_italy_spain

Kauko, J., & Diogo, S. (2012). Comparing Higher Education Reforms in Finland and Portugal: Different Contexts, Same Solutions? *Higher Education Management and Policy* , 23 (3), 115-133.

KMK & BMBF. (2006). *Bologna Process 2005 to 2007 National Report for Germany and National Action Plan for Recognition of Foreign Qualifications*. Erişim: 17 Kasım 2016,
http://media.ehea.info/file/Germany/03/9/National_Report_Germany_2007_567039.pdf

- KMK, HRK & BMBF. (2002). *Towards the European Higher Education Area Bologna Process: Germany National Report*. Erişim: 24 Nisan 2015,
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Germany/National_Reports-Germy_050118-orig.PDF
- Krasnicka, I. (2014). Polish Legal Education in the Light of the Recent Higher Education Reform. *Michigan State Law Review*, 2, 691-712.
- Küçükyavuz, S., Ataç, E., Güven , N., Ateş , D., & Batmaz, D. (2005). *Towards the European Higher Education Area Bologna Process: National Report 2004-2005 Turkey*. Erişim: 11 Ocak 2017,
http://media.ehea.info/file/Turkey/25/3/National_Report_Turkey_2005_572253.pdf
- Lazzeroni, M., & Piccaluga, A. (2003). Towards the Entrepreneurial University. *Local Economy*, 18 (1), 38-48.
- Lee Dow Ao, K., & Braithwaite, V. (2013). *Review of Higher Education Regulation Report*. Canberra : Commonwealth of Australia.
- Leegwater, M. (2005). *Towards the European Higher Education Area Bologna Process: National Report 2004-2005 The Netherlands*. Erişim: 25 şubat 2017,
http://media.ehea.info/file/Netherlands/82/8/National_Report_Netherlands_2005_571828.pdf
- Levin, A. (2001). Higher Education as a Mature Industry. P. G. Altbach, P. J. Gumport, & B. D. Johnstone (Ed.), *In Defense of American Higher Education* (38-58). ABD: The Johns Hopkins University Press.
- Lleras, M. P. (2004). *Investing in Human Capital: A Capital Markets Approach to Student Funding*. New York: Cambridge University Press.
- Lomas, L. (2001). Does the Development of Mass Education Necessarily Mean the end of Quality? *Quality in Higher Education*, 8 (1), 71-79.
- Mahadevan, R. (2002). A DEA Approach to Understanding the Productivity Growth of Malaysia's Manufacturing Industries. *Asia Pacific Journal of Management*, 19 (4), 587-600.

- Mahoney, P. (2003). *Tertiary Education Funding – Overview of Recent Reform (Parliamentary Background)*. Wellington: New Zealand Parliamentary Library.
- Malan, T. (2004). Implementing the Bologna Process in France. *European Journal of Education*, 39 (3), 289-297.
- Malmquist, S. (1953). Index Numbers and Indifference Surfaces. *Trabajos de Estadística*, 4 (2), 209-242.
- Martins, J. O., Boarini, R., Strauss, H., & de la Maisonneuve, C. (2009). The Policy Determinants of Investment in Tertiary Education. *OECD Journal: Economic Studies*, 3, 2-36.
- Maruyama, F. (2012). Financing Universities in Japan . F. Maruyama , & I. R. Dobson (Ed.), *Cycles of University Reform: Japan and Finland Compared* (13-29). Tokyo: Center for National University Finance and Management.
- McKenna, I. (2005). *Towards the European Higher Education Area Bologna Process: National Report 2004-2005 Ireland*. Erişim: 19 Şubat 2017, http://media.ehea.info/file/Ireland/81/4/National_Report_Ireland_2005_567814.pdf
- McLendon, M. K. (2003). State Governance Reform of Higher Education: Patterns, Trends, and Theories of the Public Policy Process. J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (57-144). Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- Middlehurst, R. (2004). Changing Internal Governance: A Discussion of Leadership Roles and Management Structures in UK Universities. *Higher Education Quarterly*, 58 (4), 258–279.
- Middlehurst, R., & Teixeira, P. N. (2012). Governance Within the EHEA: Dynamic Trends, Common Challenges, and National Particularities. A. Curaj , P. Scott, L. Vlasceanu , & L. Wilson (Ed.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* (527-551). Dordrecht, Netherlands: Springer.

- Moorsteen, R. H. (1961). On Measuring Productive Potential and Relative Efficiency . *Quarterly Journal of Economics*, 75 (3), 451-467.
- Mora, J.-G., & Vidal , J. (2005). Two Decades of Change in Spanish Universities: Learning the Hard Way . A. Gornitzka, M. Kogan, & A. Amaral (Ed.), *Reform and Change in Higher Education; Analysing Policy Implementation* (135-152). The Netherlands: Springer.
- Morley, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*. England : SRHE and Open University Press.
- Murray, D. (2013). Internationalisation: Where to from here? S. Marginson (Ed.), *Tertiary Education Policy in Australia* (113-122). Melbourne: Centre for the Study of Higher Education.
- Musgrave, R. A. (1959). *The Theory of Public Finance: A Study in Public Economy*. London: Mc-Graw-Hill Book Company.
- Neave, G. (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23 (1/2), 7-23.
- Nyborg, P. (2007). *Higher Education in Norway – Fifty Years of Development*. Erişim: 08 Mart 2018, http://www.uhr.no/documents/50_years_HE_Norway.pdf
- Oba, J. (2005). The Incorporation of National Universities in Japan: Initial Reactions of the New National University Corporations. *Higher Education Management and Policy*, 17 (2), 105- 125.
- Oba, J. (2005). Reform of Higher Education in Japan - Fostering Responsiveness to Society-. *Seminar at the Centre for Teaching and Learning Development: 2005* (s. 1-18). Saudi Arabia: King Abdul Aziz University.
- Obadic, A., & Aristovnik, A. (2011). Relative Efficiency of Higher Education in Croatia and Slovenia: an International Comparison. *Amfiteatru Economic Journal*, 13 (30), 362-376.
- OECD. (2014). *OECD Education at a Glance Country Note, Italy*. Paris: OECD.

- OECD. (2018). Erişim: 4 Nisan 2017,
<http://www.oecd.org/about/membersandpartners/#d.en.194378>
- OECD. (2006). *Funding Systems and Their Effects on Higher Education Systems; Country Study – Czech Republic*. OECD.
- OECD. (2006). *Education at a Glance*. OECD.
- OECD. (2006). *IMHE Project "Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems"- Norway*. OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Education at a Glance*. OECD.
- OECD. (2015). *Education Policy Outlook 2015; Making Reforms Happen*. OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Education at a Glance*. OECD.
- Olesen, O. B., Petersen , N. C., & Podinovski, V. V. (2015). Efficiency Alaysis with Ratio Measures. *European Journal of Operational Research*, 245 (2), 446-462.
- Olesen, O. B., Petersen, N. C., & Podinovski, V. V. (2017). Efficiency Measures and Computational Approaches for Data Envelopment Analysis Models with Ratio Inputs and Outputs. *European Journal of Operational Research*, 261 (2), 640-655.
- Oosterbeek, H. (1998). An Economic Analysis of Student Financial Aid Schemes. *European Journal of Education*, 33 (1), 21-29.
- ÖSYM. (1997). *Yükseköğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi*. Ankara : ÖSYM.
- Özden, Ü. H. (2008). Veri Zarflama Analizi (VZA) ile Türkiye'deki Vakıf Üniversitelerinin Etkinliğinin Ölçülmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 167-185.
- Pabian, P. (2009). Europeanisation of Higher Education Governance in the Post-Communist Context: The Case of the Czech Republic. A. Amaral, G. Neave, C. Musselin, & P. Maassen (Ed.), *European Integration and the Governance of*

Higher Education and Research, Higher Education Dynamics 26 (257-278). The Netherlands: Springer.

Palonen, M., Blomqvist, C., Tuomi, O., & v.d. (2006). *Bologna Process Template for National Reports: 2005-2007-Finland*. Erişim: 15 Aralık 2017, http://media.ehea.info/file/Finland/64/9/National_Report_Finland_2007_566649.pdf

Pechar, H. (2005). Backlash or Modernisation? Two Reform Cycles in Austrian Higher Education. A. Gornitzka, M. Kogan, & A. Amaral (Ed.), *Reform and Change in Higher Education* (269-285). The Netherlands: Springer.

Pechar, H., & Pellert, A. (2004). Austrian Universities Under Pressure From Bologna . *European Journal of Education*, 39 (3), 317-330.

Pitman, T. (2016). The Evolution of the Student as a Customer in Australian Higher Education: a Policy Perspective. *The Australian Association for Research in Education*, 43 (3), 345–359.

Pusztai, G., & Szabo, P. C. (2008). The Bologna Process as a Trojan Horse: Restructuring Higher Education in Hungary. *European Education*, 40 (2), 85-103.

Raciti, M. (2010). Marketing Australian Higher Education at the Turn of the 21st Century: A Précis of Reforms, Commercialisation and the New University Hierarchy. *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 4 (1), 32-41.

Rinne, R., Kallo, J., & Hokka, S. (2004). Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response. *European Educational Research journal*, 3 (2), 454- 485.

Rosen, H. S., & Gayer, T. (2008). *Public Finance*. New York : The Mc-Graw Hill.

Salamon, L. M. (2001). The New Governance and the Tools of Public Action: an Introduction. *Fordham Urban Law Journal*, 28 (5), 1611-1674.

- Salmi, J. (1992). The Higher Education Crisis in Developing Countries: Issues, Problems, Constraints and Reforms. *International Review of Education*, 38 (1), 19-33.
- Salmi, J., & Hauptman, A. M. (2006). Resource Allocation Mechanisms in Tertiary Education: A Typology and An Assessment. J. F. Llop (Ed.), *Higher Education in the World 2006: The Financing of Universities*, Palgrave MacMillan.
- Samuelson, P. A. (1954). The Pure Theory of Public Expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 36 (4), 387-389.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society Volume 1*. OECD Publications.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society Volume 1 Special Features: Governance, Funding, Quality*. OECD.
- Schulte, P. (2004). The Entrepreneurial University: A Strategy for Institutional Development. *Higher Education in Europe*, 29 (2), 187-191.
- Schwarz, S., & Westerheijden, D. F. (2004). Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area. S. Schwarz , & D. F. Westerheijden (Ed.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area* (1-41). the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- SCImago. (2018). Erişim: 01 şubat 2015, <http://www.scimagojr.com/countryrank.php>
- Scott, P. (2002). Reflections on the Reform of Higher Education in Central and Eastern Europe. *Higher Education in Europe*, 27 (1-2), 137-152.
- Seiford, L. M. (1996). Data Envelopment Analysis: The Evolution of the State of the Art (1978-1995). *The Journal of Productivity Analysis*, 7 (2-3), 99-137.
- Simonova, N., & Antonowicz, D. (2006). Czech and Polish Higher Education - from Bureaucracy to Market Competition. *Czech Sociological Review*, 42 (3), 517-536.

- Smitt, M. (2008). *Bologna Process Template for National Reports: 2007-2009 Sweden*.
Erişim: 1 Kasım 2017,
http://media.ehea.info/file/Sweden/08/5/National_Report_Sweden_2009_572085.pdf
- Stiglitz, J. E. (2000). *Economics of the Public Sector*. USA: W. W. Norton & Company
- Strøm, T. F. (2005). *Towards the European Higher Education Area Bologna Process: National Report 2004-2005 Norway*. Erişim: 1 Kasım 2017,
http://media.ehea.info/file/Norway/84/9/National_Report_Norway_2005_571849.pdf
- Swedish Higher Education Authority. (2013). *Higher Education in Sweden; 2013 Status Report*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Szkudlarek, T., & Stankiewicz, L. (2014). Future Perfect? Conflict and Agency in Higher Education Reform in Poland. *International Journal for Academic Development*, 19 (1), 37-49.
- Tarım, A. (2001). *Veri Zarflama Analizi: Matematiksel Programlama Tabanlı Görelilik Etkinlik Ölçüm Yaklaşımı*. Ankara : Sayıştay Yayınları.
- Taylor, J. (2005). The Legacy of 1981: An Assessment of the Long-term Implications of the Reductions in Funding Imposed in 1981 on Institutional Management in UK Higher Education. A. Gornitzka, M. Kogan, & A. Amaral (Ed.), *Reform and Change in Higher Education: Analysing Policy Implementation* (83-95). The Netherlands: Springer.
- Teichler, U. (2001). Higher Education. N. Smelser , & P. Baltes (Ed.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (6700-6705). Amsterdam: Elsevier.
- Teichler, U. (2006). Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces. *Higher Education Policy*, 19 (4), 447-461.

- Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D., & Amaral, A. (2004). *Markets in Higher Education Rhetoric or Reality?* The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Thieme, C., Gimenez, V., & Prior, D. (2012). A Comparative Analysis of the Efficiency of National Education Systems. *Asia Pacific Education Review*, 13 (1), 1-15.
- Toth, R. (2009). Using DEA to Evaluate Efficiency of Higher Education. *Applied Studies in Agribusiness and Commerce* (s. 79-82). Budapest: Agroinform Publishing House.
- Turan, A., Kaplan, M., Barlak, D., Laçın, E., Akın, P., Ünvan, C., Aslan, S. (2010). *Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları*. Ankara: YÖK.
- Ulucan, A. (2002). iS0500 Şirketlerinin Etkinliklerinin Ölçülmesinde Veri Zarflama Analizi Yaklaşımı: Farklı Girdi Çıktı Bileşenleri ve Ölçeğe göre Getiri Yaklaşımları ile Değerlendirmeler. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 57 (2), 185-202.
- Vassiloglou, M., & Giokas, D. (1990). A Study of the Relative Efficiency of Bank Branches: An Application of Data Envelopment Analysis. *Journal of the Operational Research Society*, 41 (7), 591-597.
- Verhoest, K., Peters, B. G., Bouckaert, G., & Verschuere, B. (2004). The Study of Organisational Autonomy: A Conceptual Review . *Public Administration and Development*, 24 (2), 101-118.
- Watson, B. D. (2014). Preserving the Promise of Higher Education: Ensuring Access To The "American Dream" Through Student Debt Reform . *University of Florida Journal of Law & Public Policy*, 25 (3), 315-330.
- Weber, W. L., & Domazlicky, B. (2001). Productivity Growth and Pollution in State Manufacturing. *The Review of Economics and Statistics*, 83 (1), 195-199.
- Welsh, H. A. (2009). Higher Education Reform in Germany: Advocacy and Discourse. *German Politics and Society*, 27 (1 (90)), 1-23.

- Woodhall, M. (2002). Paying for Learning: The Debate on Student Fees, Grants and Loans in International Perspective. *The Welsh Journal of Education*, 11 (1), 1-9.
- Woodhouse, D. (1999). Quality and Quality Assurance. J. Knight, & H. de Wit (Ed.), *Quality and Internationalisation in Higher Education* (29-44). Paris : OECD.
- Yamamoto, S. (2012). Higher Education Reforms in Japan: Changing Relationship Between Government and Universities. H. G. Schuetze , & G. A. Mendiola (Ed.), *State and Market in Higher Education Reforms* (201-211). The Netherlands : Sense Publishers.
- YÖDEK. (2018). Erişim: 20 Mart 2018, <http://www.yodek.org.tr/>
- YÖK. (2000). *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*. Ankara: YÖK.
- YÖK. (2005). *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*. Ankara: YÖK.
- YÖK. (2006). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi-Taslak Rapor*. Ankara : YÖK.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara : YÖK.
- YÖK. (2012). Yükseköğretim Kanunu Taslağı. Ankara: YÖK.
- YÖK. (2018). www.yok.gov.tr. Erişim: 03 Agustos 2017, www.yok.gov.tr:
<http://www.yok.gov.tr/web/oyp/oyp-tarihce>
- Yolsal, H. (2010). Küresel Finansal Krizin Türk Bankacılık Sektörünün Verimliliği Üzerine Etkileri. *MÖDAV Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 12 (1), 73-114.
- Yörük, B. K., & Zaim, O. (2005). Productivity Growth in OECD Countries: A Comparison with Malmquist Indices. *Journal of Comparative Economics*, 33 (2), 401-420.

EK-1 Ülkelerin Yıllara Göre Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişim Değerleri ve Bileşenleri

	1998-1999			1999-2000			2000-2001			2001-2002			2002-2003			2003-2004			2004-2005		
	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV
Avustralya	1.000	0.988	0.988	1.000	0.884	0.884	1.000	1.065	1.065	1.000	1.061	1.061	1.000	1.059	1.059	0.972	1.062	1.032	1.029	1.046	1.076
Avusturya	1.011	0.999	1.010	1.011	1.013	1.024	1.000	1.000	1.000	1.000	1.064	1.064	1.000	1.014	1.014	0.957	0.999	0.957	1.009	0.975	0.983
Çek Cum.	1.000	0.955	0.955	0.961	1.051	1.010	1.014	0.994	1.008	1.027	0.977	1.003	1.000	0.932	0.932	0.997	1.003	1.000	1.003	1.032	1.035
Finlandiya	0.987	1.013	1.000	0.933	1.086	1.013	0.980	1.054	1.033	1.167	0.961	1.121	0.996	1.045	1.040	1.028	0.964	0.991	0.958	1.037	0.993
Fransa	1.007	1.002	1.009	0.952	1.045	0.994	1.025	0.977	1.001	1.047	0.984	1.031	0.906	1.007	0.913	1.021	1.003	1.024	1.022	0.984	1.006
Almanya	1.000	0.998	0.998	1.000	1.048	1.048	1.000	1.007	1.007	1.000	0.986	0.986	1.000	1.018	1.018	1.000	1.012	1.012	1.000	1.020	1.020
Macaristan	1.000	1.088	1.088	1.000	1.056	1.056	1.000	1.009	1.009	1.000	0.913	0.913	1.000	1.018	1.018	0.978	1.042	1.019	0.983	1.014	0.996
İzlanda	1.000	1.070	1.070	1.000	1.120	1.120	1.000	1.044	1.044	1.000	0.954	0.954	1.000	0.986	0.986	1.000	1.104	1.104	1.000	1.043	1.043
İrlanda	0.924	1.099	1.015	1.029	1.041	1.071	0.984	1.013	0.997	0.991	0.941	0.932	1.028	0.984	1.012	1.010	0.998	1.008	0.998	0.994	0.993
İtalya	1.000	1.026	1.026	0.963	0.996	0.959	1.025	0.977	1.002	1.013	0.993	1.006	1.000	1.009	1.009	1.000	1.036	1.036	1.000	1.026	1.026
Japonya	1.000	1.012	1.012	1.000	0.980	0.980	1.000	1.006	1.006	1.000	1.008	1.008	1.000	0.973	0.973	1.000	1.018	1.018	0.986	1.005	0.992
Hollanda	0.935	1.041	0.973	1.007	1.048	1.055	1.062	1.033	1.097	0.947	0.898	0.851	0.974	0.991	0.966	1.004	1.001	1.005	1.001	1.000	1.001
Y. Zelanda	1.000	1.107	1.107	1.000	0.991	0.991	1.000	1.039	1.039	0.953	0.876	0.835	1.050	1.157	1.214	1.000	1.060	1.060	1.000	1.029	1.029
Norveç	0.999	0.989	0.988	0.941	1.048	0.986	1.028	1.040	1.069	1.007	0.968	0.975	1.003	1.014	1.016	0.970	1.046	1.015	1.018	1.002	1.021
Polonya	1.045	1.034	1.080	1.000	1.033	1.033	0.893	0.986	0.880	0.984	0.915	0.900	1.038	0.990	1.028	0.948	1.063	1.008	0.960	1.022	0.981
İspanya	1.000	1.018	1.018	0.933	1.057	0.986	1.025	0.996	1.021	1.053	0.955	1.005	1.037	0.976	1.012	1.010	0.993	1.003	1.039	1.010	1.050
İsveç	0.987	1.015	1.002	1.013	0.997	1.010	1.000	1.044	1.044	1.000	1.010	1.010	1.000	1.021	1.021	1.000	0.996	0.996	1.000	1.029	1.029
Türkiye	0.921	0.990	0.912	0.966	1.062	1.027	0.971	0.991	0.963	1.015	0.946	0.960	1.070	0.961	1.028	1.046	0.991	1.036	1.037	1.047	1.086
İngiltere	1.000	0.998	0.998	1.000	1.037	1.037	1.000	0.980	0.980	1.000	0.946	0.946	1.000	1.033	1.033	1.000	1.100	1.100	1.000	0.992	0.992
ABD	1.000	0.998	0.998	1.000	0.992	0.992	1.000	0.935	0.935	1.000	0.945	0.945	1.000	1.039	1.039	1.000	1.033	1.033	1.000	1.099	1.099
Ort.	0.990	1.021	1.011	0.985	1.028	1.013	1.000	1.009	1.009	1.009	0.964	0.973	1.005	1.010	1.015	0.997	1.026	1.022	1.002	1.020	1.022

EK-2 Ülkelerin Yıllara Göre Malmquist-Luenberger Toplam Faktör Verimlilik Değişim Değerleri ve Bileşenleri

	2005-2006			2006-2007			2007-2008			2008-2009			2009-2010			2010-2011			2011-2012		
	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV
Avustralya	1.000	1.021	1.021	1.000	0.994	0.994	1.000	1.031	1.031	1.000	0.905	0.905	1.000	0.977	0.977	1.000	0.985	0.985	1.000	0.984	0.984
Avusturya	1.026	1.011	1.037	1.004	0.999	1.002	1.006	1.011	1.017	1.000	0.942	0.942	0.988	0.952	0.941	1.012	0.999	1.011	0.976	0.988	0.964
Çek Cum.	0.937	0.990	0.928	1.024	0.991	1.015	1.043	0.960	1.001	0.983	0.956	0.940	1.017	0.985	1.002	0.977	0.981	0.959	0.979	1.024	1.002
Finlandiya	0.918	1.018	0.934	1.020	0.988	1.009	1.200	0.971	1.165	0.835	0.898	0.750	1.000	1.015	1.015	1.038	0.988	1.026	0.985	1.016	1.001
Fransa	1.004	1.009	1.013	0.971	1.000	0.971	1.019	0.988	1.008	0.990	0.983	0.973	1.030	0.974	1.003	0.981	1.015	0.995	1.074	0.968	1.040
Almanya	1.000	1.011	1.011	1.000	1.022	1.022	1.000	0.993	0.993	1.000	0.986	0.986	1.000	0.993	0.993	1.000	1.060	1.060	1.000	1.023	1.023
Macaristan	0.976	1.015	0.991	1.066	1.009	1.076	1.000	1.005	1.005	1.000	0.932	0.932	1.000	1.069	1.069	1.000	0.923	0.923	0.929	1.011	0.939
İzlanda	1.000	1.057	1.057	1.000	1.098	1.098	1.000	0.797	0.797	1.000	0.895	0.895	1.000	1.061	1.061	1.000	0.969	0.969	1.000	1.064	1.064
İrlanda	0.985	1.011	0.996	1.025	0.997	1.022	0.938	0.987	0.926	0.966	0.958	0.926	0.969	1.022	0.990	1.023	0.998	1.022	1.051	0.995	1.045
İtalya	1.000	1.008	1.008	1.000	0.992	0.992	1.000	0.952	0.952	1.000	0.986	0.986	1.000	0.996	0.996	1.000	1.007	1.007	1.000	1.038	1.038
Japonya	0.973	1.024	0.997	0.996	1.004	1.000	1.002	0.998	1.000	1.006	0.986	0.992	1.014	1.008	1.022	1.013	0.996	1.010	0.996	1.020	1.016
Hollanda	0.938	1.028	0.965	1.023	1.003	1.026	1.111	0.920	1.022	0.941	0.963	0.907	1.028	0.937	0.964	0.956	1.011	0.966	0.980	1.027	1.006
Y. Zelanda	1.000	0.989	0.989	1.000	0.987	0.987	0.983	0.962	0.945	1.018	0.931	0.948	0.920	0.939	0.864	1.040	1.011	1.052	0.959	0.979	0.938
Norveç	1.038	1.025	1.064	1.000	1.035	1.035	1.000	0.985	0.985	1.000	0.965	0.965	1.000	0.915	0.915	1.000	1.023	1.023	1.000	0.981	0.981
Polonya	1.056	1.029	1.087	1.026	0.981	1.007	1.001	0.948	0.949	1.072	0.925	0.991	0.934	1.071	1.000	1.079	0.983	1.062	0.984	0.984	0.968
İspanya	0.984	1.021	1.005	1.028	0.996	1.024	0.989	0.970	0.959	0.971	0.989	0.960	0.977	1.015	0.992	0.999	0.996	0.995	0.996	1.025	1.022
İsveç	1.000	1.012	1.012	1.000	1.035	1.035	1.000	0.996	0.996	1.000	0.983	0.983	0.932	0.903	0.841	1.037	0.996	1.034	1.002	1.014	1.016
Türkiye	1.000	1.004	1.004	1.000	0.993	0.993	1.000	0.980	0.980	1.000	1.007	1.007	0.969	1.004	0.973	0.921	0.950	0.876	0.951	1.019	0.970
İngiltere	1.000	1.002	1.002	1.000	1.029	1.029	1.000	0.992	0.992	1.000	0.979	0.979	1.000	0.932	0.932	1.000	1.061	1.061	1.000	0.895	0.895
ABD	1.000	1.023	1.023	1.000	1.030	1.030	1.000	1.006	1.006	1.000	0.845	0.845	1.000	0.980	0.980	1.000	1.037	1.037	1.000	1.018	1.018
Ort.	0.991	1.015	1.006	1.009	1.009	1.018	1.013	0.971	0.984	0.988	0.950	0.939	0.988	0.986	0.975	1.003	0.999	1.002	0.993	1.003	0.996

EK-3 Ülkelerin Yıllara Göre Kümülatif Toplam Faktör Verimlilik Değişim Değerleri ve Bileşenleri

	1998-1999			1999-2000			2000-2001			2001-2002			2002-2003			2003-2004			2004-2005		
	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV
Avustralya	1.000	1.000	1.000	1.000	0.884	0.884	1000	0.941	0.941	1.000	0.998	0.998	1.000	1.057	1.057	0.972	1.123	1.091	1.000	1.174	1.174
Avusturya	1.000	1.000	1.000	1.011	1.013	1.024	1.010	1.013	1.025	1.011	1.078	1.090	1.011	1.093	1.106	0.968	1.092	1.058	0.977	1.065	1.040
Çek Cum.	1.000	1.000	1.000	0.960	1.051	1.010	0.970	1.045	1.018	1.000	1.021	1.021	1000	0.952	0.952	0.997	0.955	0.952	1.000	0.986	0.986
Finlandiya	1.000	1.000	1.000	0.933	1.086	1.013	0.910	1.145	1.047	1.067	1.099	1.173	1.062	1.149	1.220	1.092	1.107	1.209	1.046	1.148	1.201
Fransa	1.000	1.000	1.000	0.951	1.044	0.994	0.980	1.020	0.995	1.021	1.004	1.026	0.925	1.011	0.936	0.945	1.015	0.959	0.966	0.998	0.964
Almanya	1.000	1.000	1.000	1.000	1.048	1.048	1.000	1.056	1.056	1.000	1.040	1.041	1.000	1.059	1.059	1.000	1.072	1.072	1000	1.094	1.094
Macaristan	1.000	1.000	1.000	1.000	1.056	1.056	1.000	1.065	1.065	1.000	0.972	0.972	1.000	0.989	0.989	0.978	1.031	1.008	0.961	1.046	1.005
İzlanda	1.000	1.000	1.000	1.000	1.120	1.120	1.000	1.169	1.169	1.000	1.116	1.116	1.000	1.100	1.100	1000	1.214	1.214	1.000	1.266	1.266
İrlanda	1.000	1.000	1.000	1.029	1.041	1.071	1.010	1.055	1.067	1.003	0.992	0.995	1.031	0.976	1.007	1.042	0.974	1.015	1.039	0.969	1.007
İtalya	1.000	1.000	1.000	0.963	0.996	0.959	0.990	0.973	0.961	1.000	0.966	0.966	1.000	0.975	0.975	1.000	1.011	1.011	1.000	1.036	1.036
Japonya	1.000	1.000	1.000	1.000	0.980	0.980	1.000	0.986	0.986	1.000	0.994	0.994	1.000	0.967	0.967	1.000	0.984	0.984	0.986	0.989	0.976
Hollanda	1.000	1.000	1.000	1.006	1.048	1.055	1.070	1.083	1.158	1.013	0.972	0.985	0.987	0.964	0.952	0.991	0.965	0.956	0.992	0.965	0.957
Y. Zelanda	1.000	1.000	1.000	1.000	0.991	0.991	1.000	1.029	1.029	0.953	0.902	0.859	1000	1.043	1.043	1.000	1.105	1.105	1.000	1.138	1.138
Norveç	1.000	1.000	1.000	0.940	1.048	0.986	0.970	1.090	1.054	0.973	1.056	1.027	0.975	1.070	1.044	0.947	1.119	1.060	0.964	1.122	1.082
Polonya	1.000	1.000	1.000	1.000	1.033	1.033	0.890	1.019	0.910	0.878	0.933	0.819	0.911	0.923	0.842	0.864	0.981	0.848	0.829	1.003	0.832
İspanya	1.000	1.000	1.000	0.933	1.057	0.986	0.960	1.053	1.006	1.006	1.005	1.011	1.043	0.981	1.023	1.053	0.974	1.026	1.094	0.984	1.077
İsveç	1.000	1.000	1.000	1.013	0.997	1.010	1.010	1.041	1.055	1.013	1.052	1.066	1.013	1.074	1.088	1.013	1.070	1.084	1.013	1.101	1.116
Türkiye	1.000	1.000	1.000	0.966	1.062	1.027	0.940	1.053	0.989	0.953	0.996	0.949	1.020	0.957	0.976	1.067	0.948	1.011	1.106	0.993	1.099
İngiltere	1.000	1.000	1.000	1.000	1.037	1.037	1.000	1.016	1.016	1.000	0.961	0.961	1.000	0.993	0.993	1.000	1.092	1.092	1.000	1.084	1.084
ABD	1.000	1.000	1.000	1.000	0.992	0.992	1.000	0.928	0.928	1.000	0.877	0.877	1.000	0.912	0.912	1.000	0.942	0.942	1.000	1.036	1.036
Ort.	1.000	1.000	1.000	0.985	1.028	1.013	0.990	1.037	1.022	0.994	1.000	0.994	0.998	1.010	1.009	0.995	1.036	1.031	0.997	1.057	1.054

EK-4 Ülkelerin Yıllara Göre Kümülatif Toplam Faktör Verimlilik Değişim Değerleri ve Bileşenleri

	2005-2006			2006-2007			2007-2008			2008-2009			2009-2010			2010-2011			2011-2012		
	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV	ED	TD	TFV
Avustralya	1.000	1.199	1.199	1.000	1.192	1.192	1.000	1.229	1.229	1.000	1.112	1.112	1.000	1.087	1.087	1.000	1.070	1.070	1.000	1.054	1.054
Avusturya	1.001	1.077	1.078	1.005	1.075	1.081	1.011	1.087	1.100	1.011	1.024	1.036	0.999	0.975	0.974	1.011	0.974	0.985	0.987	0.962	0.950
Çek Cum.	0.937	0.976	0.915	0.959	0.967	0.928	1.000	0.929	0.929	0.983	0.888	0.873	1.000	0.875	0.875	0.977	0.858	0.839	0.956	0.879	0.841
Finlandiya	0.959	1.169	1.122	0.979	1.156	1.132	1.175	1.122	1.318	0.981	1.008	0.989	0.982	1.023	1.004	1.019	1.011	1.030	1.004	1.027	1.031
Fransa	0.969	1.007	0.977	0.942	1.007	0.949	0.96	0.995	0.956	0.951	0.978	0.930	0.979	0.953	0.934	0.961	0.967	0.929	1.032	0.936	0.966
Almanya	1.000	1.106	1.106	1.000	1.130	1.130	1.000	1.122	1.122	1.000	1.107	1.107	1.000	1.099	1.099	1.000	1.164	1.164	1.000	1.191	1.191
Macaristan	0.938	1.062	0.996	1.000	1.071	1.071	1.000	1.077	1.077	1.000	1.004	1.004	1.000	1.073	1.073	1.000	0.990	0.990	0.929	1.001	0.930
İzlanda	1.000	1.338	1.338	1.000	1.469	1.469	1.000	1.172	1.172	1.000	1.049	1.049	1.000	1.113	1.113	1.000	1.079	1.079	1.000	1.147	1.147
İrlanda	1.025	0.979	1.004	1.049	0.977	1.025	0.985	0.964	0.949	0.951	0.924	0.879	0.922	0.944	0.871	0.944	0.942	0.889	0.992	0.937	0.930
İtalya	1.000	1.044	1.044	1.000	1.036	1.036	1.000	0.987	0.987	1.000	0.973	0.973	1.000	0.970	0.970	1000	0.977	0.977	1.000	1.014	1.014
Japonya	0.960	1.013	0.973	0.956	1.017	0.973	0.958	1.015	0.972	0.963	1.001	0.964	0.976	1.009	0.985	0.989	1.005	0.994	0.986	1.025	1.010
Hollanda	0.930	0.992	0.923	0.952	0.995	0.947	1.057	0.915	0.968	0.995	0.881	0.877	1.023	0.826	0.846	0.978	0.835	0.817	0.958	0.857	0.822
Y. Zelanda	1.000	1.125	1.125	1.000	1.111	1.111	0.982	1.068	1.050	1.000	0.995	0.995	0.920	0.934	0.86	0.957	0.945	0.904	0.917	0.924	0.848
Norveç	1.001	1.150	1.151	1.001	1.191	1.192	1.001	1.174	1.175	1.001	1.133	1.134	1.001	1.036	1.037	1.001	1.060	1.061	1.001	1.040	1.041
Polonya	0.876	1.032	0.904	0.899	1.013	0.911	0.899	0.961	0.865	0.964	0.889	0.857	0.900	0.951	0.857	0.972	0.936	0.909	0.956	0.920	0.880
İspanya	1.077	1.005	1.082	1.108	1.001	1.108	1.096	0.970	1.063	1.064	0.959	1.021	1.040	0.974	1.013	1.039	0.970	1.008	1.035	0.995	1.030
İsveç	1.013	1.114	1.129	1.013	1.153	1.168	1.013	1.149	1.164	1.013	1.130	1.144	0.944	1.02	0.963	0.979	1.016	0.995	0.981	1.030	1.011
Türkiye	1.106	0.997	1.103	1.106	0.990	1.095	1.106	0.970	1.073	1.106	0.977	1.081	1.072	0.981	1.052	0.987	0.933	0.921	0.939	0.951	0.893
İngiltere	1.000	1.086	1.086	1.000	1.118	1.118	1.000	1.108	1.108	1.000	1.085	1.085	1.000	1.011	1.011	1.000	1.073	1.073	1.000	0.960	0.960
ABD	1.000	1.060	1.060	1.000	1.092	1.092	1.000	1.099	1.099	1.000	0.929	0.929	1.000	0.910	0.910	1.000	0.943	0.943	1.000	0.960	0.960
Ort.	0.989	1.073	1.061	0.997	1.083	1.080	1.011	1.052	1.063	0.999	0.999	0.998	0.987	0.986	0.973	0.991	0.985	0.975	0.983	0.987	0.971



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MALİYE ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 06/07/2018

Tez Başlığı: Yükseköğretim Hizmetlerinde Etiklik Arayışları ve Reklam: Yükseköğretim Sistemleri

isim Dinamik Bir Kelime Analizi Olarak Malquist Lieberger Endeksi Uygulanması

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 188 sayfalık kısmına ilişkin, 05/07/2018 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda işaretlenmiş filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 4'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç
- Kaynakça hariç
- Alıntılar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

0610712018

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Emine AYRANCI
Öğrenci No: 111169669
Anabilim Dalı: Maliye
Programı: Maliye
Statüsü: Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Talcan Cavuşoğlu
(Unvan, Ad Soyad, İmza)



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
Ph.D. DISSERTATION ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
.....PUBLIC FINANCE..... DEPARTMENT

Date: 06/07/2018

Thesis Title: Quest for Efficiency in Higher Education Services and Higher Education Reform:

Nobinquist Luenberger Index Application as a Dynamic Data Envelopment Analysis for Higher Education Systems

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options checked below on 05/02/2018 for the total of183... pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is ..4... %.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Quotes included
5. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Social Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

06/07/2018

Date and Signature

Name Surname: Emine AYRANCI
Student No: 111169669
Department: PUBLIC FINANCE
Program: PUBLIC FINANCE
Status: Ph.D. Combined MA/ Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

(Title, Name Surname, Signature)



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ETİK KOMİSYON MUAFİYETİ FORMU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

MALİYE ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 06/07/2018

Tez Başlığı: Yükseköğretim Hizmetlerinde Etiklik Arayışları ve Retorikler: Yükseköğretim Sistemleri için Dinamik Bir Veri Zenginliği Analizi olarak Malinquist-Lueburger Etikası Uygulanması

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, mülakat, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kurul/Komisyon'dan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

06/07/2018

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Emine AYRANCI

Öğrenci No: 111169669

Anabilim Dalı: Maliye

Programı: Maliye

Statüsü: Yüksek Lisans Doktora Bütünleşik Doktora

DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI

(Unvan, Ad Soyad, İmza)

Detaylı Bilgi: <http://www.sosyalbilimler.hacettepe.edu.tr>

Telefon: 0-312-2976860

Faks: 0-3122992147

E-posta: sosyalbilimler@hacettepe.edu.tr



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
ETHICS COMMISSION FORM FOR THESIS

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
.....PUBLIC FINANCE..... DEPARTMENT

Date: 06/07/2018

Thesis Title: Quest for Efficiency in Higher Education Services and Higher Education Reforms:

Malmquist-Luenberger Index Application as a Dynamic Data Envelopment Analysis for Higher Education Systems

My thesis work related to the title above:

1. Does not perform experimentation on animals or people.
2. Does not necessitate the use of biological material (blood, urine, biological fluids and samples, etc.).
3. Does not involve any interference of the body's integrity.
4. Is not based on observational and descriptive research (survey, interview, measures/scales, data scanning, system-model development).

I declare, I have carefully read Hacettepe University's Ethics Regulations and the Commission's Guidelines, and in order to proceed with my thesis according to these regulations I do not have to get permission from the Ethics Board/Commission for anything; in any infringement of the regulations I accept all legal responsibility and I declare that all the information I have provided is true.

I respectfully submit this for approval.

06/07/2018
Date and Signature

Name Surname: Emine AYRANCI
Student No: N11169669
Department: PUBLIC FINANCE
Program: PUBLIC FINANCE
Status: MA Ph.D. Combined MA/ Ph.D.

ADVISER COMMENTS AND APPROVAL

(Title, Name Surname, Signature)