T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı

TÜRKİYE VE DANİMARKA'DA YÜKSEKÖĞRETİM POLİTİKALARININ AŞIRI EĞİTİMLİLİK OLGUSU BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Yüksek Lisans Tezi

Onurcan BÜYÜKKAL

Danışman

Doç. Dr. Fatma Gül GEDİKKAYA

İstanbul - 2025

TEZ TANITIM FORMU

Yazar Adı Soyadı : Onurcan BÜYÜKKAL

Tezin Dili : Türkçe

Tezin Adı : Türkiye ve Danimarka'da Yükseköğretim Politikalarının Aşırı Eğitimlilik Olgusu Bağlamında Karşılaştırmalı Analizi

Enstitü : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi

Tezin Türü : Yüksek Lisans

Tezin Tarihi : 03.07.2025

Sayfa Sayısı : 138

Tez Danışmanları : Doç. Dr. Fatma Gül GEDİKKAYA

Dizin Terimleri : Aşırı eğitimlilik, yükseköğretim politikaları, karşılaştırmalı analiz, eğitim-istihdam ilişkisi

Türkçe Özet : Bu çalışma, Türkiye ve Danimarka'nın yükseköğretim politikalarını karşılaştırmalı bir perspektifle inceleyerek, "aşırı eğitimlilik" olgusunu yapısal, sosyolojik ve yönetsel boyutlarıyla ele almaktadır. Türkiye'de yükseköğretimin hızlı ve plansız genişlemesiyle ortaya çıkan aşırı eğitimlilik; mezunların istihdam, aidiyet ve psikolojik dengeleri üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Danimarka örneği üzerinden yürütülen analiz, kurumsal özerklik, veri temelli kontenjan planlaması, üniversite–iş dünyası iş birliği gibi uygulamaların, sistemdeki tıkanmaları aşmak adına Türkiye için de uyarlanabilir modeller sunduğunu göstermektedir. Çalışma, bu bağlamda hem politika yapıcılara hem de akademik çevrelere yönelik öneriler geliştirerek, yükseköğretim-istihdam ilişkisine dair çok boyutlu bir tartışma zemini sunmayı amaçlamaktadır.

Dağıtım Listesi : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

Onurcan BÜYÜKKAL

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı

TÜRKİYE VE DANİMARKA'DA YÜKSEKÖĞRETİM POLİTİKALARININ AŞIRI EĞİTİMLİLİK OLGUSU BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Yüksek Lisans Tezi

Onurcan BÜYÜKKAL

Danışman

Doç. Dr. Fatma Gül GEDİKKAYA

İstanbul - 2025

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Onurcan BÜYÜKKAL

…/…/2025

İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Onurcan BÜYÜKKAL'ın Türkiye ve Danimarka'da Yükseköğretim Politikalarının Aşırı Eğitimlilik Olgusu Bağlamında Karşılaştırmalı Analizi adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi anabilim dalı, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan *Doç. Dr. Fatma Gül GEDİKKAYA*
(Danışman)

Üye *Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe GÜR TÜRKDOĞAN*

Üye *Doç. Dr. Hatice ALTUNOK*

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.
... / ... / 2025

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ
Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu çalışma, Türkiye ve Danimarka'daki aşırı eğitimlilik olgusunu karşılaştırmalı bir perspektifle ele alarak, söz konusu durumun yalnızca bireysel istihdam sorunlarına indirgenemeyecek ölçüde yapısal bir nitelik taşıdığını savunmaktadır. Aşırı eğitimlilik, bu bağlamda eğitim politikalarının yönlendirdiği arz-talep dengesi, yükseköğretim mezunlarının iş gücü piyasasındaki konumu ve kurumsal yapıların etkisiyle şekillenen çok boyutlu bir sorun olarak ele alınmaktadır. Çalışma kapsamında, her iki ülkenin yükseköğretim sistemleri tarihsel gelişim süreçleri, kurumsal yaygınlıkları, mezun sayıları ve istihdam ilişkileri açısından analiz edilmiştir. Araştırmada, her iki ülkenin yükseköğretim politikalarını karşılaştırmak amacıyla nitel verilerden yararlanılmıştır. Türkiye ve Danimarka'nın yükseköğretim politikalarının etkinlik, istihdamla uyum ve erişilebilirlik açısından nasıl farklılaştığı ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular, Türkiye'de yükseköğretimin mekânsal olarak hızla genişlemesine karşın iş gücü piyasası ile entegrasyonun sınırlı kaldığını, Danimarka'da ise daha planlı ve arz-talep dengesini gözeten bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, hem ulusal eğitim politikalarına yönelik öneriler geliştirmeyi hem de aşırı eğitimlilik literatürüne karşılaştırmalı bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Aşırı eğitimlilik, yükseköğretim politikaları, karşılaştırmalı analiz, eğitim-istihdam ilişkisi.

SUMMARY

This study adopts a comparative perspective to examine the phenomenon of overeducation in Turkey and Denmark, arguing that the issue extends beyond individual employment mismatches and embodies a broader structural dimension. Overeducation is addressed as a multidimensional problem shaped by the interplay of education policies, labor market dynamics, and institutional structures—particularly the supply-demand balance driven by higher education policies and the positioning of graduates within the labor force. Within the scope of the study, the higher education systems of both countries are analyzed in terms of their historical development, institutional expansion, graduate numbers, and labor market integration. In the study, qualitative data were utilized to compare the higher education policies of both countries. The study reveals how the higher education policies of Turkey and Denmark differ in terms of effectiveness, alignment with employment, and accessibility. The findings indicate that while Turkey has experienced rapid spatial expansion of higher education, integration with the labor market remains limited. In contrast, Denmark demonstrates a more coordinated approach that carefully considers the supply-demand equilibrium. In this respect, the study aims to offer policy recommendations for national education systems and contribute a comparative dimension to the literature on overeducation.

Keywords: Overeducation, higher education policies, comparative analysis, education-employment relationship.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
SUMMARY ..... **ii**
İÇİNDEKİLER ..... **iii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **v**
ÖNSÖZ ..... **vi**
GİRİŞ **1**

BİRİNCİ BÖLÜM
LİTERATÜR TARAMASI VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eğitim Politikası Kavramının Tanımı 6
1.2. Eğitim Politikalarının Kültürel, Sosyal, Toplumsal ve İdeolojik Etkileri 7
1.3. Aşırı Eğitimlilik Kavramının Tanımı ve Kapsamı 10
1.4. Aşırı Eğitimliliğin Kuramsal Temelleri 20
1.4.1. Beşerî sermaye teorisi (human capital theory) 20
1.4.2. Teknolojik değişim teorisi (technological change theory) 22
1.4.3. Eşleştirme teorisi (matching theory) 23
1.4.4. Sinyal teorisi (signaling theory) 24
1.4.5. Kariyer hareketliliği teorisi (career mobility theory) 27
1.4.6. İş rekabeti teorisi (job competition theory) 28

İKİNCİ BÖLÜM
TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ, TARİHİ, POLİTİKALARI VE İŞGÜCÜ PİYASIYLA İLİŞİKİSİ

2.1. Türkiye'de Yükseköğretim 31
2.1.1. Yükseköğretimin tarihsel gelişimi 31
2.1.2. Yükseköğretim kurumları ve organizasyon yapısı 46
2.1.3. Yükseköğretimin işgücü piyasası ile ilişkisi 52

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
DANİMARKA YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ, TARİHİ, POLİTİKALARI VE İŞGÜCÜ PİYASIYLA İLİŞİKİSİ

3.1. Danimarka'da Yükseköğretim 59
3.1.1. Yükseköğretimin tarihsel gelişimi 59
3.1.2. Yükseköğretim kurumları ve organizasyon yapısı 75
3.1.3. Yükseköğretimin işgücü piyasası ile ilişkisi 82

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
AŞIRI EĞİTİMLİLİK SORUNU BAĞLAMINDA TÜRKİYE VE DANİMARKA: SİSTEMATİK BİR KARŞILAŞTIRMA

4.1. Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi 89
4.2. Nüfus, Öğrenci, Üniversite ve Mezun Sayıları 95

4.3. Yükseköğretim Yönetim Yapıları 98
4.4. Yükseköğretim Politikaları 101
4.5. Yükseköğretim ile İşgücü Piyasası İlişkisi: İstihdam Süreci, İşsizlik ve Aşırı Eğitimlilik Göstergeleri.....104
SONUÇ VE ÖNERİLER.....108
KAYNAKÇA.....114

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı 49
Tablo 2. Danimarka Yükseköğretim Seviyeleri 82
Tablo 3. Türkiye ve Danimarka'da yükseköğretimin yapısal göstergeleri (2024 verileri)....95
Tablo 4. Türkiye ve Danimarka'da mezun sayılarının artış oranı ile karşılaştırılması (2012–2024 verileri).....97
Tablo 5. Türkiye ve Danimarka'da yükseköğretim yönetim yapısı 98
Tablo 6. Türkiye ile Danimarka'da Eğitim Politikaları 101
Tablo 7. Türkiye ve Danimarka'da istihdamda mezunların oranı (%) (2023 verileri) 105
Tablo 8. Türkiye ve Danimarka'da yükseköğretim mezunu toplam işsizlik (%) (2010-2023 verileri) 106
Tablo 9. Türkiye ve Danimarka'da aşırı eğitimlilik oranları (2015-2024) 106

ÖNSÖZ

Akademik bir çalışmanın arkasında çoğu zaman yalnızca rakamlar, veriler ve kaynakçalar vardır. Ancak aynı zamanda uykusuz geceler, sabırsız bekleyişler ve yorgun umutlar da vardır. İşte bu metin, tam olarak böyle bir sürecin ardından ortaya çıkmıştır. Her araştırmanın bir başlangıç noktası vardır. Benimki, üniversite diplomasını almasına rağmen mesleğini yapamayıp, vasıfsız işlerde çalışmak zorunda olan gençlerin yüzlerinde gördüğüm umutsuzluktu. Bu umutsuzluk, beni derin düşüncelere götürdü; düşüncelerim ise beni bu çalışmaya sevk etti. Bu yolculukta bana ilk rehberliği yapan ve tüm süreç boyunca sabırla destek veren değerli hocam Doç. Dr. Fatma Gül GEDİKKAYA'ya teşekkür ederim. Tez jürisinde yer alarak katkılarını sunan, fikirleriyle çalışmama destek veren Dr.Öğr.Üyesi Tuğçe Gür TÜRKDOĞAN ve Doç.Dr. Hatice ALTUNOK'a teşekkür ederim. Bu süreçte zaman zaman sürecin ağırlığını hatırlatarak vazgeçmeyi düşündürdükleri anlar olsa da aslında direncimi sınamamı sağlayan değerli dostlarım Z. MERCAN ve M. AŞÇIOĞLU'na teşekkür ederim. Hayatım boyunca, hangi yoldan gitmeye karar verirsem vereyim arkamda duran, sessizce ama kararlılıkla beni destekleyen anneme sonsuz sevgimle teşekkür ediyorum. Son olarak beni bu yola yönlendiren, "yapabilirsin" dediğinde gerçekten inanmamı sağlayan, ilk adımı atmama vesile olan ve bu çalışmanın içinde adı yazmasa da izi olan Yonca'ya teşekkürüm sonsuzdur.

Onurcan BÜYÜKKAL

İstanbul, 2025

GİRİŞ

Eğitim, yalnızca bireylerin değil; aynı zamanda toplumların tarihsel seyrini ve gelecekteki konumunu belirleyen en stratejik kurumsal alanlardan biridir. Modern devletlerin kalkınma stratejilerinde eğitim sistemleri, insan sermayesini güçlendirmenin ve sosyal eşitsizlikleri azaltmanın temel aracı olarak görülmektedir. Özellikle yükseköğretim, bireyleri iş gücü piyasasına hazırlamakla kalmamakta, aynı zamanda ülkelerin rekabet gücünü artırmada da belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu çok boyutlu işlevlerin hayata geçirilmesi, doğrudan devletin eğitim alanındaki düzenleyici ve yönlendirici tercihleri yani eğitim politikaları sayesinde mümkün olabilmektedir.

Eğitim politikaları, kamu politikalarının bir parçası olarak, hükümetlerin toplumun eğitim sistemi üzerindeki düzenlemelerini, müdahalelerini ve yönlendirmelerini ifade eder. Ancak, eğitim politikalarının ne olduğunu tam olarak anlayabilmek için önce kamu politikasının tanımını yapmak gerekmektedir. Kamu politikası, hükümetin vatandaşların yaşamları üzerindeki etkisinin toplamı ya da Thomas Dye'ın tanımı ile, hükümetlerin yaptığı veya yapmadığı her şeydir. Devletler, çeşitli toplumsal işlevleri yerine getirmek amacıyla çok sayıda uygulamada bulunur. Toplum içindeki çatışmaları düzenlemek, uluslararası alandaki çatışmalarda toplumu organize etmek, vatandaşlara sembolik ödüller ve maddi hizmetler sunmak gibi görevleri yerine getirirler. Ayrıca, bu hizmetleri finanse edebilmek için, çoğunlukla vergiler aracılığıyla toplumdan kaynak toplarlar. Bu çerçevede kamu politikaları; bireysel ve toplumsal davranışları düzenleyebilir, bürokratik yapıları organize edebilir, hizmet ve kaynakları dağıtabilir ve mali kaynak toplayabilir ya da tüm bu işlevleri aynı anda yerine getirebilir (Dye, 2013, s.3).

Eğitim, toplumsal yapının yeniden üretimi, ekonomik kalkınmanın sürdürülebilirliği ve vatandaşlık bilincinin inşası açısından da merkezi bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle modern devletler nezdinde eğitim politikaları, yalnızca pedagojik bir mesele değil, aynı zamanda ekonomik, sosyolojik ve siyasi bir yönelim olarak değerlendirilmektedir. Ebeveynler, çocuklarını hayatta başarılı olmaları için üniversiteye gitmeye teşvik ederken; eğitimciler, eğitimin toplumu aydınlattığını ve sosyal gelişime katkıda bulunduğunu savunmaktadır. Devlet yetkilileri ise eğitimi, sosyal hareketliliği sağlamak için bir araç olarak desteklemektedir. Ancak eğitimin

önemli işlevlerinden biri, nitelikli bir iş gücü yetiştirmektir. Bu işlev, yükseköğretime sağlanan desteğin temel gerekçelerinden biri olmuştur (Rumberger, 1981, s.293).

Ne var ki, yükseköğretimin iş gücü niteliğini artırma hedefi, özellikle gençler açısından her zaman beklenen sonuçları doğurmamaktadır. İş bulma baskısı altındaki pek çok genç, işgücü piyasasına adım atmadan önce öngörmediği koşullarla yüz yüze gelmektedir. Bu nedenle tercih etmek istemeyeceği, istikrarsız, güvencesiz ya da kayıt dışı işlerde çalışmak zorunda kalmaktadır. Kariyerinin henüz başında uzun süre işsiz kalan bireyler, iş başında beceri kazanımını ertelemek durumunda kalmaktadır. Zorunlu olarak kabul edilen yarı zamanlı, geçici, gündelik ya da belirli süreli iş sözleşmeleri, mesleki gelişim beklentilerini sınırlarken, yaşam memnuniyetini de düşürmektedir. Bu düzensiz istihdam biçimleri yalnızca gelir güvencesizliğine yol açmamakta, aynı zamanda gençlerin insan sermayesi birikimini sekteye uğratarak uzun vadeli verimlilik kayıplarını da beraberinde getirmektedir (Kurnaz, 2014, s.36).

Birçok genç, ekonomik belirsizlikler ve istihdam olanaklarının sınırlılığı nedeniyle hâlâ iş ve gelecek beklentileri konusunda ciddi kaygılar yaşamaktadır. Bu yaygın huzursuzluk yalnızca iş kaybı ya da istihdam güvencesine dair endişelerle sınırlı değildir. Aynı zamanda nesiller arası sosyal hareketliliğin kısıtlılığı, ekonomik fırsatların daralması ve mali bağımsızlığa ulaşmadaki güçlükler gibi yapısal sorunlardan da kaynaklanmaktadır. Nitekim bazı bölgelerde gençlerin genel mutluluk düzeylerinde gözle görülür bir düşüş yaşandığı rapor edilmektedir. Bu tabloya, düşük ve düşük-orta gelirli ülkelerde yükseköğretim mezunu gençler arasında artan işsizlik de eşlik etmektedir. 2023 verilerine göre, düşük gelirli ülkelerde ileri eğitime sahip 15–29 yaş grubundaki bireylerin işsizlik oranı %21 iken, yalnızca temel eğitim almış akranlarında bu oran %5,8'dir. Düşük-orta gelirli ülkelerde ise fark yaklaşık iki kat düzeyindedir (ILO, 2024). Bu durum, sadece işsizlik oranlarındaki artışla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda işgücü piyasasında niteliklere uygun istihdamın sağlanamaması nedeniyle gençler arasında aşırı eğitimlilik sorununu da gündeme getirmektedir. OECD ülkeleri kapsamında, 25-64 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunu çalışanların yaklaşık %15'i, mevcut pozisyonları için aşırı eğitimli olduğu ifade edilmektedir (OECD, 2022, s.67-68). Aşırı eğitimlilik, yalnızca bireysel bir sorun değil, aynı zamanda eğitim sistemleri ile işgücü piyasası arasındaki uyumsuzluğun bir sonucu olarak ortaya çıkan yapısal bir sorundur. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde yaygın olan bu problem, gençlerin gelecek beklentilerini

derinden sarsmakta ve uzun vadede sosyal eşitsizliklerin derinleşmesine neden olmaktadır. Bu nedenle aşırı eğitimlilik olgusu, yalnızca bireysel düzeyde değil aynı zamanda yapısal ve politik açılardan da incelenmesi gereken çok boyutlu bir mesele olarak öne çıkmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, aşırı eğitimlilik olgusunu kuramsal ve ampirik boyutlarıyla inceleyerek, Türkiye ve Danimarka örnekleri üzerinden karşılaştırmalı bir değerlendirme sunmaktır. Her iki ülkenin yükseköğretim sistemleri, tarihsel gelişim süreçleri, kurumsal yapıları ve işgücü piyasasıyla ilişkileri bakımından farklı özellikler taşımaktadır. Bu bağlamda çalışma dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde eğitim politikaları ve aşırı eğitimlilik kavramları kuramsal bir çerçevede ele alınmıştır. İkinci bölümde Türkiye'nin yükseköğretim sistemi tarihsel, yapısal ve ekonomik açılardan değerlendirilmiştir. Üçüncü bölümde ise Danimarka'nın yükseköğretim sistemi benzer bir yaklaşımla incelenmiştir. Son bölümde ise her iki ülkenin deneyimleri karşılaştırmalı olarak analiz edilerek, aşırı eğitimlilik olgusu bağlamında benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur.

Söz konusu analizde, sosyal bilimlerde sıkça başvurulan karşılaştırmalı yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem, farklı sosyo-ekonomik ve politik bağlamlar arasında anlamlı ilişkiler kurarak, ülkeler arası benzerlikleri ve farklılıkları sistematik biçimde ortaya koymayı amaçlayan analitik bir yaklaşımdır. Karşılaştırma, yalnızca akademik çalışmalarda değil, günlük yaşamda da bireylerin ve politika yapıcıların sıkça başvurduğu bir değerlendirme biçimidir. Örneğin, sosyo-ekonomik sorunlarla karşılaşıldığında, farklı ülkelerdeki uygulamalar sıklıkla referans noktası olarak alınmakta ve bu uygulamalardan çıkarımlar yapılmaktadır. Bu bağlamda, yükseköğretim politikalarının uluslararası düzeyde karşılaştırılması, hem ortak zorlukların daha iyi anlaşılması hem de daha etkili ve sürdürülebilir politikaların geliştirilmesi açısından önemli bir imkân sunmaktadır (Gedikkaya, 2023, s.432). Özellikle farklı ülkelerde yükseköğretim politikalarının nasıl şekillendiğini ve uygulandığını incelemek, yalnızca eğitim sistemlerinin işleyişine dair derinlemesine bir anlayış kazandırmakla kalmamakta; aynı zamanda mevcut yapısal sorunlara yönelik daha işlevsel çözüm önerileri geliştirilmesini de mümkün kılmaktadır. Bu çalışmada kullanılan karşılaştırmalı politika analizi yöntemi, iki farklı eğitim ve istihdam rejiminin dinamiklerini anlamaya olanak tanımakta ve aşırı eğitimlilik gibi yapısal bir sorunun bağlama özgü yansımalarını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Danimarka'nın yükseköğretim politikalarını karşılaştırmalı bir perspektifle inceleyerek, aşırı eğitimlilik olgusunun bu iki ülkede nasıl ortaya çıktığını, ne tür yapısal ve politik farklarla şekillendiğini analiz etmek ve Türkiye için uygulanabilir politika önerileri geliştirmektir.

Araştırma Soruları:

- Aşırı eğitimlilik kavramı literatürde nasıl tanımlanmakta ve kuramsal temelleri hangi teorilere dayanmaktadır?
- Türkiye ve Danimarka'nın yükseköğretim sistemleri tarihsel gelişim, kurumsal yapı ve politika boyutları açısından nasıl farklılaşmaktadır?
- Türkiye'de üniversite mezunu sayısındaki artışa rağmen genç işsizlik oranlarının yüksek seyretmesinin nedenleri nelerdir?
- Danimarka'da üniversite mezunlarının istihdama daha kolay entegre olabilmesini sağlayan faktörler nelerdir ve Türkiye ile hangi açılardan farklılık göstermektedir?
- Türkiye'nin aşırı eğitimlilik sorununun çözümüne yönelik Danimarka modelinden hangi yapısal veya politik dersler çıkarılabilir?

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın temel amacı, Türkiye ve Danimarka'nın yükseköğretim sistemlerini karşılaştırmalı bir perspektifle inceleyerek, aşırı eğitimlilik olgusunu eğitim politikaları ve işgücü piyasası bağlamında analiz etmektir. Bu kapsamda, doküman incelemesi (belgesel tarama) tekniği kullanılarak her iki ülkeye ilişkin yasa, yönetmelik, politika belgeleri, istatistikî veriler, ulusal ve uluslararası kuruluş raporları (YÖK, TÜİK, OECD, Danmarks Statistik vb.) ile akademik literatür incelenmiştir.

Veri toplama sürecinde, her iki ülkenin resmî kurumlarından temin edilen güncel istatistiksel veriler, yükseköğretim sistemine dair tarihsel ve yapısal bilgiler ile istihdam göstergeleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın analiz sürecinde ise betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemle, aşırı eğitimlilik sorununun yalnızca sayısal düzeyde değil, aynı zamanda yapısal ve politik bağlamda da derinlemesine anlaşılması amaçlanmaktadır.

Bu çalışma, Türkiye ve Danimarka'nın yükseköğretim politikalarını aşırı eğitimlilik bağlamında karşılaştırmalı olarak incelemekle birlikte, bazı sınırlılıklar

içermektedir. Analiz yalnızca iki ülke ile sınırlı olduğundan daha geniş bir karşılaştırmalı perspektif geliştirilememiştir. Danimarka'ya ilişkin bazı resmi kaynakların yalnızca Danca dilinde sunulması, veri erişimini ve değerlendirmeyi zorlaştıran bir unsur olmuştur. Bununla birlikte, aşırı eğitimlilik olgusuna dair yapılmış akademik çalışmaların sınırlı sayıda olması, konunun derinlemesine analizinde bazı kısıtlar yaratmıştır. Ayrıca çalışmanın temel dayanağını oluşturan veriler çoğunlukla ikincil kaynaklara dayanmaktadır. Bireysel düzeyde nitel mülakatlar ya da saha araştırmaları yapılmamıştır. Bu durum, bulguların yorumlanmasında makro düzeyde yapısal eğilimlerin öne çıkmasına, bireysel deneyimlerin ise sınırlı yansımasına yol açmaktadır. Çalışmada kullanılan "aşırı eğitimlilik" kavramı, literatürde geçen "aşırı niteliklilik" (overqualification), "gereğinden fazla eğitim", "nitelik uyumsuzluğu" (qualification mismatch), "eğitim-istihdam uyumsuzluğu" (education-employment mismatch) ve "eğitim fazlası istihdam" gibi terimleri kapsayacak şekilde ele alınmıştır. Kavram, ilk ortaya atıldığı şekliyle, bölünmeden ve daraltılmadan; geniş kapsamlı ve çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmıştır. Araştırmanın kapsamı, aşırı eğitimlilik olgusunun sosyal ve politik yönleriyle sınırlandırılmış olup, ekonomik etkiler detaylı olarak incelenmemiştir. Sonuç olarak, çalışma kapsamının belirli sınırlılıklar dâhilinde yapılandırılması hem analiz derinliğini artırmak hem de odak konunun netleştirilmesini sağlamak adına tercih edilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM
LİTERATÜR TARAMASI VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eğitim Politikası Kavramının Tanımı

Yakın tarihin en dikkat çekici gelişmelerinden biri, kuşkusuz eğitim alanında yaşanan dönüşümlerdir. 19. yüzyılda eğitim, büyük ölçüde elit sınıfların ve din adamlarının çocuklarına özgü bir ayrıcalık olmuştur. Günümüzde ise çocukların önemli bir kısmı, yaşamlarının büyük bir bölümünü okul ortamında geçirmektedir. Bu nedenle eğitimin toplumsal ve ekonomik önemi giderek artmaktadır. Modern devletler, bu doğrultuda sistematik bir şekilde eğitim politikaları geliştirmeye yönelmiştir (Garritzmann, 2020, s.3–5).

Eğitim politikaları; siyasi iktidarın eğitimin amacı, müfredatı ve nasıl öğretileceği gibi konularda karar alma ve düzenleme yapma yetkisini ifade eder. Türkçede, önceleri siyaset sözcüğü kullanılırken günümüzde politika sözcüğü kullanılmaktadır. Eğitim sisteminin yürütülmesine dair plan, mevzuat, program ve projeleri kapsayan 'educational policy' ifadesi Türkçede 'eğitim politikası' olarak kullanılmaktadır (Özden, 2022).

Eğitim politikaları, zamanın toplumsal, siyasal ve ekonomik koşullarına göre şekillenmiştir. Gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde, dönemin ihtiyaçları eğitim politikalarının belirlenmesinde belirleyici bir rol oynamıştır (Bell, Stevenson, 2006, s.7). Ulus-devletlerin ortaya çıkışıyla birlikte yeni devlet yapıları, vatandaşlık tanımları, egemenlik anlayışları ve ideolojik yönelimlerde önemli dönüşümler yaşanmıştır. Bu dönüşümler, eğitim sistemlerini ve dolayısıyla eğitim politikalarını da doğrudan etkilemiştir (Boli, 1989; akt. Apple, 2003, s.81).

Bir ülkenin eğitim ile alakalı neler yapılması gerektiğini ve gelecekte eğitimin nasıl şekilleneceğini belirlemek için eğitim politikaları önemli bir yere sahiptir (Sağlam, Özüdoğru ve Çınar, 2011, s.88). Başka bir deyişle, eğitim politikaları geleceği şekillendirmeye yönelik bir gayrettir (Tural, 2019, s.794). Bu nedenle, günümüzde hızla değişen dünyaya uyum sağlamak ve sürecin gerekliliklerini gözden geçirerek uygun eğitim politikaları geliştirmek gerekmektedir (Hamarat, 2019, s.8).

Eğitim politikaları ile okullaşma oranları, okullaşma süresi, eğitim maliyetleri, finansmanı, gerekli araç gereçler, amaçlar, eğitimin yapısı, ders programları, öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim yöntemi gibi konular ele alınarak mevcut

kaynakların doğru ve en verimli şekilde kullanılması amaçlanır (Tural, 1994, s.794-795).

Eğitim politikalarında en çok ihtiyaç duyulan unsurlardan biri sürekliliktir. Eğitim, diğer toplumsal alanlardan farklı olarak uzun soluklu bir programdır. Başka bir deyişle, bugün yapılan değişikliklerin sonuçları ancak yıllar sonra gözlemlenip değerlendirilebilir. Bu nedenle hükümetler, uyguladıkları politikaların etkilerini görev süreleri içinde tam anlamıyla göremeyebilirler. İşte bu yüzden, eğitim politikaları; kişisel çıkarların, kurumların ve hatta siyasi eğilimlerin ötesinde bir öneme sahip olmalıdır. Devletin uzun vadeli istikrarı ve bekası açısından ele alınmalıdır (Tural, 1991, s.20). Eğitim politikaları oluşturulurken iki perspektiften ele alınmalı ve çözümlenmelidir. Birincisi politika yapıcıların değerlendirilmesi ikincisi ise olağan koşulları belirleyerek uygulanabilir eğitim politikalarının tespit edilmesidir (Karakütük, 1996, s.15-20).

Eğitim politikalarını belirleyen temel yapı taşları; ekonomik koşullar, egemen ideoloji ve kültürel dinamiklerdir. Bu noktada esas mesele, söz konusu politikaların nasıl, kimler tarafından ve hangi mekanizmalarla belirleneceğidir (Bell ve Stevenson, 2006, s.8-10) Örneğin, rektörün kim tarafından, hangi usullerle ve hangi ölçüde dış müdahaleden bağımsız olarak seçileceği, kararı veren kurulların kimlerden oluştuğu ve bu kurulların hangi yöntemlerle belirlendiği vs. gibi sorular, eğitim politikalarının yalnızca teknik değil, aynı zamanda yönetimsel boyutlarını da gündeme getirir. Bu tür meseleler, yükseköğretim alanında örnekler üzerinden ele alacağımız temel tartışmaları oluşturduğundan, ayrıntılı değerlendirmeyi ileriki bölümlerde yapmak daha yerinde olacaktır.

1.2. Eğitim Politikalarının Kültürel, Sosyal, Toplumsal ve İdeolojik Etkileri

Eğitim politikalarının en mühim niteliklerinden biri ‘üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur.’ Bu nedenden ötürü politikaları belirlerken birey tarafını kurum tarafından önde tutmak gerekmektedir. Diğer taraftan ise eğitim çok kompleks bir yapıdadır. Bu niteliğinden ötürü ihtiyaçları karşılayacak çeşitli politikaların ortaya konması ve uygulaması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1987, s.57).

Yeni kurulan devletlerin inşa sürecinde eğitim politikaları önemli bir rol oynamıştır. Eğitim kurumları, uygulanan eğitim politikaları aracılığıyla toplumda ortaya çıkan uyumsuzlukları ve çatışmaları tespit ederek, homojen bir toplum yaratma

sürecine katkıda bulunmuştur (Apple, 2003, s.81-82). Ayrıca, eğitim politikalarının etkin bir şekilde uygulanabilmesi için toplumsal bir ortamın varlığı zorunludur. Çünkü toplum olmadan eğitimden söz etmek mümkün değildir (Gül, 2004, s.226).

Eğitim politikası, vatandaşların okullar aracılığıyla toplumun ve devletin ihtiyaçlarına göre yetiştirilmesini ifade etmektedir. Her devlet, gelecekte kendine bağlı vatandaş yetiştirmek istemekte ve eğitim politikalarını bu hedef ile hazırlamaktadır. Bazı durumlarda ise hükümetler, politikaları toplumu dizayn etmek adına bir araç olarak kullanmaktadır (Yıldız ve Yıldız, 2016, s.26). Eğitim politikaları ile bireylerin istenilen davranışları oluşturması sağlanabilmektedir. Bunun sebebi, bireylerin mevcut durumlarının yetersiz görülmesi ve bu nedenle onlara istenilen bazı davranışların kazandırılmak istenmesidir (Sönmez, 1984, s.49).

Toplumun geleceği bakımından kritik bir rol oynayan eğitim, belirli politikalar etrafında şekillenmektedir. Toplumsal birliğin ve kuşaklar arası aktarımın devamı olarak sayabileceğimiz eğitim, toplumun geçmiş ve geleceği arasındaki sürekliliğini sağlaması bakımından önemli kurumların başında yer almaktadır (Yıldız ve Yıldız, 2016, s.24-25). Eğitim politikaları, bir toplumun beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamak, ayrıca toplumun arzu ettiği nitelikte bireyler yetiştirmekle sorumludur. Eğitim, toplumda yaşayan bireylerin karakterini ve geleceğini şekillendirir. Bu nedenle eğitim hem bireylere hem de dolayısıyla topluma yön veren temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Deveci, 2008, s.19).

Eğitim politikaları entelektüel seviyesi yüksek gerek bireysel gerek evrensel kültüre sahip, sağlıklı bir toplum inşa etmek için stratejik bir araçtır. Eğitimde yapılan her türlü yenileme ve gelişme girişimleri toplumun her kesimini ilgilendirmektedir. Bir ülkenin refah ve mutluluğu ülkesinde bulunan eğitimli ve nitelikli insanların katkılarıyla mümkün olabilmektedir. Bundan dolayı gelişimin mihenk taşı, toplumun eğitim düzeyinin yüksekliğidir (Çakmak, 2008, s.34-35).

Eğitim politikaları ile toplumun eğitim düzeyinin artması amaçlanır. Bu yönüyle nüfus yapısına da etki etmektedir. Eğitim düzeyinin yükselmesiyle birlikte, daha bilinçli bir toplum yapısının oluşması sağlanacaktır. Bu da toplumun genel sağlık düzeyini artırarak ölüm oranlarının düşmesine katkıda bulunacaktır. Buna karşılık, eğitim oranının düşmesi durumunda; kontrolsüz nüfus artışı, şiddet ve suç oranlarında yükselme, sınırlı kaynakların düzensiz tüketimi ve çevre kirliliği gibi çeşitli toplumsal sorunların ortaya çıkması kaçınılmaz hâle gelebilmektedir. Tüm bu nedenlerle, nüfus

artış hızının denetim altına alınabilmesi ve aile planlaması uygulamalarının etkin biçimde hayata geçirilebilmesi için eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanması büyük önem taşımaktadır (Deveci, 2008, s.27).

Eğitim politikaları aracılığıyla, siyasal sisteme uygun bir kültür inşa edilmesi mümkün olmaktadır. Bu durum, yönetici seçkinlerin nasıl yetiştirileceğinin belirlenmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Örneğin, otoriter sistemler; analitik düşünceden ziyade, milliyetçi ve otorite yanlısı bir eğitim anlayışını benimsemektedir. Buna karşılık, demokratik yapılar ise demokrasinin temel ilkelerini içselleştiren, analitik ve eleştirel düşünceyi teşvik eden bir eğitim sistemi oluşturmaktadır (Macit, 2005, s.13). Bu durum, toplumun katılımcı ve dayanışmacı bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunmaktadır. Diğer yandan ise eğitim sistemlerinde yaşanan eşitsizlikler ve kalite eksikliği, toplumsal ayrışmaları derinleştirebilmekte ve sosyal uyumu zorlaştırabilmektedir (Hanushek ve Woessmann, 2020, s.12).

Eğitim politikalarının sınıfsal ayrımları azaltıcı etkisi bulunmaktadır. Fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda toplumsal etkileşimi artırırken, sınıfsal ayrımlar da azalmaktadır. Başka bir ifadeyle, sınıfsal kopuklukları azaltıcı etkisiyle eğitim politikaları toplumsal çatışmayı yatıştırıcı bir işlev üstlenmektedir. Bu işlev sayesinde hem toplumsal denge hem de bütünleşme sağlanmaktadır (Macit, 2005, s.13-14).

Eğitim politikaları, sosyal ve kültürel faydalar sağlamaktadır. Sürekli gelişen ve yeniliklere uyum sağlayan eğitim politikaları, bireylere farkındalık kazandırmaktadır. Bu farkındalık sayesinde bireyler, geri kalmaktan ve toplumdan kopmaktan kaçınmakta; ayrıca, başka milletlerin egemenliğini kabul etmekte zorlanmaktadırlar. Siyasal hürriyet bilinci toplumda yerleşmekte ve böylece toplum kimliği korunmaktadır. Bu bireyler aynı zamanda doğal yaşamın korunması ve çevrenin kirletilmemesi konusunda bilinçli davranmaktadırlar (İnaç, Güner ve Sarısoy, 2006, s.67).

Bilim ve teknolojideki gelişmelerin her alanda etkisini gösterdiği günümüzde, eğitim politikalarının bu değişimlerden nasıl etkileneceğini öngörmek güç olmaktadır. Eğitimin nasıl örgütleneceği ve kimlere hizmet edeceği konuları, toplumlarda bir endişe kaynağı olmaktadır. Şirket sahipleri, işçi sendikaları, siyasi partiler, dini kurumlar, meslek grupları, sivil toplum kuruluşları ve ordu gibi çeşitli aktörler, eğitim sisteminin kendi çıkarları doğrultusunda hizmet etmesi gerektiğine inanmaktadır. Bu nedenle, eğitim politikalarının hazırlanmasında yalnızca veri analizi, eğitim amaçları

ve hedefleri değil; aynı zamanda araçlar, girdiler, süreçler ve yapılar da titizlikle dikkate alınmalıdır. Geçmiş deneyimlerin dikkate alınmasıyla geleceğe yönelik politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda yapılan değişiklikler, genellikle arzulanan hedeflerden çok mevcut koşulların sınırları dahilinde şekillenmektedir (Küçüksüleymanoğlu, 2021, s.46).

Bu bağlamda yükseköğretimin yalnızca kurumsal yapısıyla değil, aynı zamanda ekonomik, siyasi ve sosyal dinamiklerden doğrudan etkilenen bir alan olduğu göz ardı edilmemelidir. Günümüzde Yeni Kamu İşletmeciliği (YKİ) yaklaşımının neo-liberal politikalarla etkileşimi sonucunda, yükseköğretim kurumları giderek piyasa odaklı yaklaşımları benimsemektedir (Özcan ve Çakır, 2016, s.34). Bu eğilim, üniversitelerin temel işlevinin yalnızca iş gücü piyasasına nitelikli insan kaynağı sağlamakla sınırlı olduğu yönünde daraltıcı bir anlayışa yol açmaktadır. Oysa üniversitelerin varlık nedeni, sadece ekonomik çıktılarla ölçülemez. Bilimsel bilginin üretilmesi, eleştirel düşüncenin geliştirilmesi ve toplumsal ilerlemeye katkı sunulması gibi daha geniş ve kamusal sorumlulukları da içermektedir. Bu işlevlerin etkin biçimde yerine getirilebilmesi için mali, akademik ve yönetsel açıdan özerk bir yapıya sahip olmaları gerekmektedir. Üniversite özerkliği, mali, akademik ve yönetsel olmak üzere üç özerkliğin bir arada olması ve bu bir aradalığın uyumlu bir şekilde sürdürülmesine bağlıdır (Erdem, 2013, s.98). Bu nedenle, üniversitelerin sermaye ve piyasa baskılarından bağımsız, özerk bir yapıda varlığını sürdürebilmesi, yükseköğretimin evrensel değerlerinin korunması açısından kritik bir öneme sahiptir.

1.3. Aşırı Eğitimlilik Kavramının Tanımı ve Kapsamı

Aşırı eğitimlilik, bireyin aldığı eğitimle uyumsuz, daha az nitelik gerektiren pozisyonlarda istihdam edilmesi olarak ifade edilen bir olgudur (Akpınar ve Erdamar, 2020, s.838). Aşırı eğitimlilik, hem bireyler hem de ekonomiler açısından önemli olan ve giderek büyüyen bir fenomendir (Giuliano, Mahy, Rycx ve Vermeylen,2024, s.2). Son yıllarda, ülkelerin eğitim alanında yaptığı yatırımlar istikrarlı şekilde artış göstermiştir. Bu gelişmeye paralel olarak eğitim seviyesindeki artış, işlerin gerektirdiği beceri düzeyini aşmaya başlamış ve bunun sonucunda büyük ve kalıcı bir aşırı eğitimli iş gücü havuzu oluşmaya başlamıştır (Verhaest ve Omey, 2009, s.1). Bu görüşün 1960'ların sonlarında önde gelen savunucularından biri olan Berg, bu durumu "büyük eğitim soygunu" olarak nitelendirmiştir (Duncan ve Hoffman, 1981, s.75).

Aşırı eğitimlilik (overeducation) kavramının, akademik literatürdeki ilk sistematik incelemeleri, Richard Freeman'ın 1976 yılında yayımladığı "The Overeducated American" adlı çalışmasıyla başlamıştır. Freeman bu çalışmasında, ABD'de yükseköğretim mezunlarının sayısının gitgide yükselmesine rağmen işgücü piyasasının bu mezunları istihdam edememesi ve bu nedenle daha az eğitim düzeyi gerektiren işlerde çalışmak zorunda kalmalarıyla meydana gelen aşırı eğitimlilik sorununu ele almıştır. Freeman'a göre, 1970'lerde yaşanan ekonomik durgunluk ve yükseköğretimdeki hızlı büyüme, mezunların eğitim düzeyleri ile işlerin gerektirdiği eğitim düzeyi arasında bir uyumsuzluğa neden olmuştur (Freeman, 1976, s.45). 1970'lerde eğitimli işgücü arzının iş piyasası talebini aşması, eğitim getirilerinde önemli düşüşlere yol açarak aşırı eğitimlilik endişelerini tetiklemiştir. Freeman'ın (1976) çalışmasını destekleyen veriler, 1969-1974 döneminde üniversite mezunlarının lise mezunlarına göre gelir avantajının %40'tan %16'ya düştüğünü göstermektedir. Freeman'ın 1976'da yayımlanan "The Overeducated American" adlı eserinde, bu dramatik düşüş üniversite mezunu fazlalığının yapısal bir sorun haline geldiğine işaret etmiş ve söz konusu durumun uzun yıllar devam edeceği öngörmüştür (Leuven ve Oosterbeek, 2011, s.2).

Freeman'ın çalışmasının yayımlanmasının ardından, Smith ve Welch bu araştırmayı eleştirel bir perspektifle değerlendirmiştir. Öncelikle, Freeman'ın analizinde kapsanan dönemi genişleterek, çalışmaya iki yıl öncesine ve iki yıl sonrasına ait verileri eklemişlerdir. Bu ek veriler, grafiklerin etkileyiciliğini önemli ölçüde azaltmış; 1967 ile 1976 yılları arasında yeni istihdam edilen bireyler arasındaki gelir oranındaki düşüş, Freeman'ın belirttiği %24'lük azalmadan farklı olarak, yalnızca 8 puan olarak hesaplanmıştır (Smith ve Welch, 1978, s.6).

Smith ve Welch'in eleştirisi ve 1974 sonrasında üniversite mezunlarının göreli kazançlarındaki artışı, aşırı eğitimle ilgili endişeleri yatıştırmak için yeterli gibi görünse de 1981 yılında Economics of Education Review'in ilk sayısında yayımlanan Duncan ve Hoffman'ın "The Incidence and Wage Effects of Overeducation" (Aşırı Eğitimin Görülme Sıklığı ve Ücret Etkileri) başlıklı makalesi, bu konudaki akademik tartışmaları yeniden canlandırmıştır (Leuven ve Oosterbeek, 2011, s.2).

Duncan ve Hoffman, aşırı eğitimi işçilerin sahip olduğu eğitim düzeyi ile işlerin gerektirdiği eğitim düzeyini karşılaştırarak analiz etmiştir. Önceki çalışmalar bu iki değişkeni toplum düzeyinde ele alırken, Duncan ve Hoffman bireysel düzeyde bir

inceleme gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda, eğitim düzeyleri ile işlerinin gerektirdiği nitelikler tam olarak eşleşen işçileri, sahip oldukları eğitimden daha fazlasını gerektiren işlerde çalışan aşırı eğitimli işçiler ve daha düşük eğitim düzeyi gerektiren işlerde çalışan eksik eğitimli işçilerle karşılaştırarak değerlendirmişlerdir. 1980'lerde ise aşırı eğitimi değerlendirmek için sistematik bir yöntem geliştirmiş ve bu durumun bireysel ücretler ile iş tatmini üzerindeki etkilerini analiz etmişlerdir. Bu çerçevede, aşırı eğitimlilik kavramını üç kategoride ele almışlardır:

- Aşırı eğitimlilik: Bireyin eğitim düzeyinin işin gerektirdiği eğitim düzeyinden yüksek olması,
- Eğitim uyumu: Bireyin eğitim düzeyinin işin gerektirdiği eğitim düzeyi ile eşit olması,
- Yetersiz eğitimlilik: Bireyin eğitim düzeyinin işin gerektirdiği eğitim düzeyinden düşük olması.

Duncan ve Hoffman, aşırı eğitimlilik olgusunun ortaya çıkışında, bireylerin sahip olduğu genel iş deneyimi ile resmî eğitim sürecinde kazanılan bilgi ve beceriler arasındaki uyumsuzluğun kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Onlara göre, eğitim ve iş deneyimi teoride birbirini tamamlayan unsurlar olarak görülse de pratikte bu ilişki daha karmaşık bir nitelik taşımaktadır. Duncan ve Hoffman, resmî eğitim sisteminde edinilen teorik bilgilerin pratik uygulamalarda yetersiz kalmasının, iş piyasasında belgecilik (credentialism)[1] eğilimini güçlendirdiğine dikkat çekmektedir. Öte yandan, işyerinde deneyim yoluyla kazanılan becerilerin çoğunlukla spesifik mesleki nitelik taşımasının, resmî eğitimin sağladığı genel becerilerin değerini göreceli olarak azalttığını ileri sürmektedirler. Bu bağlamda, Duncan ve Hoffman'a göre iş başında öğrenmenin resmî eğitimin önüne geçerek daha belirleyici hale gelmesi, eğitim-istihdam uyumsuzluğunu derinleştirmekte ve aşırı eğitimlilik sorununu beslemektedir (Duncan ve Hoffman, 1981, s.77-85).

1980'lerdeki bir başka çalışma ise Rumberger'e aittir. Araştırmasında, 1960 ile 1976 yılları arasındaki aşırı eğitimlilik oranındaki değişimleri incelemektedir. 1960'ları ekonomik büyümenin güçlü olduğu bir dönem olarak belirten Rumberger,

[1] "Credentialism" (Diplomacılık/Belgecilik), yükseköğretim sisteminde nitelik belgelerinin (diploma, sertifika vb.) sürekli artan oranda çoğalması ve aşırı önem kazanması olgusunu ifade eden bir kavramdır. Bu terim, özellikle işgücü piyasalarında formal eğitim belgelerinin içerikten çok sembolik değer taşıması ve bireylerin bu belgeleri sürekli artırma eğilimini tanımlamaktadır (Aktan, 2023, s.3).

1970'leri ise durgunluk ve enflasyonla mücadele edilen bir dönem olarak belirtmiştir. Bu dönemde, iş gücü eğitim düzeyinin sürekli arttığını ve daha fazla eğitim almış bireylerin iş piyasasına girdiğini ifade etmiştir. Bunun sonucu olarak, üniversite eğitimi gerektiren işlerin sayısı yeni mezunların arzına yetişemediğini ve giderek "aşırı eğitimlilik" olarak adlandırılan sorunun büyüdüğünü savunmuştur (Rumberger, 1981, s.293-294).

Tsang ve Levin 1985 yılındaki çalışmasında, son yıllarda işgücü piyasasına giren üniversite mezunlarının göreli arzının önemli ölçüde arttığını belirtmiştir. Bu artış hem üniversite çağındaki nüfusun büyümesinden hem de bu nüfusun daha büyük bir kısmının yükseköğretime kayıt olmasından kaynaklanmaktadır. İşgücü piyasasının ortalama eğitim düzeyi artarken, iş yapısının bu eğitimli işgücü arzını geleneksel mesleki basamaklarında yeterince karşılayamadığına dair işaretler ortaya çıkmıştır. Bu durum, işgücü piyasasında aşırı eğitim sorununun ortaya çıkmasına yol açmıştır. Tsang ve Levin aşırı eğitimliliği üç şekilde tanımlamıştır:

- Göreli ekonomik düşüş: Eğitimli bireylerin ekonomik konumlarının tarihsel olarak daha yüksek seviyelere göre gerilemesi,
- Beklenti uyumsuzluğu: Eğitimli bireylerin mesleki beklentilerinin mevcut iş olanaklarıyla karşılanamaması,
- Nitelik fazlası: Çalışanların sahip olduğu eğitim ve becerilerin, yaptıkları işin gerektirdiğinden daha fazla olması (Tsang ve Levin, 1985, s.93).

Feldman ise, aşırı eğitimlilik olgusunu, bireylerin sahip olduğu insan sermayesinin (bilgi, beceri ve yetkinlikler) mevcut iş pozisyonunda tam kapasiteyle değerlendirilememesi şeklinde tanımlamaktadır. Bu durumu somutlaştırmak adına, yüksek lisans derecesine sahip bir mühendis örneğini ele almıştır. Söz konusu birey, mühendislik alanında kendisine uygun bir istihdam olanağı bulamadığında, farklı bir sektörde işe yerleşmiş ve yüksek eğitim düzeyinin sağladığı avantajlarla kariyer basamaklarını hızla tırmanarak tatmin edici bir ücret düzeyine ulaşmıştır. Ancak Feldman, bu görünürde olumlu olan durumun arka planında önemli psikolojik maliyetler bulunduğuna dikkat çekmektedir. Bireyin, uzmanlık alanı olan mühendislikte kendini geliştirme beklentisiyle yüksek lisans yapmaya yönelik ayırdığı zaman, emek ve ekonomik kaynakların boşa gitmesi, mesleki kimlik karmaşası ve işe yönelik içsel motivasyon kaybı gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Dolayısıyla

Feldman'ın bu analizi, aşırı eğitimliliğin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda psiko-sosyal boyutları olduğunu da ortaya koymaktadır (Feldman, 1996, s.385-389).

Hartog'a göre aşırı eğitimlilik, bireylerin sahip oldukları eğitim düzeyinin, istihdam edildikleri pozisyonların gerektirdiği eğitim seviyesinden daha yüksek olması durumunu ifade etmektedir. Bu olgu, özellikle yükseköğretim sistemlerindeki hızlı genişleme ile işgücü piyasalarının bu genişlemeye paralel bir yapısal dönüşüm gerçekleştirememesi neticesinde ortaya çıkan bir uyumsuzluk sorunudur. Hartog, bu durumun temel nedenini, eğitim politikalarının ve müfredatların, işgücü piyasasının dinamiklerini ve niteliksel ihtiyaçlarını yeterince dikkate almadan tasarlanmasına bağlamaktadır (Hartog, 2000, s.132).

Bütcel ve Van Ham'ın teorik yaklaşımına göre aşırı eğitimlilik olgusu, bireylerin sahip oldukları nitelik ve becerilerin, mevcut istihdam pozisyonlarının gerektirdiği yeterlilik düzeyini aşması durumunda ortaya çıkmaktadır. Söz konusu araştırmacılar, bu durumun temel nedenini, işgücü piyasasında yüksek nitelikli bireylerin arzında yaşanan artışa karşılık, bu niteliklere uygun istihdam olanaklarının yetersiz kalması şeklinde açıklamaktadır. Bu yapısal uyumsuzluk, eğitimli işgücü ile mevcut iş pozisyonlarının gereklilikleri arasında bir dengesizlik yaratmaktadır. Büchel ve Van Ham'ın çalışmasında vurguladığı üzere, aşırı eğitimlilik olgusunun bireysel düzeyde ortaya çıkışı, istihdam olanaklarının mevcudiyeti ile yakından ilişkilidir ve bu ilişki mekânsal faktörler tarafından belirgin biçimde şekillenmektedir. Büchel ve Van Ham'ın makro-mikro analitik çerçevesine göre, makro düzeyde bölgesel işgücü piyasalarının yapısal özellikleri (nitelikli işlerin coğrafi dağılımı, ekonomik çeşitlilik ve yerel istihdam politikaları) aşırı eğitimliliğin yaygınlığını belirleyen temel unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Mikro düzeyde ise bireylerin işe gidip gelme eğilimleri, göç toleransı ve sosyoekonomik kısıtlar eğitim düzeylerine uygun işlere erişimde kritik engeller teşkil etmektedir. Büchel ve Van Ham'ın yaklaşımı doğrultusunda merkezî soru, makro düzeydeki fırsatlar ile mikro düzeydeki kısıtların etkileşiminin aşırı eğitimliliği ne ölçüde açıkladığıdır. Özellikle, nitelikli işlerin sınırlı olduğu bölgelerde, yüksek eğitimli bireylerin düşük statülü işlerde çalışma olasılığının arttığı, ancak göç etmeye dirençli bireylerde bu durumun daha belirgin hale geldiği görülmektedir. Dolayısıyla, Büchel ve Van Ham'ın çalışmalarında altı çizildiği gibi, aşırı eğitimliliğin mekânsal boyutlarını anlamak hem bölgesel eşitsizliklerin hem de

bireysel tercihlerin kesişimini analiz etmeyi gerektirmektedir (Büchel ve Van Ham, 2003, s.483).

Chevalier, aşırı eğitimliliğin yalnızca eğitim seviyesinin yüksek olmasından kaynaklanmadığını, aksine işin gereksinimleri ile bireyin becerileri arasındaki uyumsuzluktan doğduğunu savunmuştur. Bireylerin mezuniyet düzeylerine uygun olmayan, daha düşük nitelik gerektiren işlerde istihdam edilmesi ve sahip oldukları becerilerin iş süreçlerinde yeterince kullanılmaması durumunda, söz konusu bireyler aşırı eğitimli olarak nitelendirilmektedir. Görece düşük becerilere sahip mezunlar, daha nitelikli pozisyonlarda istihdam ediliyor olsalar da bu pozisyonların gerektirdiği yeterliliklerle uyum sağladıkları takdirde yalnızca görünüşte aşırı eğitimli sayılmaktadır. Ayrıca, aşırı eğitimlilik olgusunu incelerken bunun salt istatistiksel bir uyumsuzluktan ibaret olmadığını vurgulamıştır. Bireylerin eğitim düzeyi ile işlerinin gerektirdiği nitelikler arasındaki uyumsuzluğun iki farklı şekilde ortaya çıkabileceğini öne sürmüştür: Birincisi, "görünürde aşırı eğitimlilik" olarak adlandırdığı, bireyin eğitim düzeyinin işin gerektirdiğinden yüksek olmasına rağmen bu durumdan memnun olmasıdır. İkincisi ise, "gerçek aşırı eğitimlilik" olarak tanımladığı, bireyin eğitim düzeyi ile iş arasındaki uyumsuzluk nedeniyle memnuniyetsiz olmasıdır. Chevalier, bu ayrımın önemini vurgulayarak, aşırı eğitimliliğin ekonomik ve psikolojik sonuçlarını anlamak için yalnızca objektif ölçütlerin değil, aynı zamanda bireylerin subjektif deneyimlerinin de dikkate alınması gerektiğini savunmuştur (Chevalier, 2003, s.509-513).

McGuinness aşırı eğitimliliği, bireyin sahip olduğu eğitim düzeyinin işin gerektiği düzeyden fazla olması şeklinde tanımlamıştır. Bu durumun hem çalışan hem de işveren açısından verimlilik kaybına yol açacağını belirtmiştir. Bu durumun sebebinin ise öncelikli olarak işverenlerin, eğitimli bireyleri değerlendirmek için doğru proje ve pozisyonlar yaratılmamasından kaynaklandığını savunmuştur (McGuinness, 2006, s.388-390).

Aşırı eğitim, bireyler, işletmeler ve ülke ekonomisi açısından potansiyel olarak önemli maliyetler doğurmaktadır. Bireyler açısından, alınan eğitimin gerektirmediği bir işte çalışmak hem eğitim için harcanan zamanın hem de bu süreçte yapılan maddi yatırımların boşa gitmesine yol açabilmektedir. Bu durum, bireylerin kariyer tatminini azaltabileceği gibi, eğitimden beklenen getirinin de düşmesine neden olmaktadır. Ülke ekonomisi açısından ise aşırı eğitim, çeşitli dolaylı maliyetler içermektedir. Eğitim

sürecinde bireylerin iş gücüne katılamamaları nedeniyle vergi gelirlerinde kayıplar yaşanırken, aynı zamanda üretim süreçlerine dahil olamamaları ekonomik verimliliği azaltmaktadır. Ayrıca, eğitim kaynaklarının etkin şekilde kullanılamaması, kamu ve özel sektör tarafından eğitime yapılan yatırımların geri dönüşünü olumsuz etkileyebilmektedir (McGuinness, 2006, s.387-388). Şirketler düzeyinde ise daha düşük verimliliğe sebep olduğunu gösteren bulgular mevcuttur. 1987 yılında, belirli şirketler üzerindeki araştırmalarda fazla eğitim alanındaki 1 yıllık azalmanın üretimi arttırarak %8'den fazla ek kazanç getireceği öngörülmüştür (Tsang, 1987, s.234-239). 1991'deki Tsang'ın bir başka çalışmasında, aşırı eğitimlilerin iş üzerindeki etkilerini araştırmış (iş memnuniyeti ve iş değiştirme isteği) ve işlerinden diğerlerinden daha az memnun olduklarını ve işi bırakma olasılıklarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Tsang, Rumberger ve Levin, 1991, s.209-228).

Verhaest ve Omey' e göre aşırı eğitimlilik, eğitim politikalarının işgücü piyasasının ihtiyaçlarına paralel biçimde organize edilememesinin nihayetinde meydana gelen bir sorundur. Bu durum eğitimli bireylerin sayısının çoğalmasına rağmen istihdam edilememesi ve ekonomik kaynakların verimsiz kullanımına sebep olacağını belirtmiştir (Verhaest ve Omey, 2006, s.419-421).

Grip, Bosma, Willems ve Boxtel çalışmasında aşırı eğitimliliği, işçinin bilişsel yeteneklerinde kayıplara yol açan bir durum olarak tanımlamaktadır. Araştırmalarının sonucunda, aşırı eğitimli işçilerde özellikle hatırlama yetenekleri, bilişsel esneklik ve sözel akıcılık gibi bilişsel becerilerde zamanla gerileme gözlemlenmiştir. Bu gerilemenin, altı yıldan kısa sürede belirginleştiğini ve çalışanlar üzerinde uzun vadeli olumsuz etkilere sebep olabileceğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, aşırı eğitimlilik, sadece işçi ve iş arasındaki uyumsuzluktan değil, aynı zamanda bu uyumsuzluğun işçinin bilişsel yetenekleri üzerinde olumsuz bir etkisi olmasından kaynaklanmaktadır. Grip ve arkadaşları, aşırı eğitimli işçilerin, eğitim seviyelerinin çok üzerinde bir işte çalıştıklarında, zorlu işlerde karşılaştıkları yaşam boyu öğrenme fırsatlarının bilişsel becerilerini korumalarına yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir (Grip, Bosma, Willems ve Boxtel, 2007, s.249-250).

Green ve Zhu aşırı eğitimliliği, bireylerin eğitim düzeylerinin işlerinin gereksinimlerinden daha yüksek olduğu bir durum olarak tanımlamışlardır. Ancak bu durumu iki şekilde incelemişlerdir: Gerçek aşırı eğitimlilik (Real Overqualification), bireyin hem fazla eğitimli hem de becerilerinin gerektiği şekilde kullanılmadığı bir işte

çalıştığı durumu ifade etmektedir. Bu kişiler, işlerinin gereksinimlerine göre daha yüksek beceri ve eğitim seviyesine sahip olmaktadırlar. Resmi aşırı eğitimlilik (Formal Overqualification) ise, bireyin fazla eğitimli olmasına rağmen becerilerinin işin gereksinimlerine uygun bir şekilde kullanıldığı durumu tanımlamaktadır. Green ve Zhu, bu iki kategorinin aşırı eğitimliliğin iş gücü üzerindeki etkilerini anlamada önemli olduğunu ve işlerde beceri kullanımının etkinliğine bağlı olarak aşırı eğitimliliğin iş memnuniyeti ve maaşlar üzerinde farklı etkiler yaratabileceğini ifade etmişlerdir (Green, Zhu, 2010, s.751-752).

Aşırı eğitimliliğin en çok araştırılan yönlerinden biri, maaşlar üzerindeki etkisidir ve mevcut kanıtlar, aşırı eğitimli bireylerin, aynı eğitime sahip olup daha uygun pozisyonlarda çalışan bireylere kıyasla maaşlarında bir kayıp yaşadığını göstermektedir. 23 farklı makale, maaş cezasına dair tahminler sunmaktadır. Bazı çalışmalar, birden fazla ülkeyi incelediği veya farklı metodolojiler kullandığı için birden fazla tahmin yapmıştır. Bu da aşırı eğitimlilikle ilgili maaş cezası için toplamda 74 tahminin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu tahminlerin ortalaması alındığında, aşırı eğitimli bireylerin, benzer eğitim seviyesine sahip ancak uygun pozisyonlarda çalışan kişilere kıyasla %13,6 daha düşük maaş aldıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Aşırı eğitimliliğin maaş dağılımı üzerindeki etkilerini inceleyen literatür, giderek genişlese de bu alandaki araştırmalar henüz erken aşamalarındadır. Aşırı eğitimlilikle ilgili maaş cezası her maaş diliminde gözlemlense de bazı çalışmalar cezanın dağılımın üst kısmında daha yüksek olduğunu, diğerleri ise daha düşük kısmında daha büyük bir etki bulmuştur (McGuinness, Pouliakas ve Redmond, 2018, s.11).

Aşırı eğitimlilikle ilgili ülkeler arası farklılıkların belirleyicilerine dair literatür sınırlı olmakla birlikte, mevcut çalışmalardan bazı ortak bulgular ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular, aşırı eğitimlilik oranlarındaki farklılıkların ekonomik döngü etkileri, iş gücü talebinin yapısı, iş gücü piyasası koruma düzeyi ve esnekliği ile bir ülkenin iş gücü arzının eğitimsel yapısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Delaney, McGuinness, Pouliakas ve Redmond, 2020, s.12-13). OECD ülkeleri kapsamındaki ekonomilerde, 25-64 yaş arasındaki yükseköğretim mezunu çalışanların yaklaşık %15'i, istihdam ettikleri pozisyonlar için aşırı eğitimlilik durumunda olduklarını bildirmiştir (OECD, 2022, s.67-68).

Aşırı eğitimliliğin veriye dayalı olarak değerlendirilebilmesi açısından, bireylerin sahip oldukları eğitim düzeyi ile işlerin gerektirdiği eğitim seviyesi

arasındaki farkın doğru biçimde nasıl ölçüleceği konusu önem taşımaktadır Desjardins, Rubenson, 2011, s.24). Bireylerin niteliksel donanımları ve becerilerinin, işin gerekliliklerileyle ne derecede örtüştüğünü belirlemek amacıyla farklı yöntemler kullanılmaktadır.

Bu bağlamda, aşırı eğitimliliğin ölçümüne yönelik yöntemler üç temel yaklaşımdan oluşmaktadır. Bu yaklaşımlar şunlardır:

- İş analizine dayalı ölçüm: Bu yöntem, meslek sınıflandırmalarında yer alan iş unvanları için gerekli eğitim düzeyini belirleyen profesyonel iş analistlerinin sistematik değerlendirmesine dayanır. İş analizinin temel amacı, nesnelliği sağlamak, net tanımlar sunmak ve ayrıntılı ölçüm talimatları vermektir. Bu nedenle, iş gerekliliklerini tanımlamak için oldukça cazip bir yöntemdir. Ayrıca, farklı eğitim seviyelerinin ve türlerinin birbirleriyle nasıl ikame edilebileceği de gösterilebilir. İş analizi, esas olarak bir işin teknolojisinden ve gerçekleştirilecek faaliyetlerin türünden yola çıkar. Ancak, bu yöntemin dikkatli ve sistematik bir şekilde uygulanması büyük ölçeklerde oldukça maliyetlidir.
- Çalışan öz değerlendirmesine dayalı ölçüm: Bu yöntemde, çalışanlar kendi işlerinin gerektirdiği eğitim seviyesini belirtir. Bu değerlendirme doğrudan yapılabileceği gibi, çalışanın mevcut eğitim düzeyi ile kıyaslandığında daha yüksek, daha düşük veya farklı bir eğitimin gerekli olup olmadığını belirten dolaylı bir ifadeyle de gerçekleştirilebilir. Bu yöntem, yerel ve güncel bilgilere dayandığı için önemli bir avantaj sağlar. Değerlendirme, prensipte doğrudan bireyin yaptığı işe odaklanır ve genel bir ortalamadan ziyade spesifik bir işin gerekliliklerini yansıtır. Ancak, bu yöntem sıkı talimatlar içermediği için bazı sorunlar barındırır. Çalışanlar, kendi pozisyonlarının statüsünü yükseltmek amacıyla işlerinin gerektirdiği eğitim seviyesini olduğundan yüksek gösterebilir ya da yalnızca mevcut işe alım standartlarını yansıtabilirler.
- Gerçekleşmiş Eşleşmelere dayalı istatiksel ölçüm: Bu yöntemde, belirli bir iş veya meslekte çalışan bireylerin genellikle sahip olduğu eğitim düzeyine bakılarak gerekli eğitim seviyesi belirlenir. Örneğin, bu dağılımın ortalaması veya en sık rastlanan değeri referans alınabilir.

> Gerçekleşen eşleşmeler yöntemi, bir işin teknolojik gerekliliklerini ortaya çıkarmaktan oldukça uzaktır. Bu yöntem, işin gerekliliklerinden ziyade, işe alım standartları ve işgücü piyasası koşulları tarafından belirlenen fiili tahsis sürecini ölçer. Bu tahsis süreci içseldir. Tıpkı standart bir ders kitabının, ticarete konu olan miktarının içsel olması gibi. Bu nedenle, bu bilgilerin kullanılması durumunda, elde edilen sonuçlar bir tahsis modeli içindeki piyasa sonucu olarak yorumlanmalıdır. Gerçekleşen eşleşmeler yöntemi, diğer iki ölçüm yönteminden oldukça farklı bir şekilde ele alınmalıdır.

Hartog, aşırı eğitimlilik ölçüm yöntemlerini değerlendirirken iş analizine dayalı ölçümün kavramsal olarak en üstün yöntem olduğunu, ancak pratikte genellikle yüksek standartları karşılayamadığını belirtmektedir. Zira bu yöntem yalnızca belirli yıllar için mevcut olmakta, uygulaması maliyetli olduğundan güncel ölçümlere ulaşmak genellikle mümkün olamamaktadır. Bu nedenle Hartog, çalışan öz-değerlendirmesine dayalı ölçümün mevcut en iyi pratik alternatif olduğunu savunmaktadır. Gerçekleşen eşleşmelere dayalı ölçümün ise arz ve talep arasındaki etkileşimle oluşan dengeyi yansıttığını, ancak yalnızca talep tarafını ölçebildiği için yetersiz kaldığını vurgulamaktadır (Hartog, 2000, s.131-134).

Chevalier ise aşırı eğitimliliğin ölçümünde sadece objektif göstergelere dayalı yaklaşımların yetersiz olduğunu savunmaktadır. Bu olgunun bireysel algılar ve iş tatmini düzeyi gibi öznel unsurlar üzerinden de değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Chevalier'in önerdiği yöntemde, diploma gerektirmeyen bir işte çalışan bireylerin gerçekten mi yoksa yalnızca görünüşte mi aşırı eğitimli oldukları, iş–nitelik uyumuna ilişkin memnuniyetleri üzerinden belirlenmektedir. Bu kapsamda, bireylerin "mevcut işlerinin sahip oldukları eğitim ve becerilerle ne ölçüde örtüştüğüne" dair değerlendirmeleri esas alınmaktadır. İşinden memnun olmayan bireyler gerçekten aşırı eğitimli, memnun olanlar ise görünüşte aşırı eğitimli olarak sınıflandırılmaktadır. Böylece, bireyin işinden duyduğu tatmin düzeyi, eğitim–istihdam uyumsuzluğunun niteliğini ayırt etmede belirleyici bir ölçüt olarak kullanılmaktadır (Chevalier, 2003, s.512-513).

Yöntemlerin etkinliği ve uygunluğu hâlâ akademik çevrelerde tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Bu olgunun daha derinlemesine anlaşılabilmesi için, altında yatan kuramsal yaklaşımların da incelenmesi gerekmektedir.

1.4. Aşırı Eğitimliliğin Kuramsal Temelleri

Aşırı eğitimlilik, iş gücü piyasasında eğitim seviyesi ile iş gereksinimlerinin uyumsuzluğundan kaynaklanan bir durumdur ve bu fenomenin etkileri, çeşitli iş gücü piyasası teorileri çerçevesinde yorumlanmaktadır (Leuven ve Oosterbeek, 2011, s.32). Aşırı eğitimliliğin, bireylerin eğitim düzeyleri ile iş piyasasındaki konumları arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine incelemek için bazı teoriler ön plana çıkmaktadır. Bu bölümde, aşırı eğitimlilik olgusunun kuramsal temelleri, bu yaklaşımlar ışığında ele alınacaktır.

1.4.1. Beşerî sermaye teorisi (human capital theory)

Beşerî Sermaye Teorisi, eğitimin ekonomik süreçlerdeki rolünü açıklamaya yönelik geliştirilen en köklü yaklaşımlardan biri olarak görülmektedir (Eyiusta ve İlhan, 2015, s.114). Ekonomik kalkınmada beşerî sermaye yatırımlarının önemine ilk kez S. Kuznets ve M. Friedman dikkat çekmiş, kuramsal bir çerçeveye kavuşturulması ise T. W. Schultz tarafından gerçekleştirilmiştir. Zamanla, beşerî sermaye kuramı ekonomik kalkınma süreçlerinde daha da önemli bir yer edinmiştir (Akalın, 2000, s.224). 1950'li yıllarda üretim faktörleri; fiziksel sermaye, emek, arazi ve yönetim unsurlarından oluşmaktaydı. Ancak 1960'lı yıllarda yapılan ekonomik büyüme muhasebe çalışmaları, ABD ekonomisindeki büyümeyi bu faktörler üzerinden açıklamada yetersiz kalmıştır. Üretim faktörleriyle hesaplanamayan bu fark 'artık faktör' olarak tanımlanmış sonraları ise 'beşerî sermaye' kavramıyla anılmaya başlanmıştır (Nafukho, Hairstone ve Brooks, 2004, s.545).

Beşerî Sermaye Kuramı, ekonomik kalkınma sürecinde insan unsurunun rolünü açıklamaya yönelik geliştirilmiş yaklaşımlardan biridir. Bu kuram, insana yapılan yatırımlar sayesinde kalkınmanın daha kısa sürede gerçekleştirilebileceğini ileri sürmektedir. Beşerî sermaye, bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve diğer niteliklerin ekonomik değeri olarak tanımlanmaktadır. Kurama göre, bir ekonomide belirli bir dönemde üretilen mal ve hizmet miktarı, kişisel gelirler ve insana yapılan yatırımlar arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. İnsana yapılan yatırım düzeyi arttıkça, ulusal gelir ve bireysel kazanç da artış göstermektedir. Sosyoekonomik kalkınmanın hızlandırılmasında mevcut kaynakların etkin kullanımı, teknolojik gelişmenin ivmelenmesi ve toplumsal refahın artırılması, yalnızca fiziksel sermaye yatırımlarıyla değil, aynı zamanda beşerî sermaye yatırımlarıyla da mümkün olabilmektedir. Bu

bağlamda, emeğin niteliğini ve verimliliğini artırmaya yönelik yapılan beşerî sermaye yatırımları, özellikle eğitim harcamaları, kalkınma süreçlerinde kritik bir öneme sahiptir. Beşerî Sermaye Kuramı, sosyoekonomik kalkınmanın sağlanmasında ve yapısal dönüşümlerin gerçekleştirilmesinde beşerî sermayenin, fiziksel sermaye kadar önemli bir unsur olduğunu vurgulamaktadır (Öztürk, 2005, s.31).

Beşerî sermaye teorisi, eğitimin üretkenliği artırıcı rolüne odaklanarak, iş gücü piyasasında işlerin ve ücretlerin işçilerin becerilerine göre dağıtıldığını varsayar. Bu teori, bilgi ve becerilerin iş gücü piyasasında öncelikli bir öneme sahip olduğunu kabul eder. Bu kurama göre, her birey sahip olduğu eğitim düzeyiyle uyumlu bir işe girer ve aşırı eğitimlilik gibi uyumsuzluklar ortaya çıkmaz (Hartog, 1985, s.282). Dolayısıyla, aşırı eğitimlilik gibi birey ile iş arasındaki uyumsuzluklara teorik olarak yer verilmemektedir. Gerçekte işlerin çeşitliliği ve piyasa dinamikleri nedeniyle, bireylerin eğitim seviyelerinin üzerinde veya altında nitelik gerektiren işlerde çalışmaları mümkündür. Ancak, bu durum teorinin öngördüğü dengeyi geçici bir sapma olarak nitelendirir. Uzun vadede, piyasa güçlerinin devreye girerek bu uyumsuzluğu çözmesi beklenir. Beşerî Sermaye Kuramı, bu tür uyumsuzlukların ortaya çıkması halinde ise, piyasa mekanizmalarının zamanla dengeyi sağlayacağını ve aşırı eğitimliliğin geçici bir durum olarak kalacağını öngörmektedir (Desjardins ve Rubenson, 2011, s.15).

Beşerî Sermaye Teorisi, yüksek eğitimli bireylerin işsizliğini piyasa mekanizması çerçevesinde ele alır. Bu kurama göre, işgücü piyasasındaki değişimler, yükseköğretim mezunlarının istihdam tercihleri ve kazanç beklentilerini mevcut piyasa koşullarıyla uyumsuz hale getirebilir. Eğitim sistemi, ekonomik yapıdaki değişimlere aynı hızla adapte olamayabileceğinden, teknolojik gelişmeler sonucu ortaya çıkan yeni işlere uyum sağlayacak şekilde eğitim almamış mezunlar işsiz kalabilir. Ayrıca, işgücü piyasasında bilgi asimetrisi nedeniyle, bireyler yanlış beşerî sermaye yatırımı kararları verebilir. Kamu sektörünün sunduğu daha iyi çalışma koşulları, yüksek ücretler ve iş güvencesi gibi avantajlar, yükseköğretim mezunları arasında bu sektöre yönelme eğilimine yol açabilir. Ancak, kamu sektörü mevcut istihdam olanakları ile bu talebe yeterince cevap veremediğinde, yüksek eğitimli işgücü işsiz kalabilir (Kurnaz, 2015, s.42).

1.4.2. Teknolojik değişim teorisi (technological change theory)

Teknolojik değişim kuramı, özellikle Sanayi Devrimi sonrasında ekonomik teorilerde merkezi bir konuma yerleşmiştir. Bu kuramın temelleri, 20. yüzyılın başlarında ekonomik büyüme ve kalkınma teorileri çerçevesinde atılmıştır. Teknolojik değişim, üretim süreçlerinde kullanılan yöntem ve araçların zamanla dönüşmesi olarak tanımlanır. Bu alandaki önemli katkılardan biri Joseph Schumpeter tarafından yapılmıştır. Schumpeter, teknolojik değişimin ekonomik büyümenin temel itici gücü olduğunu savunmuş ve "yaratıcı yıkım" kavramını geliştirmiştir. Bu kavram, yeniliklerin eski ekonomik yapıları ortadan kaldırarak yeni yapılar inşa ettiğini ve böylece sürekli bir dönüşüm süreci yarattığını ifade eder (Schumpeter, 2003, s.81-86).

Bu kuramda, yenilikler (verimlilik artışı sağlayan buluşlar) firmaların kâr maksimizasyonu amacıyla yaptığı Ar-Ge yatırımlarından kaynaklanmaktadır. Her yeni teknoloji, önceki teknolojiyi geçersiz kılarak geçici monopol kârları yaratır. Ancak bu durum, yeni girişimciler için inovasyon teşvikini artırır. Teknolojik ilerlemenin yönü, işgücü piyasasındaki beceri dağılımı gibi yapısal faktörlerden etkilenebilir. Bu süreç, devletlerin Ar-Ge desteklerinin neden optimalin altında kaldığını ve piyasa başarısızlıklarının teknolojik gelişimi nasıl çarpıtabileceğini de göstermektedir (Aghion ve Howitt, 1988, s.3-5).

Teknolojik değişim, günümüzde üretkenlik ve ekonomik büyümenin temel itici güçlerinden biri olarak kabul görmektedir. Ancak, uzun bir süre boyunca teknolojik değişim olgusu, ekonominin işleyişinin dışında, dışsal bir unsur olarak ele alınmıştır (Kurnaz, 2015, s.62). Teknolojik Değişim Kuramı, bu yaklaşımı aşarak teknolojik değişimi ekonomik modellerin merkezine yerleştirmeyi amaçlamakta ve değişimin nasıl meydana geldiğini, nasıl yönlendirilebileceğini ve ekonomik kalkınmaya nasıl katkı sağlayabileceğini açıklamaya çalışmaktadır. Bu kuramın temel amacı, teknolojik değişimin süreci ve hızını daha iyi anlayarak, bu değişimin politika müdahaleleri yoluyla nasıl etkilenebileceğini ortaya koymaktır. Bu bağlamda, işgücü becerilerinin düzeyi ve işgücü piyasasında yaşanan aşırı eğitimlilik gibi uyumsuzlukların teknolojik değişim üzerindeki etkisi önemli bir araştırma konusu hâline gelmiştir. Eğitim ile beceri kazanımı arasındaki ilişki ve işgücü piyasasındaki arz-talep dengesizlikleri, teknolojik yeniliklerin yönü ve hızı üzerinde belirleyici rol oynayabilmektedir (Desjardins ve Rubenson, 2011, s.16).

Teknolojik değişimi sınırlayan çeşitli yapısal engeller bulunmaktadır. Firmaları yeni teknolojilere geçmeye teşvik eden mekanizmalar ise her zaman etkili işlememektedir. Özellikle aşırı eğitimlilik durumunda, bireylerin sahip olduğu yüksek beceriler işverenler tarafından tam anlamıyla değerlendirilemeyebilir. Firmalar, üretim süreçlerini uyarlamak için gereken maliyetlerden kaçınabilir ya da uzun vadeli verimlilik artışını hedefleyen teşvikler yetersizse değişimden tamamen vazgeçebilir. Yüksek becerilerin etkin şekilde kullanılamaması, eğitim yatırımlarıyla kazanılan yetkinliklerin zamanla kaybedilmesine ve verimlilik artışı fırsatlarının kaçırılmasına yol açar. Bu kayıpları önlemek için, politikaların firmaları mevcut beceri potansiyelini daha etkin kullanmaya teşvik etmesi gerekir. Ayrıca değişim yaşayan sektörlerde firmalar, gelecekte işgücünü daha kolay uyum sağlayacak hale getirmek için, ihtiyaç duyduklarından daha yüksek niteliklere sahip çalışanları işe alma eğiliminde olabilir. Bu durum, aşırı eğitimliliğin ortaya çıkmasına neden olabilir. Ancak bu yaklaşım, çalışanların becerilerini kullanamaması sonucu ortaya çıkabilecek yetenek kaybı riskini göz ardı eder. Yine de firmalar için, zamanla oluşacak beceri kayıplarını telafi etmek, yeni bir çalışan bulup işe almak kadar maliyetli olmayabilir. Son olarak, teknolojik ilerleme ile yeni işe alınacak çalışanlar için gerekli nitelikler artarken, mevcut çalışanlar daha düşük eğitimli gibi görünebilir. Ancak bu değerlendirme, çalışanların işe başladıktan sonra katıldıkları kurslar ve geliştirdikleri becerileri hesaba katmaz. Bu yüzden, bir kişi eğitim düzeyi düşük görünse bile, aslında gerekli becerilere sahip olabilir (Desjardins ve Rubenson, 2011, s.16).

1.4.3. Eşleştirme teorisi (matching theory)

Aşırı eğitimlilikle ilgili literatürde yer alan bir diğer teorik yaklaşım, bu durumu geçici olarak değerlendiren Eşleştirme Teorisi'dir (Kurnaz, 2015, s.56). Gale ve Shapley'nin 1962 tarihli çalışması, eşleştirme teorisinin temel ilkelerini ortaya koymuştur. Özellikle iki taraflı eşleştirme problemleri için çözüm stratejileri geliştiren önemli bir katkı sağlamıştır. Çalışma, bireylerin ve kurumların karşılıklı tercihlerine dayalı olarak, her iki taraf için de en uygun eşleşmeleri bulma amacı güden bir algoritma önerir. Bu teorik yaklaşım, başlangıçta üniversite kabul sistemleri gibi uygulamalarda kullanılsa da zamanla iş gücü piyasaları ve diğer birçok eşleştirme probleminde de geniş bir uygulama alanı bulmuştur. Gale ve Shapley'nin önerdiği algoritma, özellikle katılımcıların tercihlerine saygı gösteren ve her iki taraf için de adil sonuçlar sağlayan bir çözüm sunduğu için, eşleştirme teorisinin önemli bir

kilometre taşı olarak kabul edilmektedir (Gale ve Shapley, 1962, s.9-15). Roth ise eşleştirme sürecinin son aşamasında ciddi sorunların olduğu ve bu sorunların, son aşamanın giderek daha kısa bir süreye sıkıştırılmasıyla yeterince çözülemeyeceği görüşünü savunmuştur (Roth, 1984, s.995).

Eşleştirme teorisi alanında iki ana problem vardır: tek taraflı ve çift taraflı eşleştirme. Tek taraflı eşleştirmede, bir grup belirli kaynaklarla eşleşir ve yalnızca bir tarafın tercihleri dikkate alınır. Çift taraflı eşleştirmede ise her iki tarafın tercihleri göz önünde bulundurularak iki grup arasındaki eşleşme yapılır. Eşleştirme literatüründeki çalışmalar, bu iki problem ve bunların farklı türevlerini ele almaktadır (Ekici, 2021, s.248)

Eşleşme Kuramı, aşırı eğitimliliği geçici bir olgu olarak ele alan bir yaklaşımdır. Bu kurama göre, işgücü piyasasında çalışanlar uygun iş tekliflerini ararken, işverenler de en verimli çalışanları bulmaya çalışmaktadır. Ancak, her iki taraf için de bu arayış süreci belirli maliyetler doğurmaktadır. Bu süreçte, bireyin eğitim düzeyi ile yaptığı iş arasındaki uyumsuzluk ya da işin gerektirdiği beşerî sermaye seviyesi ile bireyin sahip olduğu nitelikler arasındaki farklılık nedeniyle geçici uyumsuzluklar meydana gelebilmektedir. Eşleşme Kuramı, zamanla bu uyumsuzlukların giderileceğini öngörmektedir. Zira çalışanlar daha iyi bir iş uyumu ve daha yüksek gelir elde etmek amacıyla iş değişikliklerine gitmektedir (Kucel, 2011, s.127).

1.4.4. Sinyal teorisi (signaling theory)

Sinyal teorisine en büyük katkıyı Michael Spence, 1973 yılında yayımladığı "Job Market Signaling" adlı çalışmasıyla vermiştir. Spence bu çalışmasında; iş piyasasında işverenlerin, işe alacakları bireylerin üretken yetenekleri hakkında tam bilgiye sahip olmadıklarını ve bu yeteneklerin doğrudan gözlemlenmesinin zaman aldığını belirtmiştir. İşe alım süreci, öğrenme süresi, belirli eğitim gereklilikleri ve yeniden sözleşme yapılmasına izin verilmeyen dönemler gibi unsurlar nedeniyle, belirsizlik altında verilen bir yatırım kararı niteliği taşımaktadır.
Bu belirsizlik ortamında işverenler, adayların eğitim düzeyi, önceki iş deneyimleri, cinsiyet ve ırk gibi gözlemlenebilir niteliklerine dayanarak değerlendirme yapmaktadır. Spence, bu bağlamda bireylerin sahip oldukları gizli yetenekleri işverenlere gösterebilmek için eğitim gibi "sinyaller" kullandıklarını ileri sürmüştür. Bireylerin bazı gözlemlenebilir özellikleri doğuştan gelir ve değiştirilemez

(göstergeler) nitelikteyken; eğitim gibi bazıları ise bireyin zaman ve kaynak harcayarak geliştirebileceği (sinyaller) özelliklerdir. Bireyler göstergeleri değiştirilemez iken sinyaller değiştirilebilir. Tabii ki, bu değişikliklerin maliyetleri olabilir. Örneğin, eğitim maliyetlidir. Bu maliyetlere "sinyal verme maliyetleri" denir. Sinyal verme maliyetleri, psikolojik ve diğer maliyetler de dahil olmak üzere, doğrudan parasal maliyetlerin ötesinde geniş bir şekilde yorumlanmalıdır. Örneğin, maliyet unsurlarından biri zamandır. İşverenin karşılaştığı her sinyal ve gösterge seti için, o özelliklere sahip bir bireye katkısı olacaktır (Spence, 1973, s.356-358).

Sinyal teorisi, eğitim belgelerinin üretkenlik tespiti, kaynakların dağıtımı, bireylerin sıralanması, seçilmesi, konumlandırılması ve uygun iş eşleşmelerinin sağlanması üzerindeki etkilerini ön plana çıkarır. Bu teoriye ilişkin çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır (örneğin diploma teorisi (credentialism), "sheepskin[2]" modeli). Tüm bu yaklaşımların ortak noktası ise işgücü piyasasında bireyler ile işverenler arasında bilgi asimetrisinin bulunmasıdır. Zira işverenler, adayların sahip olduğu beceriler hakkında tam ve doğrudan bilgiye sahip değildir. Bu teoriler, bireylerin sahip olduğu niteliklerin, iş performansını etkileyen ve doğrudan gözlemi zor olan beceriler hakkında ipuçları verdiğini varsayar. Yani, nitelikler, bireyin daha verimli bir eğitim süreci geçirdiğini, eğitim maliyetlerinin daha düşük olduğunu ve değişimlere daha kolay uyum sağladığını gösteren işaretler olarak kabul edilir. Bu teorinin bazı aşırı yorumları (örneğin, sheepskin modeli) eğitimin üretkenliği artırıcı etkisini tamamen reddetse de çoğu yaklaşım eğitimle becerilerin geliştirilebileceğini tamamen göz ardı etmez. Ayrıca, sinyal teorileri, insan sermayesi teorisinin temel varsayımlarını – yani bireyin verimliliği ve gelirinin sahip olduğu becerilere bağlı olduğu fikrini – tamamen reddetmez. Buradaki temel fark, insan sermayesi teorisinin göz ardı ettiği bir yön olan eğitimin işgücü piyasasında eşleşme (matching) işlevini vurgulamak ve eğitimin her zaman beceri kazandırmayabileceğini, ayrıca beceri gelişiminin tek kaynağı olmadığını savunmaktır (Desjardins ve Rubenson, 2011, s.17).

Black ve Lynch, insan sermayesinin özellikle eğitim ve işverenler tarafından sunulan belirli eğitim programlarının kuruluşların üretkenliği açısından kritik bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Araştırmalarında, işveren tarafından sağlanan eğitim

[2] Sheepskin Teorisi, bir diplomaya veya sertifikaya sahip olmanın, yalnızca eğitim süresinin uzunluğundan daha fazla ekonomik fayda sağladığını öne sürer; yani, diploma bir beceri göstergesi olmaktan öte, işgücü piyasasında bir "sinyal" işlevi görür (Spence, 1973).

programlarının içeriğinin üretkenlik üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, işe alım sürecinde adayların akademik notlarına öncelik veren işletmelerin üretkenlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, notlara odaklanan işverenlerin, rakiplerine kıyasla anlamlı ölçüde daha yüksek üretkenlik artışı deneyimlediği bulgulanmıştır (Black ve Lynch, 1996, s.266).

Eleştirmenler, eğitimin işçileri sıralamak ya da yerleştirmek için pahalı bir yöntem olabileceğini öne sürmüşlerdir. Yine de bir eşleştirme sürecinin gerekli olduğu açıktır. İşverenler, potansiyel çalışanların performansları hakkında eksik bilgiye sahiptir. Bu nedenle işe alım yaparken bir ikilemle karşı karşıya kalmakta ve başvuru sahiplerinin iş performansı potansiyellerini, örneğin doğrulanmış ve yaygın şekilde tanınan niteliklerine dayanarak dolaylı yoldan tahmin etmek zorunda kalmaktadırlar (Desjardins ve Rubenson, 2011, s.17). Spence bu durumu piyango bileti satın almaya benzetmiştir. Çalışanın potansiyelinin yüksek olup olmaması bu bağlamda bir şanstır (Spence, 1973, s.356).

Bireylerin ve birçok işverenin, aşırı eğitimliliği teşvik eden benzer motivasyonları olduğu söylenebilir. Cazip iş fırsatları sunan işverenler, genellikle en yetenekli çalışanları seçmek için daha eğitimli bireyleri işe almak ister. Bu durum doğrudan aşırı eğitimliliğe yol açmasa da dolaylı yoldan bireyleri daha iyi işler ve daha yüksek maaşlar için daha fazla eğitim almaya teşvik eder. Öte yandan bazı işverenler, gerekenden daha fazla eğitim almış kişileri işe almayı tercih edebilir. Çünkü böylece gelecekteki beklenmedik değişimlere karşı daha esnek bir iş gücüne sahip olmayı amaçlarlar. Bu da eğitim talebini ve bireylerin eğitim alma isteğini artırır. Bu durum aşırı eğitimliliğe yol açabilir. İlk olarak, daha fazla bireyin yükseköğretim düzeyine ulaşması, bu düzeydeki niteliklerin sağladığı bilgi birikimi ve ayırt edici özelliklerin yanı sıra, iş gücü piyasasındaki sinyal değerini de zamanla azaltabilir. İkinci olarak, daha fazla insan bu nitelikleri elde etmeye çalıştıkça, niteliklerin kalitesinde bir düşüş yaşanabilir. Örneğin, standartlar düşebilir, bu da belirli bir eğitim seviyesi için bireylerin gözlemlenemeyen heterojenliğini artırır. Bu durumda, çalışanlar, gerçek beceri seviyeleriyle örtüşmeyen nitelikler elde etmiş olabilirler. Her iki durumda da işverenler, belirli işler için gereken eğitim gereksinimlerini artırabilirler. Ancak işin içeriği değişmeden kalabilir. Enflasyon arttıkça, eğitimin üretkenlik belirleme etkileri

bozulur ve bu da daha fazla enflasyona yol açabilmektedir (Desjardins ve Rubenson, 2011, s.17).

1.4.5. Kariyer hareketliliği teorisi (career mobility theory)

Kariyer hareketliliği teorisi, bireylerin eğitim düzeylerinin ve mesleki deneyimlerinin kariyerlerindeki yükselme fırsatları ve iş değiştirme kararları üzerindeki etkilerini inceleyen bir yaklaşım olarak önemli bir yer tutmaktadır. Bu teoriye göre, eğitim, bireylerin mesleklerinde yükselme olasılıklarını artırırken, aynı zamanda terfi edilmemesi durumunda işten ayrılma eğilimlerini de artırmaktadır. Bireylerin kariyer yolları, hem firma içi hareketliliği (terfi) hem de firmalar arası geçişleri kapsamaktadır. Firma içindeki terfiler, işverenin kararına bağlıdır. Firmalar arası geçişler ve bu geçişlerin zamanlaması, bireylerin beklenen yaşam boyu gelirlerini maksimize edecek şekilde belirledikleri optimal ayrılma zamanına[3] dayanmaktadır. Firma içindeki terfi olasılığı belirsiz olup, bu olasılık; bireylerin eğitim düzeyi, yetenekleri ve iş deneyimi gibi faktörlere bağlı olarak şekillenmektedir (Sicherman ve Galor, 1990, s.170-171).

Kariyer hareketliliği teorisi, bireylerin aşırı eğitimli kalacakları pozisyonlara yönelmesinin nedenini üretkenliklerine dair net sinyallerin bulunmamasına bağlamaktadır. Teoriye göre, bireyler bu tür pozisyonlarda yalnızca kısa bir süre kalır. Çünkü bu süreçte iş deneyimi edinerek potansiyellerini ortaya koyan gerekli sinyalleri üretirler. Deneyim ve tecrübeler arttıkça, çalışanlar daha nitelikli işlere geçiş yaparak aşırı eğitimlilik durumundan çıkma eğilimi gösterirler (Kucel, 2011, s.128). Başka bir deyişle, bir gencin aşırı eğitimli olarak bir iş pozisyonuna yerleşmesi, çoğu zaman iş tecrübesi eksikliğini telafi etmeye yönelik bir strateji olarak değerlendirilebilir (Kurnaz, 2015, s.60). Bu çerçevede, işverenlerin ücretlendirme kararlarını çalışanların sahip oldukları eğitim ve deneyim düzeylerine göre şekillendirmektedir. Bu ise bireylerin hem eğitime yatırım yapmalarını hem de deneyim kazanarak bu sinyalleri güçlendirmelerini teşvik etmektedir. Böylelikle, bireylerin verimlilik düzeylerini etkili biçimde ortaya koyabilmeleri, daha nitelikli ve prestijli pozisyonlara erişimlerini mümkün kılmaktadır (Spence, 1973, s.368).

[3] Optimal ayrılma zamanı**,** bireyin mevcut işinden ayrılıp başka bir işe geçmesinin, uzun vadede daha fazla kazanç sağlayacağını düşündüğü en uygun zamandır (Sicherman, Galor, 1990, s.174).

Bu çerçevede, bireylerin verimliliklerini ortaya koyarak daha uygun ve nitelikli pozisyonlara geçiş yapmaları, yalnızca bireysel çabalarla değil, aynı zamanda işgücü piyasasındaki kurumsal ve yapısal koşullarla da yakından ilişkilidir. Kariyer hareketliliği, bireylerin aşırı eğitimlilikten çıkmaları ve yetkinliklerine daha uygun işlere yerleşebilmeleri açısından bir işlev görmektedir. Ancak bu hareketliliğin önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. Beceri kaybı yaşamasını engellemek ve verimliliği artıracak fırsatların korunmasını sağlamak adına, söz konusu engellerin kapsamlı bir şekilde anlaşılması ve azaltılması gerekmektedir. Bu engeller arasında bilgiye erişimdeki yetersizlikler, zayıf piyasa koşullarına bağlı fırsat eksiklikleri ve belirli sektörlerde gözlemlenen yapısal hareketlilik sınırlamaları öne çıkmaktadır (Hatipoğlu, 2016, s.31).

Kariyer hareketliliği teorisi, bir meslekte eğitimden elde edilen kazançlar düşükse, eğitimin terfi etme olasılığı üzerindeki etkisinin daha fazla olacağını öne sürmektedir. Ayrıca, bazı bireylerin sahip oldukları eğitim seviyesinin altında kalan mesleklerde bir süre çalışmayı 'akılcı' bir seçenek olarak görmeleri mümkündür. Bu durum, "aşırı eğitimlilik" olgusunun bir kısmına açıklık getirmektedir (Sicherman ve Galor, 1990, s.177-178).

1.4.6. İş rekabeti teorisi (job competition theory)

Thurow (1974) tarafından geliştirilen iş rekabeti teorisi, kazançların ya da diğer ödüllerin işgücünün nitelik ya da verimlilik düzeyinin bir fonksiyonu olmaktan çıkıp, işin özelliklerinin belirleyici olduğu bir yaklaşımı benimsemektedir. Modelin iki temel noktası vardır. İlk olarak, bireyler işgücü piyasasında bir kuyrukta sıralanır ve sıralamadaki yerleri, sahip oldukları eğitim düzeyine bağlıdır. İkinci olarak, kuyruktaki işler, gereken eğitimsel niteliklere göre en yüksekten en düşüğe doğru sıralanır. Bu nedenle, İş Rekabeti Modeli, literatürde "Kuyruk Hipotezi" olarak da adlandırılmaktadır (Kurnaz, 2015, s.52-54).

İş rekabeti teorisine göre, bireyin gelir düzeyini belirleyen temel unsur, sahip olduğu verimlilik düzeyi değil, kuyruktaki belirli bir pozisyonu elde etme konusundaki başarısıdır. Bu yaklaşıma göre, işe yerleştirildikten sonra, farklı üretkenlik (yetenek) seviyelerine sahip bireyler benzer gelirler elde etmektedir. Buradaki temel nokta, bireyin yeteneklerinin ona doğrudan işi kazandırmaması, asıl belirleyici unsurun iş kuyruğundaki konumu olmasıdır. İş kuyruğunun, işverenin algılarına göre

şekillenmesi nedeniyle, bu algıyı etkileyen temel unsurların belirlenmesi önem arz etmektedir. Özellikle büyük ve karmaşık yapıya sahip firmalarda, işverenlerin adayları bireysel niteliklerinden ziyade, genellikle bilinen verimlilik sinyallerine göre değerlendirdiği görülmektedir. Performans geçmişi görece olumsuz sinyallere bireyler, yalnızca bu sinyallerden dolayı iş gücü piyasasında dezavantajlı konumlara yerleştirilmektedir. Örneğin, iş gücüne katılımda süreklilik göstermeyen ya da iş değiştirme oranı yüksek olan kadınlar, işveren nezdinde daha az tercih edilen adaylar olarak değerlendirilmekte ve daha düşük nitelikteki pozisyonlara yönlendirilmektedir. Thurow'a göre bu durum, firmalar açısından rasyonel bir davranıştır. Çünkü bireysel verimliliği belirleyen mühim unsurlar iş başında edinilmektedir. Bu nedenle, bireysel verimlilik özelliklerine dayanarak iş atamaları yapmak başarılı olmayacaktır, çünkü verimlilik her zaman bir kişinin gelişim potansiyeline bağlıdır yani başlangıçtaki performansı kesin bir gösterge değildir (Thurow, 1975, s.238).

İş rekabeti teorisinde, işçiler her zaman daha fazla eğitim almaya teşvik edilir. Çünkü bu onları en iyi işlere doğru ilerletecektir. En iyi işler sınırlı olduğundan, bu işlere sadece bir takım işçi ulaşabilecektir. Yüksek eğitim seviyelerine sahip diğer tüm işçiler, daha düşük kaliteli ve karşılaştırmalı olarak daha az eğitim gerektiren işlere atanacaktır (Kucel, 2011, s.128). Bu nedenle, beşerî sermaye yatırımının etkisi yalnızca beklenen gelecekteki ücreti artırmaya yönelik değildir. Aynı zamanda işgücü piyasasında işçi arayan işverene olumlu bir "sinyal" vermek ve "iş kuyruğuna" mümkün olan en üst sıradan girmek içindir. Bu bağlamda, aşırı eğitimlilik durumu çoğu zaman işverenlerin, belirli pozisyonlar için bilinçli olarak ihtiyaç duyulandan daha yüksek düzeyde beceri ve nitelik talep etmesinden kaynaklanmaktadır. Nitelikli iş gücü arzının fazlalığı, işverenlerin her zaman en güçlü sinyali veren ya da iş kuyruğunun en üst sıralarında yer alan adaylara ulaşabilmesini mümkün kılar. Bu da işçileri, daha iyi bir sinyal verebilmek ve kuyrukta daha üst sıralarda yer alabilmek adına beşerî sermayeye daha fazla yatırım yapmaya teşvik eder. Böyle bir durumda aşırı eğitimlilik, en iyi işler için yarışan işçiler adına doğal bir durum olmaktadır (Muysken ve Weel, 1999, s.5)

Aşırı eğitimlilik olgusu, iş rekabeti teorisi çerçevesinde çeşitli biçimlerde açıklanabilmektedir. İlk olarak, bireyin sahip olduğu eğitim düzeyi ile istihdam edildiği pozisyonun gerektirdiği beceriler arasında uyumsuzluk bulunması, eğitimin işgücü piyasasında tam anlamıyla karşılık bulamaması sonucunda bir ölçüm sorunu

olarak değerlendirilmektedir. İkinci olarak, bireylerin kariyer hedefleri doğrultusunda, başlangıçta düşük ücretli pozisyonlarda çalışmayı stratejik bir tercih olarak benimsemeleri söz konusu olabilir. Bu durumda, aşırı eğitimlilik geçici bir durum niteliği taşımakta ve bireyin zamanla deneyim kazanarak eğitim düzeyine daha uygun pozisyonlara geçiş yapması beklenmektedir. Üçüncü olarak ise, sektörler arası üretim süreçlerinde talep edilen becerilerdeki farklılıklar ve bireylerin mesleki tercihleri, aşırı eğitimlilik olgusunu açıklayan unsurlar arasında yer almaktadır (Hatipoğlu, 2016, s.26-27).

İKİNCİ BÖLÜM
TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ, TARİHİ, POLİTİKALARI VE İŞGÜCÜ PİYASIYLA İLİŞİKİSİ

2.1. Türkiye'de Yükseköğretim

Yükseköğretim, Yükseköğretim Kanunun 3. Maddesinin a bendinde şu şekilde tanımlanmıştır: "Milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarı yılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümüdür." (Yükseköğretim Kanunu, No. 2547, Madde 3). Bu tanım, Türkiye'de yükseköğretimin kapsamını, zamanını ve kurumsal boyutlarını çizmektedir.

Türkiye'de yükseköğretim sistemi, tarihsel ve yapısal olarak önemli dönüşümler geçirmiştir. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e aktarılan birikim ile birlikte modern üniversite yapısı, yapılan reformlar ve kanunlar ile şekillenmiştir. Günümüzde ise Yükseköğretim Kurulu tarafından merkezi biçimde yönetilen, çok aktörlü bir yapıya dönüşmüştür.

2.1.1. Yükseköğretimin tarihsel gelişimi

Türklerde yükseköğretimin kökenine bakıldığında, bu geleneğin 1000 yıl öncesine, Büyük Selçuklular dönemine kadar uzandığı görülmektedir. 1067 yılında Bağdat'ta kurulan Nizamiye Medresesi, bu nitelikteki ilk kurum olarak kabul edilmektedir (Kılıç, 1999, s.293).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde ise bu nitelikteki ilk kurum, "İznik Orhaniyesi" adını taşıyan medresedir. Devletin kurulduğu yıllardan kısa bir süre sonra İznik'te Orhan Gazi tarafından kurulmuştur. Daha sonraki dönemlerde Bursa, Edirne ve İstanbul'da yeni medreseler kurulmuş, böylece eğitim-öğretim alanında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Osmanlı döneminde temel eğitim kurumları sivil ve askeri okullar olarak iki gruba ayrılmıştır. Sivil okullar arasında yer alan sıbyan mektepleri küçük yaştaki çocuklara temel eğitim sunarken, medreseler orta ve yükseköğretimin ana kaynağını teşkil etmiştir. Medreseler de kendi içinde umumi ve ihtisas medreseleri olarak ikiye ayrılmış; umumi medreseler genel dini ve pozitif bilgiler verirken, ihtisas medreseleri belirli alanlarda uzmanlaşmayı hedeflemiştir. Bu yapılanma, Osmanlı'da yükseköğretimin kurumsal temelini oluşturmuştur (Ataünal, 1993, s.28-29).

Türklerin yükseköğretim tarihinde medrese geleneğinden uzaklaşma ve modern eğitim kurumlarının ortaya çıkışı 1773 yılında başlamıştır. Bu dönüm noktasında, İstanbul'da Mühendishane-i Bahri-i Hümayun kurularak modern eğitim anlayışının ilk adımları atılmış, ardından Mühendishane-i Berri-i Hümayun ile bu süreç devam etmiştir. 1827'de Tıbbiye ve 1834'de Harbiye'nin açılmasıyla birlikte, medreselerin yanında laik yükseköğretim kurumları da faaliyete geçmiştir (Baskan, 2001, s.24).

Osmanlı İmparatorluğu'nda yükseköğretim amaçlı gelişmeler, başlangıçta büyük ölçüde askeri ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenmiştir. Bu dönemde yükseköğretim kurumları, özellikle yönetici sınıf ve askeri bürokrasi yetiştirme işlevi görmüş, eğitim sistemi bu doğrultuda örgütlenmiştir (Tekeli ve İlkin, 1999, s.3). Zamanla, bu askeri odaklı yapılanma sivil alanlara da yayılmaya çalışılmışsa da Osmanlı toplum yapısının bu dönüşüme tam olarak hazır olmaması nedeniyle bu geçiş uzun bir sürece yayılmıştır (Kılıç, 1999, s.294).

Osmanlı İmparatorluğu'nda, Tanzimat reformları ve Batı'dan alınan etkilerle eğitimde modernleşme hareketleri hızlanmış, 1846 yılında Muvakkat Maarif Meclisi tarafından Darülfünun'un kurulması kararlaştırılmıştır. Darülfünun'un açılması ancak 1863 yılında gerçekleştirilmiştir. 1865'de binasının yanması nedeniyle bir süre faaliyet gösterememiştir. Daha sonra, Darülfünun-u Osmani adı altında kurulan bu kurum, farklı tarihlerde Darülfünun-u Şahane adını almıştır (Korkut, 1984a, s.8).

Bu dönemde, Darülfünun'un örgütsel yapısı ve ismi de önemli değişikliklere uğramıştır. Osmanlı'dan Cumhuriyet dönemi Türkiye'sine geçiş sürecinde, Darülfünun-u Osmani adı, Cumhuriyet'in ilanından kısa bir süre sonra, 1924 yılında 493 sayılı yasa ile İstanbul Darülfünunu olarak değiştirilmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nda olduğu gibi, Cumhuriyet dönemiyle birlikte yönetim değişiklikleri, üniversitenin yapısına yansımış, bu nedenle Darülfünun'un ismi farklı dönemlerde değiştirilmiştir. 1924 yılında çıkarılan 430 sayılı "Eğitimin Birleştirilmesi" Yasası ile medreseler kapatılmış ve İstanbul Darülfünunu, Cumhuriyet'in ilk yükseköğretim kurumu olarak tıp, hukuk, edebiyat, fen ve ilahiyat fakültelerinden oluşmuştur. Bu kurum, tüzel kişiliğe sahip olup katma bütçe ile yönetilmiştir. Ancak, kurulduğu dönemde büyük umutlarla beklenen İstanbul Darülfünunu, Atatürk'ün devrimlerine ayak uydurmakta zorluk çekmiştir ve bazı devrimlere ayak uyduramamıştır (Baskan, 2001, s.24-25).

Yine 1924 yılında, Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk'ün onayıyla yayımlanan talimatnamenin 18. maddesi doğrultusunda, Darülfünun Reisi'nin (rektör) belirlenmesi yetkisi Maarif Vekili'ne (Eğitim Bakanı) verilmiştir. Bu düzenleme, Eğitim Bakanı'nın üniversite üzerindeki denetimini, rektör aracılığıyla sürdürmesini öngörmektedir. Rektör, üniversitenin tüm öğretim üyeleri tarafından üç yıllığına seçilmekte ve yeniden seçilme hakkına sahip olmaktadır. Ancak seçim sonucunda en fazla oy alan iki aday arasından nihai atama, Bakan'ın takdirine bırakılmıştır. Bu sistem, öğretim üyelerine aday belirleme sürecinde katılım hakkı tanımakla birlikte, son kararı merkezi bir otoriteye devrederek Bakanlığın belirleyici rolünü korumuştur (Elmas ve Seven, 2024, s.21).

Cumhuriyet'in ilanının ardından yükseköğretim sisteminin modernleştirilmesi amacıyla çeşitli adımlar atılmıştır. Bu süreçte, Osmanlı mirası olan Darülfünun'un yetersiz kaldığı düşünülmüş ve 1932 yılında İstanbul Darülfünun'un ıslahı için İsviçreli Prof. Albert Malche Türkiye'ye davet edilerek bir rapor hazırlanması istenmiştir (Akyüz, 2000, s.94). Malche, hazırladığı raporda üniversitenin çağdaş bilimsel üretimden uzaklaştığını, öğretim üyelerinin güncel gelişmeleri takip etmediğini ve derslerin ezberci bir anlayışla yürütüldüğünü belirtmiştir. Ayrıca Türkçe bilimsel yayınların eksikliği, öğrencilerin yabancı dil düzeylerinin düşüklüğü ve üniversite ile toplum arasındaki bağın zayıflığı da önemli sorunlar olarak raporda yer almıştır. Malche Raporu doğrultusunda, Mayıs 1933'te çıkarılan bir kanunla Darülfünun kapatılmış, yerine daha çağdaş bir anlayışla İstanbul Üniversitesi kurulmuştur (Widman, 2000, s.75-80).

Yapılan düzenlemelerle birlikte, Darülfünun'da görev yapan 155 akademisyenden sadece 59'u 1933 yılında kurulan İstanbul Üniversitesi kadrosuna alınmıştır (Ökten, 1973, s.48). Bununla birlikte üniversite rektörü, doğrudan Millî Eğitim Bakanı'nın temsilcisi konumuna getirilmiştir. Böylece üniversite özerkliği büyük ölçüde ortadan kaldırılmıştır. Üniversitenin idarî ve akademik yapısında bakanlık etkisi belirginleşmiş, bu durum yükseköğretimin bilimsel özerklik ilkesinden uzaklaşmasına neden olmuştur (Akyüz, 2000, s.94). Düzenlemeyle beraber rektör; üniversiteyi temsil etme, teşkilat yapısını düzenleme, akademik çalışmaları yürütme ve denetleme, üniversitenin diğer kurumlarla olan ilişkilerini sağlama ve mali konularda ita amiri olma gibi yetkilerle donatılmıştır. Aynı yasa kapsamında rektör, fakülte kurullarını ayrı ayrı ya da birlikte toplantıya çağırma ve bu toplantılara

başkanlık etme yetkisine de sahip olmuştur. Profesör kadrolarına atamalar ise, fakülte kurulu tarafından önerilen iki ya da üç aday arasından Millî Eğitim Bakanı tarafından gerçekleştirilmiştir (Doğramacı, 2007, s.15).

1933 Üniversite Reformu sonrasında, Almanya'daki Nazi rejiminden kaçan çok sayıda bilim insanının İstanbul Üniversitesi'nde görevlendirilmesi, üniversitenin akademik kapasitesinin gelişmesine önemli katkılar sağlamıştır. Ancak, bu akademisyenlerin büyük çoğunluğunun Türkçe bilmemesi bazı süreçlerde aksamalara neden olmuştur (Korkut, 2019a, s.101). Nitekim, reform sonrası 1933 ile 1946 yılları arasında araştırma faaliyetlerinde belirgin bir artış yaşanmış, yükseköğretimin düzeyi yükselmiş ve üniversitelerde dikkate değer akademik başarılar elde edilmiştir. Bu süreçte, Alman bilim insanlarının önerisiyle Ankara'da, bünyesinde fakülteler barındıran ve üniversite statüsünde değerlendirilen Yüksek Ziraat Enstitüsü kurulmuştur (Doğramacı, 2007, s.16).

1946 yılında çok partili demokratik sisteme geçilmesi, Türkiye'nin siyasi yapısında köklü bir değişim yaratırken, yükseköğretim alanında da önemli dönüşümlere zemin hazırlamıştır. Dönemin baskın demokrasi anlayışı, üniversitelerde kurumsal yöneticilerin seçimle belirlenmesine dayanan bir özerklik yaklaşımıyla kendini göstermiştir. Bu anlayış doğrultusunda, üniversite yöneticilerinin (rektör ve dekanlar) öğretim üyeleri tarafından seçilmesi, kurumsal özerkliğin temel bir ifadesi olarak görülmüştür (Elmas ve Seven, 2024, s.22)

Bu dönemde, yükseköğretim alanı Türk eğitim tarihinde ilk kez kanuni bir düzenlemeyle yasal bir zemine kavuşmuştur. 18 Haziran 1946'da yürürlüğe giren 4936 Sayılı Üniversiteler Yasası, rektörlerin seçim yoluyla göreve gelmesini hükme bağlamıştır. Yasanın 12. maddesine göre; rektör, fakülte profesörler kurullarının katılımıyla yapılan toplantıda, aylıklı ordinaryüs profesör veya profesörler arasından, her seçim döneminde farklı bir fakülteden olmak üzere, iki yıllığına ve salt çoğunlukla seçilmektedir (4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu, 1946, Madde 12). Bu kanun ile üniversiteler daha düzenli bir yapıya kavuşturulmuş ve "Üniversitelerarası Kurul" adında yeni bir yapı oluşturulmuştur. Bu yasa ile Millî Eğitim Bakanı üniversitelerin en üst yöneticisi sayılmış ve denetim yetkisi de bakanlığa verilmiştir. Kurul, üniversiteler arasında iş birliğini sağlamak ve ortak sorunlara çözüm bulmak amaçlarıyla önemli bir adım olmuştur (Keleş, 1978, s.2).

1933 Üniversite Reformu ile kurulan İstanbul Teknik Üniversitesi ve ardından 1946'da kurulan Ankara Üniversitesi, toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmıştır. Bu nedenle, yükseköğretimin ülke geneline yayılması hedeflenmiştir. Özellikle geri kalmış bölgelerde üniversiteler açılarak bölgesel eşitsizliklerin giderilmesi amaçlanmıştır. Bu görüş çerçevesinde, 1950-1960 yılları arasında İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük şehirler dışında diğer şehirlere de üniversiteler kurulmaya başlanmıştır (Baskan, 2001, s.26).

27 Mayıs 1960 darbesinin ardından kurulan Millî Birlik Hükümeti, üniversitelere yönelik bazı yeni düzenlemeler yapma ve yapıyı yeniden şekillendirme girişiminde bulunmuştur. 1961 Anayasası ile üniversitelere yönetsel ve bilimsel özerklik tanınmış, bu durum yükseköğretim açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur. Anayasa'nın 120. maddesinde yer alan; üniversitelerin kendi seçtikleri organlarca yönetileceği ve öğretim elemanlarının üniversite dışındaki makamlarca görevden uzaklaştırılamayacağına dair hükümler, o döneme kadar yapılanlardan daha kapsamlı yapısal değişiklikler olarak değerlendirilmiştir (İnan, 1988, s.27). Ancak bu düzenleme, öğretim üyelerine "yapay" bir dokunulmazlık alanı sağlayarak üniversitelerin dış denetim mekanizmalarına kapalı hale gelmesine yol açmıştır. Böyle bir özerklik anlayışı, yükseköğretim sistemini 1933 Reformu öncesi döneme geri götüren bir yapıya dönüşmüştür. Yönetim büyük ölçüde öğretim üyelerinin seçtiği yöneticilere bırakılmış ve bu durum, üniversitelerin şeffaflık ile hesap verebilirlik gibi modern yönetim ilkelerinden uzaklaşmasına neden olmuştur (Doğramacı, 2007, s.17).

12 Mart 1971 darbesinin ardından, 1971 yılında Anayasa'nın 120. maddesinde yapılan değişiklikle üniversitelerdeki öğrenim ve öğretim özgürlüğü tehlikeye girdiğinde, dış müdahaleye izin veren bir hüküm eklenmiştir (Günay ve Günay, 2017, s.159). 20 Haziran 1973 tarihli 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu, 85 madde ve 12 geçici maddeden oluşuyordu. Bu kanunla, yükseköğretime yön vermek, araştırmalar yapmak ve üniversiteler arasında koordinasyonu sağlamak amacıyla "Yükseköğretim Kurulu" (YÖK) kurulmuştur. YÖK, yükseköğretimin bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun şekilde ilerlemesini sağlamakla görevlendirilmiştir. Ancak, bir üniversitenin başvurusu üzerine Anayasa Mahkemesi, YÖK'ün hükümet kanadından gelen üyelerinin sayısının üniversite üyelerinden fazla olması nedeniyle üniversite özerkliğine aykırı olduğuna karar vererek bu maddeyi iptal etmiştir (Doğramacı, 2007, s.21-22). Aynı kanunun 13. maddesinde rektörlük seçimlerine ilişkin düzenlemeler yer

almaktadır. Buna göre, rektör; üniversitenin aylıklı profesörleri arasından, tüm öğretim üyelerinin katılımıyla gerçekleştirilen toplantıda seçilmekte ve üç yıl süreyle göreve getirilmektedir. Görev süresi sona eren rektör yeniden seçilebilir. Ancak arka arkaya iki dönemden fazla görev yapabilmesi için en az bir dönem ara vermesi gerekmektedir. Ayrıca, 4936 Sayılı Yasada bulunan, fakültelerin kuruluş sırasına göre rektör seçimi yapılacağına dair hüküm ile rektörlüğün iki dönemle sınırlandırılması düzenlemeleri bu yasada yer almamaktadır (Elmas ve Seven, 2024, s.23).

1973 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 34. Maddesi ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3(a) maddesi uyarınca, yükseköğretim; ortaöğretim üzerine inşa edilen ve en az iki yıllık öğrenim süresini kapsayan eğitim kurumlarının dahil olduğu bir sistem şeklinde tanımlanmaktadır (Baskan, 2001, s.23). Aynı yılda yapılan yükseköğretim reformuyla üniversitelerin paralı eğitim ilkesi benimsenmiş olsa da yükseköğretim faaliyetleri esas olarak devlet bütçesiyle finanse edilmeye devam edilmiştir. Katma bütçe uygulamasına rağmen toplumsal bağları zayıf kalan üniversitelerin devlet desteği dışında kaynak bulması oldukça güç olmuştur. Bu durum, üniversitelerin kronik bütçe yetersizliği sorununun günümüze kadar taşınmasına yol açmıştır. Finansal sıkıntılar, yükseköğretim kurumlarının gelişimini ve eğitim kalitesini olumsuz yönde etkilemeyi sürdürmüştür (Korkut, 2019, s.74).

Yükseköğretim sistemi, 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile merkezi bir yapı kazanmış ve tüm yükseköğretim kurumları YÖK çatısı altında yeniden yapılandırılmıştır. Bu tarihten itibaren, devletin yükseköğretim üzerindeki denetim ve yönlendirme yetkisi kurumsallaştırılmıştır (Yükseköğretim Kanunu, No. 2547, Madde 3). 1981'de yapılan ilk düzenlemeye göre, YÖK 25 üyeden oluşmaktaydı. Bu üyelerin sekizi Üniversitelerarası Kurul, sekizi Cumhurbaşkanı, sekizi Bakanlar Kurulu ve biri ise Genelkurmay Başkanlığı tarafından seçilmekteydi. Ayrıca, bu düzenlemeyle vakıf üniversitelerinin kurulmasına izin verilmiş ve yardımcı doçentlik kadrosu oluşturulmuştur (Gür ve Özoğlu, 2015, s.303).

1982 Anayasası'nın 130. maddesinde, rektörlerin Kanun'da belirlenen usul ve esaslara göre Cumhurbaşkanı tarafından seçilip atanacağı belirtilmektedir. 1981 tarihli 2547 Sayılı Yasa'nın 13. maddesinin ilk haline göre ise rektör, Yükseköğretim Kurulu'nun önereceği, yükseköğretimde en az 15 yıl başarılı hizmet vermiş, tercihen devlet hizmetinde bulunmuş ve bunlardan ikisi üniversitelerde görevli profesör olmak üzere dört aday arasından Devlet Başkanı tarafından beş yıllığına atanır. Önerilen

adaylar atanmaz ve iki hafta içinde yeni adaylar gösterilmezse, Devlet Başkanı doğrudan atama yapma yetkisine sahiptir. Süresi dolan rektör yeniden atanabilir. Bu düzenleme ile seçim uygulamasından vazgeçilmiş, doğrudan atama yöntemi benimsenmiş, rektörün profesör olma koşulu kaldırılmış ve beş yıllığına atanan rektörün defalarca yeniden atanması mümkün hale getirilmiştir (Arap, 2011, s.7).

1981 öncesi dönemde, üniversitelerin öğretim üyeleri ve yöneticileri üzerinde herhangi bir denetim mekanizması etkin şekilde kullanılmamıştır. Denetleme Kurulu faaliyete geçirilmediği gibi, Üniversitelerarası Kurul da yetkilerini kullanmaktan kaçınmıştır. Bu durum, üniversitelerin "özerklik" talebiyle açıklanabilir hale gelmektedir. Zira denetim mekanizmalarının işlevsiz bırakılması, özerkliğin sınır tanımaz bir şekilde genişletilmesiyle ilişkilendirilebilmektedir. 1950'li yıllarda Ankara Üniversitesi'nde yaşanan bir olay, bu anlayışın siyasi tepkilere yol açtığını göstermektedir. Bir dekanın, "nabza göre şerbet veren gençler olmayınız" şeklindeki sözleri hükümet tarafından hoş karşılanmamış ve dekan, bakanlık emrine alınma baskısıyla istifa etmek zorunda kalmıştır. Benzer şekilde, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ndeki bir profesörün bakanlık emrine alınması, üniversitelerin özerk yapısının zayıfladığı ve merkezi denetimin arttığı yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Bu dönemde yürürlükte olan üniversite yasasına göre, Milli Eğitim Bakanı üniversitelerin başı ve Üniversitelerarası Kurul'un başkanı konumundaydı. Ancak 1960'ta yapılan değişiklikle bu yetki kaldırılmıştır. Yaşanan bu gelişmeler, üniversitelerin siyasi müdahalelere açık hale gelmesi ve özerkliğin aşınması endişelerini beraberinde getirmiştir. Devletin denetim, planlama ve koordinasyon mekanizmalarını güçlendirmesi fikrini gündeme taşımıştır. Ne var ki, devlet denetiminin hükümet denetimiyle eş görülmesi, özellikle siyasi bir figür olarak algılanan Milli Eğitim Bakanı'nın üniversite yönetimlerinden uzak tutulması gerektiği düşüncesini doğurmuştur. 1973'te bu ihtiyaçlara yönelik olarak kurulan I. YÖK, Anayasa Mahkemesi kararıyla feshedilmiştir. 1981 sonrasında ise YÖK bünyesinde oluşturulan Denetleme Kurulu, etkin bir şekilde görevini sürdürerek üniversitelerde denetim ve standartların sağlanmasında önemli bir rol üstlenmiştir (Korkut, 2019, s.73-74).

YÖK, 12 Eylül askeri darbesinin hemen ardından, askeri rejim döneminde kurulmuş ve bu dönemin etkilerini taşımıştır. Yükseköğretim Kanunu ve YÖK, günümüze kadar yoğun tartışmalara ve eleştirilere konu olmuştur. YÖK'ün, üniversite

özerkliğini ortadan kaldırdığı, eğitim kalitesini düşürdüğü ve araştırma faaliyetlerini yavaşlattığı sıkça dile getirilmiştir. YÖK'ün kurulmasına zemin hazırlayan temel nedenler arasında; rektörlük seçimlerinin üniversitelerde kalıcı bölünmelere yol açması, yükseköğretimde koordinasyon ve planlama eksikliği, öğretim üyelerinin ülke geneline dengesiz dağılımı, eğitim ve öğretimin aksaması, güvenlik sorunları ile eğitim, araştırma ve yayınlarda nesnel denetim ihtiyacı yer almaktadır (Gür ve Özoğlu, 2015, s.302).

YÖK'ün kurulmasının ardından, 22 Haziran 1982 tarihli ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Türkiye'deki üniversite sayısı 27'ye ulaşmıştır. Bu üniversitelerin 12'si İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük şehirlerde yer alırken, kalan 15 üniversite diğer illerde kurulmuştur (Kılıç, 1999, 304). 1982 yılından sonra, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının sayısı hızla artmış ve birçok yeni üniversite kurulmaya başlanmıştır (Akyüz, 2000, s.95).

1990'lı yılların başlarında yeni devlet üniversitelerinin kurulması yönündeki talepler artmıştır. Bu taleplerin sonucu olarak, 1992 yılında 21 yeni devlet üniversitesi kurulmuştur. Bu dönemde açılan üniversitelerin büyük çoğunluğu daha önce üniversiteye sahip olmayan ve ekonomik olarak nispeten daha az gelişmiş illerde yer almıştır. Böylece, 20. yüzyılın sonlarına doğru yükseköğretim arzındaki genişlemenin en önemli araçlarından biri bu yeni devlet üniversiteleri olmuştur (Gür ve Özoğlu, 2015, s.306).

YÖK'ün kurulmasından sonra yükseköğretimde çeşitlilik sağlanmıştır. Lisans ve yüksek lisans programlarının yanı sıra, ara eleman yetiştirmek için meslek yüksekokulları açılmıştır. Ayrıca, çalışanların bulundukları yerden eğitim alabilmesi için açık öğretim programları yaygınlaştırılmıştır (Kılıç, 1999, 304).

1992 yılında çıkarılan 3826 Sayılı Yasa ile rektörlük seçimine ilişkin bazı önemli değişiklikler yapılmıştır. Buna göre madde şu şekli almıştır:

"Devlet üniversitelerinde rektör, profesör akademik unvanına sahip kişiler arasından, görevdeki rektörün çağrısıyla toplanacak üniversite öğretim üyeleri tarafından seçilecek adaylar arasından Cumhurbaşkanınca atanır. Görev süresi 4 yıldır. Süresi sona erenler aynı yöntemle yeniden atanabilir; ancak iki dönemden fazla rektörlük yapılamaz. Rektör adayı seçimleri gizli oyla yapılır. Birinci toplantıda öğretim üyelerinin en az yarısının hazır bulunması şarttır. Bu sağlanmadığı takdirde

toplantı 48 saat ertelenir ve nisap aranmaksızın seçime geçilir. Bu toplantıda en çok oy alan 6 kişi aday olarak seçilmiş sayılır, bunlardan YÖK tarafından seçilen üç kişi atanmak üzere Cumhurbaşkanına sunulur. Vakıflarca kurulan üniversitelerde rektör adaylarının seçimi ve rektörün atanması ilgili mütevelli heyet tarafından yapılır." Görüldüğü üzere, 1992 düzenlemesiyle rektörlük seçiminde önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, rektör adayı belirlenmesinde seçim usulüne dönülmüştür. Rektörün profesör olma şartı getirilmiş, görev süresi 4 yıla indirilmiş ve bir kişinin en fazla iki dönem rektörlük yapabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, üniversitelerde seçimin nasıl yapılacağı açıkça düzenlenmiş ve vakıf üniversitelerinin rektör seçim usulü ilk kez kanunla belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, 3826 Sayılı Yasa, 2547 Sayılı Yasa'nın 13. maddesiyle birlikte geçici birinci maddesini de değiştirmiştir. Bu değişikliğe göre, yeni kurulan devlet üniversiteleri ve yüksek teknoloji enstitülerinin kurucu rektörleri, iki yıllık süre için Milli Eğitim Bakanı ve Başbakanın önereceği üç aday arasından Cumhurbaşkanı tarafından atanacaktır (Arap, 2011, s.7-8).

Türkiye, 2001 yılında resmi olarak Bologna Süreci'ne katılmıştır. Bologna Süreci'nin öncelikli hedefleri arasında; kalite güvencesinin sağlanması, iki aşamalı (lisans ve yüksek lisans) sisteme geçişin yaygınlaştırılması ve diplomalar ile eğitim sürelerinin karşılıklı tanınırlığının sağlanması yer almaktadır (YÖK, 2007, s.29-30). Bu sürecin amacı ise Avrupa'daki yükseköğretim ve araştırma kurumları arasında ortak bir anlayış ve iş birliği zemini oluşturmak; daha güçlü üniversiteler için yeni finansman kaynakları sağlamak ve sürdürülebilir bir kalite kültürü tesis etmek olmuştur (Arslan ve Bahadır, 2007, s.221).

Bologna Süreci kapsamında yükseköğretimde öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği, Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin uygulanması ve diploma eki gibi alanlarda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Bununla birlikte, yükseköğretim sisteminin merkeziyetçi yapısı ve kaliteye ilişkin yapısal sorunlar, sistemin hem uluslararası düzeyde rekabet edebilirliğini hem de toplumsal ihtiyaçlara yanıt verme kapasitesini olumsuz yönde etkilemeyi sürdürmüştür (DPT, 2007, s.40).

2005 yılında yürürlüğe giren "Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri" ile "Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği" sayesinde, öğrencilerin yükseköğretim kurumlarındaki karar alma ve uygulama süreçlerine katılımı yasal bir zemine oturtulmuştur (Atatekin ve Dulupçu, 2018, s.15).

Öğrencilerin eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılımını sağlamayı ve eğitim, sağlık, spor gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasını amaçlayan söz konusu yönetmelik, 20 Eylül 2005 tarihli ve 25942 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu düzenleme ile öğrencilerin yükseköğretim süreçlerine aktif katılımını teşvik eden önemli bir adım atılmıştır (YÖK, 2007, s.32–33).

Aynı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" ile yükseköğretim kurumlarında eğitim, öğretim, araştırma ve idari hizmetlerin değerlendirilmesi, kalite geliştirme çalışmaları ve bağımsız dış değerlendirme süreçlerine ilişkin esaslar belirlenmiştir. Bu yönetmelikte 28 Aralık 2006 tarihinde yapılan değişiklikle Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuştur. YÖDEK, 15 Haziran 2007'de ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education –Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği) üyeliğine kabul edilmiştir. YÖDEK, yükseköğretim kurumlarının akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarını sistematik biçimde yürütebilmeleri amacıyla, ilgili süreçleri ve performans göstergelerini tanımlamıştır. Bu kapsamda belirlenen temel süreçler şunlardır:

- Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Süreci,
- Stratejik Planlama Süreci,
- Kurumsal Değerlendirme Süreci,
- Periyodik İzleme ve İyileştirme Süreci (Ayvaz, Kuşakçı, Borat, 2016, s.56).

2007 yılı başında Türkiye'deki üniversite sayısı 93 iken, artan yükseköğretim talebini karşılamak amacıyla yürütülen politikalar sonucunda bu sayı 2013 yılı itibarıyla 170'e yükseltilmiştir. Bu süreçte özellikle yükseköğretimin ülke geneline yaygınlaştırılması hedeflenmiş, üniversite bulunmayan illere yükseköğretim kurumları kurulmuştur. Nitekim 2008 yılı itibarıyla Türkiye'de üniversitesi olmayan il kalmamıştır. Bu gelişme, yükseköğretimin mekânsal olarak yaygınlaştırılması açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur (Günay ve Günay, 2017, s.172). Artan üniversite sayısıyla birlikte kontenjanlarda da ciddi artış yaşanmış; bu durum, brüt okullaşma oranlarının yükselmesine katkı sunmuştur. 2013 yılı itibarıyla örgün öğretimde brüt okullaşma oranı %42,9'a, toplamda ise %81,6'ya ulaşmıştır. Ancak

nicel büyümeye rağmen, yükseköğretim sisteminin merkeziyetçi yapısı, hizmet sunumundaki çeşitlilik eksikliği ve eğitim ile araştırma kalitesine ilişkin yapısal sorunlar oluşmuştur. Bu sorunlar ise sistemin rekabet gücünü, toplumsal ihtiyaçlara yanıt verme kapasitesini ve genel anlamda üretkenliğini olumsuz yönde etkilemeye devam etmiştir (DPT, 2013, s.31).

2007–2018 dönemlerini kapsayan Dokuzuncu ve Onuncu Kalkınma Planlarında, Türkiye'de yükseköğretime olan talebin hızla arttığı vurgulanmakta; bu talebi karşılamak amacıyla yeni üniversitelerin açılması ve yükseköğretimin yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Bu da söz konusu dönemlerde üniversite eğitiminin gençler için hâlâ cazip bir ideal olarak görüldüğünü ortaya koymuştur (Çoban, 2016, s.328).

2014 yılında YÖK bünyesinde, yükseköğretim kurumlarının mevcut durumlarını istatistiki verilerle ortaya koymak ve karar alma süreçlerinde kaliteyi artırmak amacıyla Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (YBYS) kurulmuştur. Bu sistem aracılığıyla, daha önce Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yayımlanan yükseköğretim istatistiklerinin YÖK tarafından düzenli olarak yayımlanması sağlanmıştır (YÖK, 2014, s.42).

23 Temmuz 2015 tarihli ve 29423 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği" ile yükseköğretimde kalite güvencesi süreci yasal bir çerçeveye kavuşturulmuştur. Bu kapsamda, Yükseköğretim Genel Kurulu'na danışmanlık niteliğinde görev yapan Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) oluşturulmuştur. Yönetmelik doğrultusunda, her yükseköğretim kurumunda kalite komisyonları kurulmuş ve bu komisyonlara çeşitli görevler verilmiştir. Yönetmeliğin 8. maddesi uyarınca bu görevler şunlardır:

- Üniversitenin stratejik planı doğrultusunda, eğitim-öğretim, araştırma ve idari hizmetlerde kalite güvencesi sistemini oluşturmak, kurumsal göstergeleri belirlemek ve bu çalışmaları YÖKAK'ın belirlediği esaslara göre yürütmek,
- İç değerlendirme süreçlerini koordine etmek, yıllık kurumsal değerlendirme raporunu hazırlamak ve kamuoyuyla paylaşmak,
- Dış değerlendirme süreçlerine yönelik hazırlıkları yapmak ve gerekli desteği sağlamak,

- Akademik Birim Kalite Komisyonları ile iş birliği içinde çalışmak,
- Kalite kültürünü geliştirmek amacıyla eğitim, toplantı ve benzeri faaliyetleri planlamak (YÖK, 2015).

2015 yılında yayımlanan yönetmelik ve 2017 yılında yürürlüğe giren yasa ile birlikte, üniversitelerin kurumsal iç değerlendirme raporları (KİDR) hazırlamaları zorunlu hale getirilmiştir. KİDR süreci; stratejik planlar, faaliyet raporları, birim etkinlik kılavuzları (BEK) ve Yükseköğretim Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu (YÖDEK) raporları gibi önceki uygulamaların devamı niteliğinde olmakla birlikte, üniversitelerde kalite güvencesine ilişkin yeni bir dönemin başlangıcı olarak değerlendirilmektedir. Kurumsal iç değerlendirme raporları genel olarak dört temel bileşenden oluşmaktadır: kalite güvencesi, eğitim-öğretim, araştırma ve geliştirme faaliyetleri ile yönetim sistemi. İlk dönem raporlarında geçmiş deneyimlerin etkileri görülmekle birlikte, zamanla KİDR'ler daha kapsamlı ve profesyonel bir kalite anlayışını yansıtan içeriklere evrilmiştir. Ayrıca, artan sayıda üniversite arasında nitelik temelli rekabetin şekillenmesinde KİDR'lerin önemli bir rehber işlevi üstlendiği ifade edilmektedir (Atatekin ve Dulupçu, 2018, s.16). Bu bağlamda, öğrenci izleme ve başarı takibi sistemlerinin geliştirilmesi, kurumsal iç değerlendirme süreçlerinin etkinliğinin artırılması ve eğitim kalitesinin sürekli iyileştirilmesi açısından önemli bir rol oynamaktadır.

18 Ekim 2016 tarihinde Cumhurbaşkanlığı Külliyesi'nde düzenlenen "Akademik Yıl Açılış Töreni"nde Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, rektör atama usulünün değiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Erdoğan, mevcut sistemin üniversitelerde gruplaşmalara, hizipleşmelere ve kırgınlıklara yol açtığını belirterek şu konuşmayı yapmıştır:

"Rektör adaylarının öğretim elemanlarının oylarıyla tespit edildiği sistem, görünüşte demokratik olsa da üniversitelerde sorunlara neden olmaktadır. YÖK'ün ve Cumhurbaşkanı'nın takdiriyle süreç daha da karmaşık bir hale gelmektedir. Bu nedenle, mevcut atama yönteminden vazgeçilmesinin hem üniversitelerimizin hem de ülkemizin yararına olacağını düşünüyorum. Ayrıca yükseköğretim sisteminin genel olarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir."

Daha önce Meclis'te muhalefetin itirazları nedeniyle geri çekilen düzenleme, 29 Ekim 2016'da Resmi Gazete'de yayımlanan 676 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname

(KHK) ile rektörlük seçimleri kaldırılarak hayata geçirilmiştir. Böylece, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 13. maddesinde, 3 Ekim 2016 tarih ve 767 sayılı Olağanüstü Hâl KHK'si ile önemli bir değişiklik yapılmıştır. Yeni düzenlemeye göre, rektör seçim sürecinin ilk aşaması olan öğretim üyelerinin altı aday belirleme uygulamasına son verilmiştir. YÖK, üç aday önerip Cumhurbaşkanı da bu adaylar arasından birini seçerek atama yapacaktır. Böylece, rektör atama sürecinin en zaman alan aşaması ortadan kaldırılarak süreç hızlandırılmıştır. Bu değişiklik, rektörlerin daha hızlı atanmasını amaçlamış olsa da uygulamada birtakım sorunlar yaşanmıştır (Gözler, 2019).

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 13. maddesi, 2 Temmuz 2018 tarihli ve 703 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile birlikte rektör atamalarında YÖK'ün aday önerme yetkisi kaldırılmıştır. Rektörlerin doğrudan Cumhurbaşkanı tarafından atanması uygulamasına geçilmiştir. Söz konusu sistem, Cumhurbaşkanlığı Hükûmet Sistemi'nin yürürlüğe girdiği 9 Temmuz 2018 tarihinden itibaren hayata geçirilmiştir. Yeni modelde, rektör atama süreci tamamen Cumhurbaşkanı'nın yetkisinde olup, öğretim üyelerinin seçim yapması veya YÖK'ün aday belirlemesi gerekmemektedir. Atama süreci, tamamen Cumhurbaşkanı'nın takdirine bağlı olarak yürütülmektedir. Bu değişiklikle, rektör atama sürecinin hızlandırılması ve doğrudan bir yönetim mekanizması oluşturulması amaçlanmıştır. 2018'de yapılan bu son düzenleme, rektör belirleme yöntemleri arasında en merkeziyetçi yöntem olma niteliğini taşımaktadır (Elmas ve Seven, 2024, s.25).

2019 yılında, yükseköğretimde erişim imkânlarının genişletilmesi ve altyapı ihtiyaçlarının karşılanması konusunda önemli ilerlemeler sağlanmıştır. Aynı dönemde, idari ve mali açıdan özerk bir yapıya sahip olan Yükseköğretim Kalite Kurulu kurulmuştur. Öte yandan, yükseköğretimde uluslararasılaşma yönündeki çabaların bir sonucu olarak, Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısı 2015 yılında 73 bin iken, 2018 yılının sonuna gelindiğinde 148 bine yükselmiştir (DPT, 2019, s.25).

Yükseköğretimde küreselleşme süreciyle birlikte, sistemin uluslararası entegrasyonunu sağlama yönündeki çabalar sonucunda Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısında önemli bir artış yaşanmıştır. Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun, Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Tescil Kuruluşu'na kaydının tamamlanmasıyla, Türk yükseköğretim sistemi Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın kalite standartlarıyla uyumlu hâle getirilmiştir. Küresel eğilimler ve teknolojik

gelişmelerin yakından izlenmesiyle sistemin kalite ve yeterlilik düzeyleri geliştirilmiştir. Ayrıca, araştırma odaklı ihtisaslaşmaya özel önem verilerek, özellikle araştırma altyapıları başta olmak üzere üniversitelerin niteliksel dönüşümüne yönelik yatırımlar hız kazanmıştır. Bu gelişmeler neticesinde, 2018 yılının başında 125 bin olan uluslararası öğrenci sayısı 302 bine yükselmiştir (DPT, 2023, s.39).

Yükseköğretim sistemine erişimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla, yükseköğretim kurumlarının sayısı ve fiziki altyapıları artırılmıştır. Kadınların yükseköğretime erişimi iyileştirilmiş ve lisans düzeyindeki mezun sayılarında artış sağlanmıştır. Yükseköğretimde Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Programı kapsamında, üniversitelerin güçlü yönlerini ve özgün misyonlarını ön plana çıkararak belirli alanlarda uzmanlaşmaları teşvik edilmiştir. Bu sayede eğitim, araştırma faaliyetleri ve bölgesel kalkınmaya katkılarının artırılması amaçlanmıştır (DPT, 2023, s.39).

Güncel verilere göre, 129 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi ve 4 vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 208 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır (YÖK, İstatistikler, 2025).

2008-2018 yılları arasında Türkiye'nin yükseköğretim politikaları, vakıf üniversitelerinin artışı ve yapılan yasal düzenlemeler çerçevesinde şekillenmiştir. Özellikle 2006 sonrasında, mevcut hükümetin politikaları doğrultusunda az gelişmiş bölgelerde yeni devlet ve vakıf üniversiteleri kurulmuştur. Bu süreçte yükseköğretim kapasitesi önemli ölçüde genişlemiştir. 2008 yılı itibarıyla Türkiye'deki üniversite sayısı 130'a ulaşmıştır. 2000'li yıllarda vakıf üniversitelerinde görülen hızlı artış, yükseköğretim sisteminde çeşitliliği artırmış ve öğrencilere daha fazla eğitim seçeneği sunmuştur. 2006 yılında kabul edilen 5467 sayılı Kanun, üniversitelerin yönetim ve organizasyon yapılarına yönelik önemli düzenlemeler getirerek, eğitim süreçlerinin daha etkin yönetilmesini amaçlamıştır. Bunu takiben, 2007 yılında yürürlüğe giren 5662 sayılı Kanun, yükseköğretim sisteminde çeşitli reformları içermiş; akademik ve idari süreçlerde daha fazla düzenleme yapılmasını ve sistemin standartlarının yükseltilmesini hedeflemiştir. 2008 yılında kabul edilen 5765 sayılı Kanun, yükseköğretim kurumlarının yapısal modernizasyonunu desteklemiş ve akademik özgürlüklerin korunmasına yönelik hükümler içermiştir. Bu yasal düzenlemeler, Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin kurumsal niteliğini güçlendirmiş ve kalite odaklı dönüşümünü desteklemiştir (Özkayacan, 2025, s.138).

Son yirmi yıl içinde Türkiye'de yükseköğretim sistemi, önemli bir niceliksel büyüme süreci yaşamıştır. Üniversite sayısındaki artış, kontenjanların genişletilmesi ve yükseköğretime erişimin kolaylaşmasıyla birlikte, üniversite mezunlarının sayısında da belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Örneğin, 2000-2001 Eğitim-Öğretim yılında mezun sayısı 232.571 iken (YÖK, 2003), 2012-2013 yılında bu rakam 688.437'ye çıkmıştır. En güncel verilere göre ise 2023-2024 yılı itibarıyla mezun sayısı 919.373'e ulaşmıştır (YÖK, İstatistikler, 2025).

YÖK verilerine göre, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında 204 yükseköğretim kurumunda 3.679.971 örgün öğretim öğrencisi eğitim görmüştür. Öğrencilerin 3.002.119'u devlet üniversitelerinde, 667.221'i ise vakıf üniversitelerinde eğitim almıştır. 2024–2025 döneminde yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısı 6 milyon 835 bin 115'e ulaşmıştır. Bu sayı, 2005–2006 dönemine (2 milyon 299 bin 487) kıyasla neredeyse üç katı artmıştır (YÖK, İstatistikler, 2025) (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2023). Türkiye'de 2024 yılı itibarıyla yükseköğretime kabul edilen öğrenci sayısı 705.075 olarak belirlenmiştir (YÖK, 2025). Bu veriler yükseköğretime erişimdeki yaygınlaşmayı ve fırsat eşitliğinin sağlandığının bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Ancak bu niceliksel büyüme, aynı ölçüde niteliksel dönüşümü ve istihdam uyumunu beraberinde getirmemiştir (Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri). Türkiye'de üniversite diploması, uzun yıllar boyunca istihdam güvencesi ve toplumsal statü anlamına gelirken, günümüzde birçok genç için bir "bekleme süresi" ya da "işsizliği erteleme" belgesine dönüşmektedir. Bu durum, yükseköğretim sisteminin piyasayla uyum sorununa ve yapısal darboğazlarına işaret etmektedir. Yükseköğretim kurumlarının hızlı sayısal artışı; altyapı, öğretim üyesi niteliği ve müfredat içeriği gibi nitel parametrelerde aynı oranda bir gelişmeyi beraberinde getirememiştir. Mezunların büyük bölümü, istihdam piyasasının talep ettiği yetkinliklerden yoksun biçimde iş gücü piyasasına katılmakta; bu da üniversite mezunları arasında işsizliğin artmasına yol açmaktadır. Öte yandan, plansız kontenjan artışları ve iş piyasası talepleriyle örtüşmeyen programlar, arz-talep dengesizliğini derinleştirmektedir. Dolayısıyla yükseköğretimin yalnızca niceliksel olarak genişletilmesinin toplumsal refah ve kalkınma için yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

Türkiye'de yükseköğretimin tarihsel gelişimi, bugünkü kurumsal yapı ve organizasyon biçimlerinin anlaşılmasına zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle, mevcut yükseköğretim kurumlarının yapısı ve işleyişi ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

2.1.2. Yükseköğretim kurumları ve organizasyon yapısı

Türkiye'de yükseköğretimin kurumları ve üst kuruluşları önemi itibarı ile 1982 Anayasasında (130. ve 131. Madde) yer almıştır (Kılıç, 1999, s.289). 1982 anayasasına göre:

- "Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile; ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler Devlet tarafından kanunla kurulur."
- Devletin gözetim ve denetimine tabi olmak şartıyla vakıflar, yükseköğretim kurumları kurabilir.
- Üniversitelerin ülke geneline dengeli bir biçimde yayılması gözetilir.
- Devletin ve milletin aleyhinde olmadığı sürece bilim insanları serbestçe araştırma ve yayında bulunabilir.
- Yükseköğretim kurumları devletin gözetimi ve denetimi altında olup, güvenlik hizmetleri yine devletçe sağlanır.
- Rektörler Cumhurbaşkanı tarafından, dekanlar ise YÖK tarafından seçilir ve atanır.
- Üniversitelerde yönetim, denetim ve öğretim elemanlarının görevden alınması yalnızca YÖK ile üniversitenin yetkili organları tarafından gerçekleştirilebilir.
- Üniversitelerin hazırladığı bütçeler; YÖK tarafından kontrol edilir ve Millî Eğitim Bakanlığına sunulur. Kabul edilirse merkez yönetim bütçesi esaslarına uygun olarak işleme alınır, yürürlüğe konulur ve denetlenir.
- Devletin Yükseköğretim kurumlarına sağladığı mali kaynakların kullanılması kanun ile düzenlenir.
- Vakıflar tarafından kurulan yükseköğretim kurumları, devlet eliyle kurulan yükseköğretim kurumları ile aynı hükümlere tabidir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, No. 2709, Madde 130).

YÖK, Türkiye'de yükseköğretim sistemini düzenlemek ve yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerini koordine etmek amacıyla kurulmuş, kamu tüzel kişiliğine

sahip ve özerk bir kuruluştur. Yükseköğretim denetim işlevini yerine getiren Yükseköğretim Denetleme Kurulu'nun yanı sıra, planlama, araştırma-geliştirme, değerlendirme, bütçe, yatırım ve koordinasyon faaliyetlerinden sorumlu çeşitli birimler bu kurula bağlıdır. YÖK'ün organları; Genel Kurul, Başkan ve Yürütme Kurulu'ndan oluşmaktadır. Cumhurbaşkanı, YÖK üyeleri arasından dört yıl süreyle görev yapmak üzere Kurul Başkanını atamaktadır. Başkan, YÖK'ü temsil etmekte ve Genel Kurul ile Yürütme Kurulu kararlarının uygulanmasından sorumlu bulunmaktadır. Ayrıca, YÖK atanması kanunen verilen akademik personel ve diğer görevlilerin atama işlemleri de Kurul Başkanı tarafından gerçekleştirilmektedir. Yürütme Kurulu, Başkan dâhil toplam dokuz üyeden oluşmakta olup, başkan vekillerinden biri Kurul Başkanı tarafından, diğeri ise Genel Kurul tarafından seçilmektedir. Yükseköğretim sistemine ilişkin politika oluşturma süreçlerine Millî Eğitim Bakanı da dâhil olabilmekte ve gerekli görülen durumlarda YÖK toplantılarına başkanlık edebilmektedir (2547 Sayılı Kanun, 1981, Madde 6.).

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 7. maddesine göre YÖK görevleri şunlardır:

- **Stratejik Planlama ve Denetim:** YÖK, yükseköğretim kurumlarının kuruluşu, gelişimi, öğretim elemanı yetiştirme politikaları ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanmasından sorumludur. Üniversitelere tahsis edilen kaynakların verimli kullanılmasını gözetir.
- **Kurumsal Yapılanma:** Fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri akademik birimlerin açılması, birleştirilmesi veya kapatılması gibi yapısal düzenlemelere ilişkin kararlar alır ve bunları Millî Eğitim Bakanlığı'na sunar.
- **Eğitim-Öğretim Politikaları:** Program içeriklerinin asgari standartlarını belirler; yatay ve dikey geçiş esaslarını, yaz/gece/ikili öğretim gibi esnek modelleri düzenler.
- **Akademik Kadro ve Personel Politikası:** Üniversitelerin akademik kadro ihtiyaçlarını tespit eder, öğretim üyelerinin atama kontenjanlarını dengeli şekilde planlar. Ayrıca, yetersiz veya kanuna aykırı faaliyet gösteren öğretim elemanları hakkında disiplin işlemleri yürütebilir.

- **Öğrenci Politikaları:** Öğrenci kontenjanlarının belirlenmesi, yerleştirme ve geçiş esaslarının tespiti, harçlara ilişkin kararların verilmesi gibi görevleri yürütür. Eşitlik ilkesine uygun olarak fırsat eşitliği sağlayacak önlemleri almakla da yükümlüdür.
- **Uluslararası Tanınırlık ve Denklik:** Yurt dışından alınan diplomaların tanınması ve denkliğinin değerlendirilmesi sürecini yürütür.
- **Koordinasyon ve Gözetim:** Yükseköğretim kurumları arasında iş birliği ve eşgüdümü sağlar; gelişmekte olan üniversitelere gelişmiş kurumların katkı sunmasını organize eder; vakıf üniversitelerinin gözetim ve denetimini yapar.

Bu görevler çerçevesinde YÖK, Türkiye'de yükseköğretim alanında merkezi ve bütüncül bir yönetsel yapının temel dayanaklarından biri olarak işlev görmektedir (2547 Sayılı Kanun, 1981, md. 7).

Günümüzde Türkiye'de rektör atama süreci ise 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 13. maddesi doğrultusunda yürütülmekte olup, bu süreç tamamen Cumhurbaşkanı'nın yetkisi altında gerçekleştirilmektedir. 2 Temmuz 2018 tarihli ve 703 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yapılan düzenlemeyle, YÖK aday önerme yetkisi kaldırılmış ve rektörlerin doğrudan Cumhurbaşkanı tarafından atanması yöntemi yürürlüğe girmiştir. Cumhurbaşkanlığı Hükûmet Sistemi çerçevesinde uygulanan bu sistemde, atama süreci tek bir makamın takdirine dayalı olarak işlemektedir. Bu yapı, rektör atamalarında daha hızlı ve merkezi bir karar mekanizması kurulmasını hedeflemekte olup, önceki modellere kıyasla en merkeziyetçi uygulama olarak öne çıkmaktadır (Elmas ve Seven, 2024, s.25).

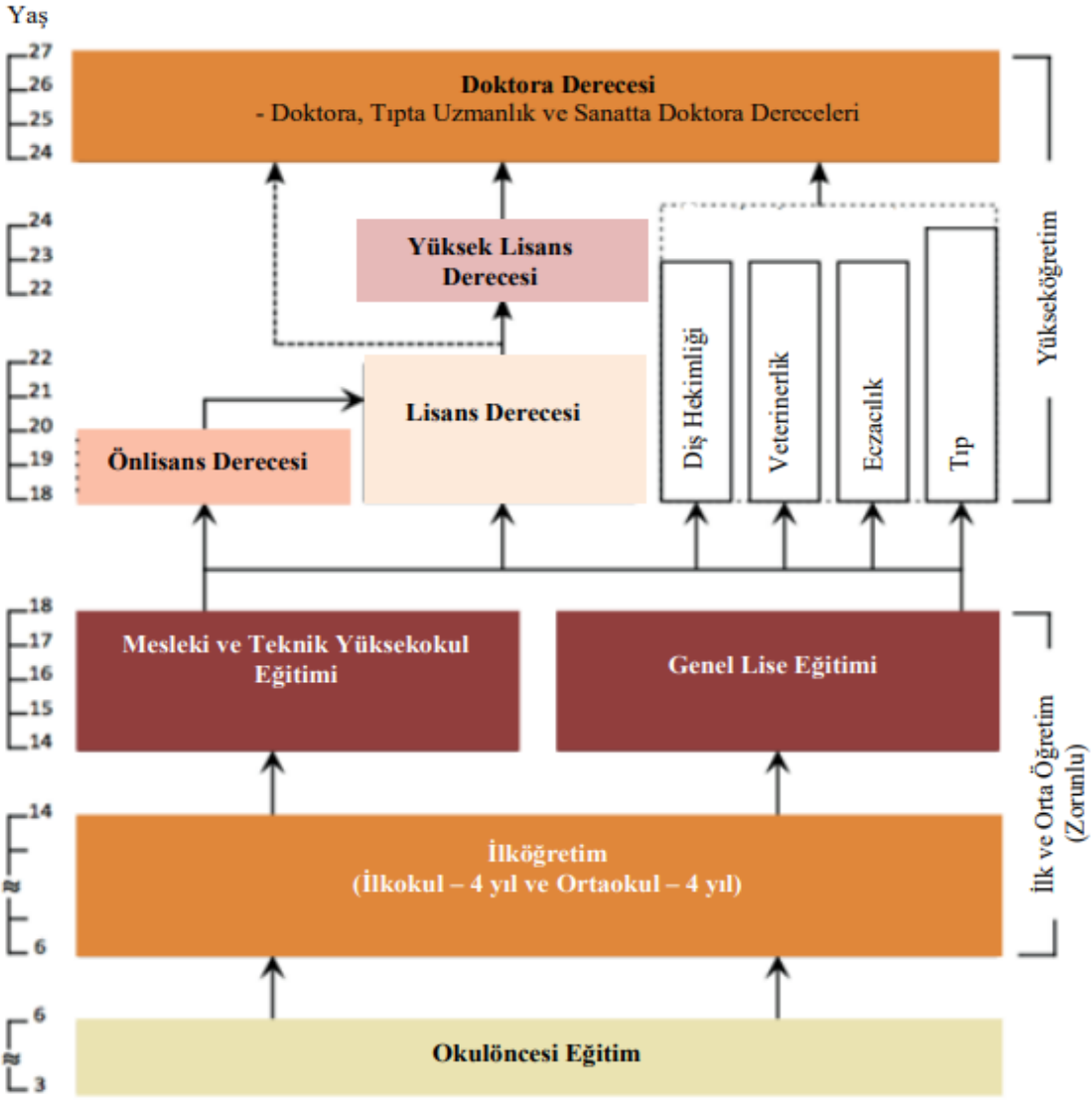
Türkiye'de yükseköğretim; lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde eğitim veren üniversiteler, enstitüler ve yüksekokullardan oluşan bir sistemdir. YÖK, yükseköğretimin düzenlenmesinden ve denetlenmesinden sorumlu olan kuruluştur (YÖK, 2020).

Türkiye'de yükseköğretim kurumları, devlet üniversiteleri, vakıf üniversiteleri ve özel üniversiteler olarak üç ana kategoriye ayrılmaktadır. Devlet üniversiteleri ücretsiz eğitim imkânı sunarken, vakıf ve özel üniversiteler ise ücret karşılığı eğitim hizmeti vermektedir. Yükseköğretim kurumları; fakülteler, üniversiteler, enstitüler,

yüksekokullar, konservatuvarlar, meslek yüksekokulları, uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşmaktadır (YÖK, 2020).

Kurumlar bir bütünlük içinde görevlerini yerine getirmeye çalışır. Farklı seviyelerde öğretim veren kuruluşlar vardır. Kurumlar arasında öğrencilerin yetenekleri ekseninde yatay ve dikey geçiş yolları bulunmaktadır. Yükseköğretimde farklı seviye ve kuruluşlar şunlardır; ön lisans, lisans, lisansüstü, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik (MEB, 2024).

Tablo.1 Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı



Kaynak: YÖK (2021). Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı, s.10.

Yükseköğretim kurumlarına öğrenci kabulü ise Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK iş birliğinde belirlenen ilke ve esaslara göre yürütülmektedir. Lise veya dengi okullardan mezun olan bireyler, bu kurumlara aday olmaya hak kazanmaktadır.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) çerçevesinde yürütülen bu süreçte, merkezi sınavlar ve yerleştirme kriterleri belirleyici olmaktadır (MEB, 2024). Bu çerçevede, aday öğrenciler ortaöğretim diploma notları ve merkezi sınavlardan aldıkları puanlar doğrultusunda tercih yapmaktadır. Üniversiteye giriş süreci, ÖSYM tarafından yürütülen sınavlara dayalı bir sıralama sistemiyle işlemektedir. Ön lisans ve lisans programlarına yerleşim, bu sınavlardaki başarı sıralamasına göre gerçekleşmektedir. Kayıt öncesinde adaylar, belirlenen tercih döneminde üniversite ve program seçimlerini yaparak yerleştirme sürecine katılmaktadır (Yamamoto, 2018, s.136).

Yerleştirme sürecinin ardından öğrenciler, tercih ettikleri programa kayıt yaptırarak yükseköğrenimlerine başlamaktadır. Ön lisans, en az 2 yıllık bir programı kapsar ve lisans öğretiminin ilk aşaması olarak kabul edilir. Öğrencilere temel bilgi, beceriler kazandırmayı ve öğrencileri işgücü piyasasına uygun şekilde yetiştirmeyi amaçlar (YÖK, 2020). Ön lisans eğitimi, daha çok sağlık, teknik, idari ve sosyal bilimler gibi alanlarda sunulmaktadır. Mezun olduktan sonra öğrenciler doğrudan iş hayatlarına girebilmektedir. Bunun yanında, programı bitiren öğrenciler Dikey Geçiş Sınavı (DGS) ile lisans programlarına geçiş yapabilirler (Gür, Çelik ve Yurdakul, 2019, s.39).

Lisans eğitimi, bireylere alanlarında bilgi kazandırmayı amaçlayan bir yükseköğretim düzeyidir. Bu programlar, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma yapma ve yazılı-sözlü iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefler. Aynı zamanda, öğrencilerin mesleki bilgi ve yetkinliklerini artırarak, onları iş hayatına ve/veya akademik kariyere hazırlaması amaçlanır. Lisans eğitimi, bireylerin sadece mesleki değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel açıdan da donanımlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar (YÖK, 2020). Lisans, en az 4 yıllık bir programı kapsar. Bu süre diş hekimliği, eczacılık ve veterinerlik için 5 yıl, tıp için ise 6 yıldır. Bu dört alanda kazanılan yeterlilikler yüksek lisans derecesinde kabul edilir (MEB, 2024).

Türkiye'de lisansüstü eğitim, öğrencilerin akademik ve profesyonel kariyerlerini ilerletmeleri için önemli bir basamak olarak kabul edilmektedir. Lisans eğitimine nazaran daha kapsamlı ve özgün araştırmalar yapma, sorunları çözmeye yönelik bilgi üretebilme ve sentez yapabilme becerisi gerektirmektedir (Karaman ve Bakırcı, 2010, s.95). Yüksek lisans ve doktora programları, öğrencilere belirli bir alanda uzmanlaşma, bilimsel araştırma yöntemlerini öğrenme ve eleştirel düşünme

becerilerini geliştirme imkânı sunmaktadır. Lisansüstü, yüksek lisans ve doktora ile tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik eğitimini kapsar (YÖK, 2023).

Yüksek lisans, lisans eğitimini tamamlamış bireylerin belirli bir alanda uzmanlaşmalarını ve akademik veya profesyonel kariyerlerini ilerletmelerini sağlayan bir lisansüstü eğitim programıdır (YÖK, 2023). Bu programlara girebilmek için, genel olarak lisans mezuniyet not ortalaması, ALES (Akademik Personel ve Lisansüstü Giriş Sınavı), yabancı dil sınavları ve mülakat sınavları gibi kriterler aranmaktadır (ÖSYM, 2023). Tezli ve tezsiz olmak üzere ikiye ayrılır. Tezli program en az 2 yıldır. 120 kredisi olan ve ardından bir tezin sunulduğu programdır. Tezsiz program, en az 1,5 yıldır. 90 kredisi olan ve bir dönem projesinin tamamlanmasını kapsar (MEB, 2024).

Doktora, akademik kariyer hedefleyen bireyler için en üst düzeyde uzmanlık ve bilimsel araştırma becerileri kazandırmayı amaçlayan bir programdır. Bu eğitim sürecinde, öğrencilerin belirli bir alanda özgün bilgi üretmelerini, bilimsel yöntemleri etkili bir şekilde kullanarak akademik dünyaya katkıda bulunmaları amaçlanmaktadır (YÖK, 2023). Doktora derecesi, genellikle sekiz yarıyıldan oluşan bir programdır. 180-240 AKTS kredilik dersleri, yeterlilik sınavı, bir tez sunumu, tez sözlü savunmasını kapsamaktadır. Ders ve sınavlarını başarıyla vere öğrenciler, hazırladıkları tezlerini tez komitesine sunup sözlü olarak savunması gerekmektedir (MEB, 2024).

Tıpta Uzmanlık, esaslarını Sağlık bakanlığının belirleyip düzenlendiği programdır. Tıp doktorlarının belirli alanlarda özel yetenek ve yetki kazanmasını sağlamasını amaçlamaktadır (Karaman ve Bakırcı, 2010, s.98). Doktora programlarına denk sayılmaktadır. Belirli seviyede yabancı dil bilgisi şartı vardır. Tıp fakülteleri, araştırma ve eğitim hastaneleri, üniversite hastanelerinde yapılır. Bu eğitimi alabilmek için çeşitli branşlarda rekabetçi bir seçim sınavları mevcuttur. Uzman adayları doktora programlarında olduğu gibi tez sunumu ve savunması yapması gerekmektedir (MEB, 2024).

Sanatta Yeterlik, sanat alanında lisansüstü eğitimini tamamlamış bireylerin, sanatsal yetkinliklerini ve akademik başarısını kanıtlamalarını sağlayan doktora düzeyinde bir programdır. Özellikle müzik, görsel sanatlar, sinema ve tiyatro gibi alanlarda özgün çalışmalar ve akademik araştırmalar yapılmasını gerektirmektedir (YÖK, 2023).

Türkiye'de yükseköğretimin tarihsel gelişimi ve yapısal dönüşümü, sadece akademik alanla sınırlı kalmayıp işgücü piyasası üzerindeki etkileriyle de dikkat çekmektedir. Yükseköğretim sisteminin sunduğu farklı program türleri, bireylerin akademik ve mesleki gelişimlerini desteklemeyi amaçlasa da bu yapıdan mezun olan bireylerin işgücü piyasasındaki karşılığı ve istihdam durumu, yükseköğretim politikalarının etkinliği açısından ayrıca değerlendirilmesi gereken bir alan olarak öne çıkmaktadır.

2.1.3. Yükseköğretimin işgücü piyasası ile ilişkisi

Yükseköğrenim aracılığıyla mesleki yeterlilik kazanan ve aynı zamanda üniversite diplomasının sağladığı kültürel sermayeye sahip olan bireylerin temel beklentisi, istikrarlı ve güvenceli bir istihdamdır. Yıllar süren sınavlar ve eleme süreçlerinin ardından üniversiteye ulaşan bu bireyler, yükseköğretimin kendilerini niteliksiz işgücü kitlesinden ayırmasını beklemektedir. Ancak günümüz Türkiye'sinde birçok mezun ya işsiz kalmakta ya da niteliklerinin altında işlerde çalışmak zorunda kalarak bu beklentilerini gerçekleştirememektedir (Bora, Bora, Erdoğan ve Üstün, 2012, s.53).

Türkiye'de, küresel gelişmelerin de etkisiyle, son yıllarda verimsiz, rekabet gücü düşük ve esnek olmayan bir işgücü piyasasından, küresel rekabete açık bir yapıya geçiş süreci yaşanmakta ve bu dönüşüm önemli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Her geçen gün daha esnek, daha rekabetçi ve daha nitelikli bir işgücüne duyulan ihtiyaç artmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanmasında eğitimin rolü uzun süredir tartışma konusudur (Biçerli, 2011, s.123). Bu doğrultuda, Türkiye'de yükseköğretimin işgücü piyasasıyla uyumunu sağlamaya yönelik gereksinim, kalkınma planlarında da sıklıkla vurgulanmıştır. Birçok planda eğitimin yönlendirme kapasitesinin güçlendirilmesi, istihdamla bağının pekiştirilmesi ve yükseköğretim kurumlarının işgücü taleplerine duyarlı hâle getirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Bu çerçevede 2006 yılında hazırlanan raporda, mesleki eğitime yönlendirme sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilememesi, mesleki eğitim ile istihdam arasındaki bağın güçlendirilememesi ve yükseköğretim kapasitesinin ihtiyaçları karşılayacak düzeyde genişletilememesi gibi nedenlerle, üniversiteye geçiş sürecinde yoğunluk yaşandığı ve bu durumun giderek büyüyen bir sorun haline geldiği vurgulanmıştır. Yine aynı raporda, üniversite-sanayi iş birliğinin eksikliği,

yükseköğretim kurumlarının yerel kalkınmaya katkı sağlayamaması sorunları derinleştiren temel faktörler olarak belirtilmiştir. (DPT, 2006, s.138-140).

2007 yılında hazırlanan Dokuzuncu Kalkınma Planı raporuna göre, işgücü içinde yükseköğretim ve fakülte mezunlarının oranı 2000 yılında %8,8 iken 2005 yılı itibarıyla %11,5'e yükselmiştir. Ancak raporda, bu artışa rağmen eğitim sisteminin işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Genç ve eğitimli bireylerin işsizlik oranlarında dikkate değer bir azalma sağlanamamıştır. Bu durum, özellikle gençlerin istihdam edilebilirliğini artıracak yeni politika ve mekanizmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymuştur. Öte yandan, ekonomi ara eleman ihtiyacını karşılamada güçlük çekerken, mesleki eğitim mezunlarının işsizlik oranlarında da artış gözlemlenmiştir. 2000 yılında %10,9 olan işsizlik oranı, 2005 yılında %13,3'e çıkmıştır. Bu olumsuz tablonun temel nedenleri arasında; akademik başarı potansiyeli yüksek öğrencilerin mesleki eğitime yönelmemesi, mesleki eğitim sisteminin işgücü piyasasının dinamiklerine uygun yapıda olmaması, eğitim programlarının ilgili paydaşlarla birlikte güncellenmemesi, fiziki altyapı eksiklikleri ve nitelikli öğretim elemanı yetersizliği yer almaktadır. Ayrıca, meslek yüksekokulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünün bulunmaması ve mesleki-teknik eğitim programlarının piyasa ihtiyaçlarına göre güncellenememesi mezunların istihdam edilmesini zorlaştırmıştır. Bunlar ise mesleki eğitime yönelik talebin giderek azalmasına neden olmuştur (DPT, 2007, s.38-40).

Son yayımlanan raporda ise yaşanan ekonomik daralma ve küresel salgının etkileri, bireylerin işgücü piyasasına daha kısa sürede geçişini önceleyen eğitim yollarına olan ilgiyi artırdığı vurgulanmıştır. Bu bağlamda, çıraklık eğitimi ile mesleki yükseköğretim programları daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Mesleki ve teknik eğitimde dijital yetkinlikler, analitik düşünme ve sosyal beceriler gibi alanların öne çıkması yalnızca genç mezunlar için değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme perspektifiyle yetişkin bireyler açısından da mesleki yeterliliklerin güncellenmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu gelişmeler doğrultusunda, mesleki ve teknik eğitim ile yükseköğretim süreçlerinin özel sektörle iş birliği içinde yeniden yapılandırılması ve işgücü piyasasının güncel taleplerine uyumlu hale getirilmesi, günümüzde hâlâ çözüm bekleyen temel bir ihtiyaç olarak gündemdeki yerini korumaktadır (DPT, 2023, s.14–22). Yükseköğretim ve işgücü piyasası ile ilgili yapısal sorunlar, görüldüğü üzere yıllardır kalkınma raporlarında yer almakla birlikte kendini tekrar etmekten öteye

geçememiştir. Konuyla ilgili somut ve kalıcı adımlar atılamamış, sorunlar ise zamanla daha da derinleşmiştir. Sonuç olarak, mezunların nitelikleriyle iş piyasasının ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluk artmış ve bunun sonucu olarak aşırı eğitimlilik sorunu da giderek büyümeye devam etmiştir.

Çalışma çağındaki genç nüfusun fazlalığı, yükseköğretim kurumlarının sayısındaki ve kontenjanlarındaki artış, uzaktan eğitim ve açıköğretim olanaklarının yaygınlaşması ile özel sektörün yükseköğretim alanına yönelik yatırımlarının artması, önümüzdeki dönemde yükseköğretim mezunlarının sayısında kayda değer bir artış yaşanacağını göstermektedir. Ancak mezun sayısındaki bu artışa rağmen, yükseköğretim mezunlarının istihdam oranlarında benzer bir yükseliş gözlemlenmemektedir. Her geçen gün daha fazla sayıda üniversite mezunu işsizlikle karşı karşıya kalmaktadır. Küresel ölçekte üniversitelerin, bulundukları bölgelerin ekonomik ihtiyaçlarına cevap verme ve ulusal kalkınmaya katkı sunma gibi temel işlevleri bulunmaktadır. Bununla birlikte Türkiye'deki yükseköğretim programları, büyük ölçüde iş dünyasının taleplerini karşılayacak şekilde yapılandırılmamıştır. Bu durum, üniversitelerde öğretilen bilgi ve beceriler ile iş piyasasında talep edilen yetkinlikler arasında ciddi bir uyumsuzluğa yol açmaktadır (Biçerli, 2011, s.124).

Yükseköğretim mezunları 2012–2013 öğretim yılında 688.437 iken 2023–2024 yılı itibarıyla 919.373'e ulaşmıştır (YÖK, 2025). Yükseköğretim mezunlarının sayısı artarken, istihdam oranları bu artışı aynı ölçüde yansıtamamaktadır. Her geçen gün daha fazla üniversite mezunu işsizlikle karşı karşıya kalmakta, iş bulamayanlar ise eğitim düzeylerinin altında işlerde çalışmak zorunda kalmaktadır. Üniversiteler, bulundukları bölgenin ve ülkenin ekonomik ihtiyaçlarına cevap vermek ve ulusal kalkınmaya katkı sağlamakla yükümlüdür. Ancak Türkiye'de yükseköğretim programlarının, iş gücü piyasasının dinamikleriyle tam anlamıyla örtüşecek şekilde yapılandırıldığını söylemek güçtür (Yüksel, 2015, s.34).

YÖK verilerine göre, 2024–2025 döneminde yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısı da (6 milyon 835 bin 115), 2005–2006 dönemine (2 milyon 299 bin 487) kıyasla neredeyse üç katı artmıştır (YÖK, 2025). Bu gelişme, özellikle 20–29 yaş grubundaki bireylerin eğitime katılımında belirgin bir artışa işaret etmektedir. Ancak eğitime katılım oranındaki bu büyüme, doğrudan istihdama yansımamaktadır. Aksine, işgücü piyasasına katılmayan birey sayısında artışa neden olmaktadır (Akbulut, 2023, s.365).

Bütün bu artışlar, yükseköğretimin en önemli işlevlerinden biri olan nitelikli işgücü yetiştirme amacının etkinliğini sorgulamaktadır. Mezun sayısı, öğrenci sayısı ve üniversite sayısı artmasına rağmen işgücü piyasasında karşılaşılan istihdam zorlukları, alan uyumsuzluğu ve aşırı eğitimlilik gibi yapısal problemler, eğitim ile işgücü piyasası arasındaki uyumun sağlanamadığını göstermektedir (Çoban, 2016, s.328-329).

Yükseköğretim mezunlarının işgücü piyasasında istihdam edilebilirliğini olumsuz etkileyen başlıca etkenlerden biri, deneyimsiz mezunların alanlarıyla uyumlu iş bulmakta yaşadığı güçlüklerdir. Deneyimsiz üniversite mezunlarının kendi alanlarında istihdam edilme şansının oldukça düşük olduğu gözlenmektedir. Mühendislik, iktisat ve işletme gibi doğrudan iş gücü piyasasına yönelik bazı bölümler istisna tutulduğunda, diğer alanlardan mezun bireylerin çoğunlukla hizmet sektöründe, öğrenim alanlarıyla ilgisiz, vasıfsız ya da sınırlı teknik bilgi ve becerilerin geçerli olduğu işlerde istihdam edildikleri görülmektedir. Mezunlar, sahip oldukları nitelikler ile gelir ihtiyaçları arasında sıkışarak, değer verdikleri ve mesleki kimliklerini inşa edebilecekleri alanlarda değil, erişim sağlayabildikleri herhangi bir işte çalışmak zorunda kalmaktadırlar (Çoban, 2016, s.350-351).

Bu bağlamda yükseköğretim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyumsuzluğun başka nedenlerinden biri ise; üniversitelerin, piyasada talep gören alanlarda mezun vermelerine rağmen bu mezunların nitelik açısından yetersiz kalmalarıdır. İşverenler, özellikle yabancı dil (başta İngilizce) bilgisi, bilgisayar becerileri, analitik düşünme yeteneği, sosyal ve iletişim becerileri ile pratik deneyim gibi yetkinlikleri ön planda tutmaktadır. Ancak yeni mezunların bu becerilerden yoksun olduğunu ifade etmektedir. Bu durum yalnızca üniversite eğitiminin toplum nezdindeki itibarını zedelemekle kalmamakta, aynı zamanda mezunlara teklif edilen ücretlerin de düşük seviyelerde kalmasına yol açmaktadır (Biçerli, 2011, s.125).

Bu tabloyu besleyen yapısal nedenlerden bir başkası ise, işgücü piyasasının karşılayabileceğinden çok daha fazla sayıda mezun yetiştirilmesidir. Eğitim bilimleri ve bazı mühendislik dalları, arzın talebin çok üzerine çıktığı branşlara en bilinen örneklerdir. Türkiye'de üniversitelerde yeni bölümlerin açılması ya da mevcut bölümlerin kontenjanlarının artırılması çoğunlukla kapsamlı bir piyasa araştırması yapılmadan; fakülte kurullarının önerisi, üniversite rektörünün uygun görüşü ve YÖK'ün onayıyla gerçekleşmektedir. Bu tür büyüme politikaları, yükseköğretim

sisteminin niteliğini zayıflatmaktadır. Sonuç olarak diplomalı işsizlik ve aşırı eğitimlilik gibi sorunların daha da derinleşmesine neden olmaktadır (Biçerli, 2011, s.124).

2000 yılında %7 olan üniversite mezunu işsizlik oranı, 2004'te %12,2, 2013'te %10,3, 2020'de ise %12,8'dir. 2023 yılı itibarıyla bu oran %9,8'e gerilemiş olsa da mezun sayılarının her geçen yıl artması nedeniyle işsiz gençlerin sayısındaki artış devam etmiştir (TÜİK, 2024). 18-24 yaş grubundaki gençlerin neredeyse üçte biri (%31,1), ne eğitim görmekte ne de bir işte çalışmaktadır[4] (OECD, 2024).

TÜİK verilerine göre, Türkiye'de yükseköğretim mezunlarının işgücü piyasasındaki görünürlüğü yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır. 15–64 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunları arasında işgücüne katılım oranı %80,8 düzeyindeyken, 15–24 yaş grubunda bu oran %75,1 olarak gerçekleşmiştir. Benzer bir farklılık istihdam oranlarında da gözlemlenmektedir; 15–64 yaş grubunda istihdam oranı %73,4 iken, genç mezunları kapsayan 15–24 yaş grubunda bu oran %56,5'e düşmektedir. İşsizlik oranları ise bu yapısal farkı daha net biçimde ortaya koymaktadır: 15–64 yaş grubunda %9,2 olan işsizlik oranı, 15–24 yaş grubunda %24,9'a ulaşmaktadır. Bu veriler, genç yükseköğretim mezunlarının işgücü piyasasına entegrasyonunun daha zayıf olduğunu ve özellikle genç nüfusta işsizlik riskinin daha yüksek seyrettiğini göstermektedir. (TÜİK, 2025a). TÜİK verilerinden de anlaşılacağı üzere; genç yükseköğretim mezunlarının istihdama katılımı, genel mezunlara kıyasla belirgin şekilde düşüktür. İlk iş bulma süresi, lisans mezunlarında 14,4 ay; ön lisans mezunlarında ise 15,9 ay ile bir yılı aşmakta, bu durum hem bireysel hem de makroekonomik düzeyde ciddi bir verimlilik kaybı olduğunu göstermektedir (TÜİK, 2024).

Türkiye'de 2023 yılı itibarıyla 25-64 yaş aralığındaki bireylerin eğitim seviyelerine göre istihdam oranları incelendiğinde, ön lisans mezunlarının %66'sı, lisans mezunlarının %76'sı, yüksek lisans mezunlarının %85'i ve doktora mezunlarının %91'inin istihdam edildiği görülmektedir (TİSK, 2024, s.4).

Son yıllarda eğitimli gençlerin işgücü piyasasında karşılaştığı en temel sorunlardan biri, sahip oldukları niteliklerle örtüşmeyen pozisyonlarda istihdam

[4] "Ne eğitimde ne istihdamda" ifadesi; herhangi bir eğitim kurumuna devam etmeyen ve çalışmayan bireyleri, iş arayıp aramadıklarına bakılmaksızın kapsamasıdır (OECD, 2024).

edilmeleridir. Bu bağlamda, Türkiye'de aşırı eğitimlilik olgusu giderek daha görünür hale gelmekle birlikte, konuya ilişkin akademik literatürün oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Kantarmacı, Demiroğulları, Erk ve Üçdoruk, 2021, s.273).

Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Programı kapsamında 2012 yılında yürütülen "Stratejik Yetkinliklerin Kaynağı olarak Yükseköğretim" (HEGESCO) projesi çerçevesinde gerçekleştirilen araştırma, yükseköğretim mezunlarının işgücü piyasasına geçiş süreçleri ve erken kariyer deneyimlerine odaklanmıştır. Yirmiden fazla Avrupa ülkesinden 70.000 mezunun katıldığı çalışmada Türkiye de örneklem içerisinde yer almış ve dikkat çeken bulgular elde edilmiştir. Türk mezunların %30'u, Uluslararası Standart Mesleki Sınıflama (ISCO) sistemine göre yükseköğretim gerektirmeyen pozisyonlarda çalışmaktadır. Katılımcıların yalnızca %38'i işlerinin eğitim aldıkları alanla tam uyumlu olduğunu belirtirken, %11'i çalıştıkları pozisyonların yükseköğretim diploması gerektirmediğini ifade etmiştir. Ayrıca mezunların %30'u, sahip oldukları becerilerin mevcut işlerinde yeterince kullanılmadığını dile getirmiştir. Bu veriler, Türkiye'nin mezun-iş uyumu açısından değerlendirildiğinde araştırmaya katılan 20 ülke arasında en düşük eşleşmelerden birine sahip olduğunu ve istihdam edilen mezunların en az %30'unun aşırı eğitimlilik riskiyle karşı karşıya olduğunu ortaya koymaktadır (Alpaydın, 2013, s.49).

Kurnaz çalışmasında, TÜİK'in 2014 yılına ait Hanehalkı İşgücü Anketi mikro verilerini kullanarak Türkiye işgücü piyasasında aşırı eğitimlilik düzeyini incelemiştir. Çalışmanın bulguları, 15–64 yaş grubundaki yükseköğretim mezunlarının %32,6'sının niteliklerinin altında işlerde istihdam edildiğini ortaya koymaktadır. Genç mezunlar özelinde durum daha da çarpıcıdır. 15–24 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunlarında aşırı eğitimlilik oranı %56,2'ye ulaşmaktadır (Kurnaz, 2015, s.109-111).

2020 yılı TÜİK verilerine göre gençlerin yalnızca %42,5'i eğitim seviyelerine uygun, yüksek nitelik gerektiren işlerde çalışırken, %57,5'i yükseköğretim gerektirmeyen pozisyonlarda istihdam edilmektedir. Bu durum, "aşırı eğitimlilik" sorununu aleni olarak ortaya koymaktadır. Gençlerin yaklaşık %39'u, orta düzeyde bir uyumsuzluk yaşayarak zihinsel emek isteyen ancak daha düşük eğitim düzeyi gerektiren işlerde çalışmaktadır. Daha çarpıcı olan ise gençlerin %18'inin, fiziksel güce dayalı vasıfsız veya düşük vasıflı işlerde yer almasıdır. Bu da eğitimli bireylerin potansiyellerini kullanamadan, eğitim düzeylerinin çok altında işlerde çalıştığını göstermektedir. Üstelik bu tablo yıllar içerisinde büyük bir değişim göstermemiş,

tersine eğitimli gençlerin niteliksiz işlerde çalışma oranı giderek artmıştır. Bu durum, gençlerin yükseköğretim için harcadıkları zaman ve çabayı değersizleştirmektedir. Daha iyi işlere ulaşmak amacıyla uzun yıllar eğitim gören bu bireyler, alt düzey işlerde çalışmak zorunda kalmaktadır. İşgücü piyasasının, üniversite mezunu gençlerin niteliklerine uygun olmayan işleri teklif etmesi bu durumu daha da içinden çıkılmaz bir hale getirmektedir (Uz, 2022, s.567).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
DANİMARKA YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ, TARİHİ, POLİTİKALARI VE İŞGÜCÜ PİYASIYLA İLİŞİKİSİ

3.1. Danimarka'da Yükseköğretim

Danimarka'da yükseköğretim sistemi, ülkenin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısıyla yakından bağlantılı olarak uzun bir tarihsel süreci kapsamaktadır. Özellikle 1479 yılında kurulan Kopenhag Üniversitesi'nin akademik birikimi ve öncülüğü sayesinde, Danimarka yükseköğretimi modern üniversite yapısına ulaşarak günümüzdeki kapsamlı ve işlevsel sistemini oluşturmuştur.

3.1.1. Yükseköğretimin tarihsel gelişimi

Danimarka, yükseköğretim alanında köklü ve derinlemesine bir geçmişe sahiptir. Ülkedeki yükseköğretimin kurumsal temelleri, 1479 yılında Danimarka Kralı I. Christian'ın, Papa IV. Sixtus'tan aldığı onayla kurduğu Kopenhag Üniversitesi ile atılmıştır. Bu kurum, Danimarka'da modern anlamda yükseköğretimin başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Döbrich, 1992, s.2).

Avrupa'nın en eski üniversitelerinden biri olan Kopenhag Üniversitesi, sadece Danimarka'da değil, aynı zamanda bölgesel ölçekte de bilimsel düşüncenin ve akademik eğitimin gelişiminde önemli bir rol üstlenmiştir. Kopenhag Üniversitesi, 1200'lü yıllara dayanan Avrupa üniversitelerinin uzun tarihinin önemli bir parçasını oluşturmuştur. 1200'lerden 1900'lü yılların başlarına kadar olan dönemde, üniversitelerin temel işlevi mevcut bilgiyi korumak ve aktarmak olmuştur. Üniversiteler o dönemlerde, alt düzeyde sanat fakülteleri (dilbilgisi, hitabet, mantık, aritmetik, geometri, astronomi ve müzik) ile üç ana meslek odaklı fakülteden (ilahiyat, hukuk ve tıp) oluşan bir yapıya sahipti. Dersler, Orta Çağ'dan miras kalan skolastik bilim anlayışına dayalı olarak işlenmiş ve bu yaklaşım, modern bilimsel araştırmayı dışlayan bir yöntem olarak uzun süre uygulanmıştır (Andersen, 2015, s.50-51).

Orta Çağ üniversiteleri, resmi olarak seküler ya da dini bir otorite tarafından yönetilmekle birlikte, genellikle kendi iç işleyişlerinde büyük bir özerkliğe sahip olmuştur. 1536 yılına kadar Kopenhag Üniversitesi, Roma Katolik Kilisesi'ne bağlı olup, denetimi bir piskoposa ait olmuştur. Diğer Avrupa üniversitelerinde olduğu gibi,

Kopenhag Üniversitesi de kendi yasaları, yargı organları ve hapishane hizmetleriyle önemli ölçüde bağımsız bir yapıya sahipti. Ancak, 1563 yılındaki reformasyon süreciyle birlikte üniversitenin denetimi devlete devredilmiştir. Bu reformasyonla birlikte devlet; rektör, dekanlar ve öğretim üyelerinden oluşan bir Üniversite Senatosu kurarak, üniversitenin yönetiminde nihai sorumluluğu bu kuruma vermiştir. Bu yapı, yaklaşık dört yüzyıl boyunca üniversitenin yönetiminden sorumlu olmuştur. Yirminci yüzyıla kadar, üniversite profesörlerinin genellikle bir bilim dalının tamamına veya önemli bir kısmına odaklanarak uzmanlaşması yaygın bir uygulama olmuştur. Kopenhag Üniversitesi'nde ilk akademik derece 1675 yılında tanıtılmış, 1788 yılında ise tüm fakültelerde sınav uygulaması başlatılmıştır (Andersen, 2015, s.50-51).

7 Mayıs 1788 tarihinde kabul edilen ve son derece kapsamlı olan yeni Üniversite Tüzüğü, Üniversite'nin sonraki iki yüzyıl boyunca faaliyetlerini şekillendiren temel yapı taşını oluşturmuştur. Bu tüzüğün ana odağı, Üniversite'nin eğitim kurumu olarak üstlendiği rolün vurgulanmasıdır. Tüzüğün somut bir sonucu olarak, her fakültede (İlahiyat, Hukuk, Tıp vb.) yeni bir Yüksek Lisans derecesi uygulaması başlatılmıştır (University of Copenhagen, 2025).

2-5 Eylül 1807 tarihlerinde gerçekleşen İngiliz bombardımanı, üniversite binalarının büyük bir kısmını harabe haline getirmiştir. Bunun üzerine şehir mimarı Peter Malling, zarar gören binanın yerine yeni bir üniversite binası tasarlamakla görevlendirilmiş ve inşaat çalışmaları 1829 yılında başlamıştır. Bu gelişme, Kopenhag Üniversitesi'ne 19. yüzyıl boyunca modern binalar kazandıracak bir inşaat programının başlangıcını simgelemiştir (University of Copenhagen, 2025).

1928 yılında Aarhus Üniversitesi kurulana kadar, Kopenhag Üniversitesi Danimarka'daki tek çok fakülteli yükseköğretim kurumu olma özelliğini sürdürmüştür. Ancak, 19. yüzyılın ortalarından 20. yüzyılın başlarına kadar olan dönemde, çeşitli alanlarda uzmanlaşmış tek fakülteli yükseköğretim kurumları kurulmuştur. Bu kurumlarda tarım, sanayi ve ticaret gibi belirli sektörlerin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağını yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu kurumların tamamı metropol bölgesinde yer almış ve öğrencilere lisans ile yüksek lisans düzeylerinde eğitim verme yetkisiyle faaliyet göstermiştir. Aarhus Üniversitesi'nin kuruluşu, güçlü bir bölgesel baskı grubunun desteğiyle mümkün olmuş ve başkent dışındaki ilk üniversite olmuştur. Bunu, 1960'ların başında Odense'de ve 1974'te Aalborg'da kurulan üniversiteler izlemiştir. Her iki örnekte de yerel inisiyatifler belirleyici rol

oynamıştır. Buna karşın 1972'de kurulan Roskilde Üniversitesi, yerel bir talep doğrultusunda değil, artan öğrenci sayısının Kopenhag Üniversitesi üzerindeki baskısını azaltmak amacıyla kurulmuştur. Tüm bu gelişmelere rağmen, Danimarka hükümetleri üniversite sayısının kontrolsüz biçimde artmaması yönünde temkinli bir politika benimsemiştir (Aagaard, Hansen ve Rasmussen, 2016, s.74-75).

1940-1945 yılları arasında, Danimarka'nın Alman işgali sırasında Kopenhag Üniversitesi, derslerin çoğunu sürdürmeyi ve araştırma faaliyetlerini gerçekleştirmeyi başarmıştır. Bu dönemde bazı öğretim üyeleri ve öğrenciler, direniş hareketlerinde aktif roller üstlenmişlerdir (University of Copenhagen, 2025).

Danimarka'da yükseköğretimin ayrı bir sektör olarak ele alınması, 1960'ların sonlarında benimsenmeye başlamıştır. Bu dönemde üniversite ve yüksekokullardaki öğrenci sayısında önemli bir artış yaşanmış, buna yanıt olarak kapsamlı bir eğitim planlaması hayata geçirilmiştir. 1966 yılına kadar ülkede yalnızca iki üniversite bulunurken, izleyen on yıl içinde bu sayı beşe çıkarılmıştır (Rasmussen, 2019, s.79-80).

1960'lı yıllarda Danimarka yükseköğretim sistemi, yükseköğretime yönelik hızla artan toplumsal talebi karşılamakta güçlük çekmiştir. 1960 ile 1975 yılları arasında üniversiteler ve yüksek meslek okullarına kabul edilen öğrenci sayısı yıllık 3.900'den 13.800'e yükselmiştir. Bu hızlı artış, politika yapıcılar ve yöneticiler arasında yükseköğretim harcamalarının kontrolden çıkacağı yönünde kaygılara yol açmıştır. Kamu sektörünün büyümesine ve genel istihdamın yüksek olmasına rağmen, üniversite mezunları arasında yaygın işsizlik yaşanabileceğine dair endişeler de gündeme gelmiştir. Bu gelişmeler karşısında Eğitim Bakanlığı, yükseköğretim alanında kapsamlı bir planlama süreci başlatmıştır. Bu çerçevede kurulan Yükseköğretim Planlama Konseyi (Planning Council for Higher Education) aracılığıyla üniversiteler ve diğer ilgili paydaşlar da sürece dahil edilmiştir. Bu adımlar, aynı zamanda refah devleti anlayışı doğrultusunda kamu hizmetlerinin ve harcamalarının planlı bir şekilde yönlendirilmesi çabasının bir parçası olmuştur. Bu dönemde Eğitim Bakanlığı, yükseköğretimi ilk kez bir bütün olarak, parçaları arasında iş bölümü ve uyum gerektiren bir "sistem" şeklinde ele almaya başlamıştır (Hansen, 2017, s.147).

1966 yılında yapılan reformda, Danimarka'da geleneksel üç yıllık akademik üst ortaöğretim programına (Gymnasium) ek olarak, iki yıllık alternatif bir eğitim yolu olan *Højere Forberedelseseksamen* (HF) uygulanmaya konmuştur. Bu program, özellikle öğretmen okulları gibi orta düzeydeki yükseköğretim kurumlarına geçişi hedefleyen öğrenciler için tasarlanmıştır. HF programı, çoğunlukla "geç başlayanların yolu" olarak da anılmış ve geleneksel akademik rotayı tercih etmeyen bireyler için yükseköğretime erişimde alternatif bir güzergâh olarak hizmet vermeye devam etmiştir (Birkelund, Karlson ve Reimer, 2019, s.4).

1968 yılında, öğrenciler, üniversitedeki kötü çalışma koşullarına ve eski usul, demokratik olmayan yönetim anlayışına karşı protestolar düzenlemişlerdir. Bu tepkiler, hükümeti 1970 yılında Kopenhag, Aarhus ve Odense'deki üniversiteleri yöneten bir yasa tasarısının hazırlanmasına ve bu yasanın reform süreciyle birlikte uygulanmasına yol açmıştır (University of Copenhagen, 2025).

Bu sürecin devamı olarak 1971 yılında, Danimarka'da üniversiteler ve üniversite yüksekokulları için bir Devlet Yasası kabul edilmiştir. Bu tarihe kadar üniversitelerin yönetimi, üniversite senatoları, fakülte kurulları ve eğitim kurullarındaki profesörlerin sorumluluğunda olmuş ve özerklik geleneğini sürdürebilmişlerdir. Ancak bu yasayla birlikte üniversiteler kamu denetimine tabi hâle gelmiştir. Profesörler, üniversitelerin nasıl yönetileceğine dair karar verme konusundaki ayrıcalıklı haklarını kaybetmiştir. Buna karşın öğrenciler ve genç akademik personel ise önceki döneme kıyasla çok daha fazla söz sahibi olmuştur (Andersen, 2015, s.56).

1970'li yıllarda başlatılan yükseköğretim reformları birbiriyle ilişkili birden fazla amacı içermektedir. Bu reformların temel hedefi, yükseköğretim sisteminin genel kapasitesini artırmak ve aynı zamanda üniversiteler ile diğer yükseköğretim kurumları arasındaki öğrenci artışını dengelemek olmuştur. Ayrıca, reformlarla birlikte farklı düzey ve alanlardaki eğitim programlarının birleştirilmesi yoluyla "üniversite merkezleri" olarak adlandırılan kapsamlı yükseköğretim kurumları oluşturularak, sistemde esneklik sağlanması amaçlanmıştır (Rasmussen, 2019, s.80). Bu bağlamda Roskilde Üniversitesi (1972) ve Aalborg Üniversitesi (1974) kurulmuştur (Aalborg University, 2025; Erçelebi, 1995, s.58).

1976 yılında üniversitelerde kontenjan sınırlaması (numerus clausus) uygulamasını benimseme kararı almıştır. Bunun yanı sıra, üniversite ve yüksekokul

sektörlerinde öğrenci kabulüne yönelik genel bir düzenleme de kabul edilmiştir. Bu düzenlemeler sonucunda, öğrencilerin çeşitli programlar arasında dağılımı önemli ölçüde değişmiş ve bu durum mezunlar için iş gücü piyasasında daha dengeli bir yapı oluşmasına olanak tanımıştır. Başvuruda bulunan ancak kabul edilmeyen yüksek sayıda aday, giderek büyüyen bir sorun haline gelmiştir. 1970'lerin ortalarından itibaren, üniversite sektörü dışındaki yükseköğretimin genişletilmesi, önemli bir bakanlık politikası olarak benimsenmiştir. Ancak, buna rağmen 1980'lerde üniversite sektörü, yükseköğretime olan başvurulardan giderek artan bir pay almıştır. Çoğunlukla küçük ve oldukça özelleşmiş olan kolejler, üniversitelerle rekabetçi bir alternatif sunamamıştır (Bache ve Maassen, 1994, s.83-84).

1980'li yıllar boyunca yükseköğretime başvuran aday sayısında dikkat çekici bir artış yaşanmıştır. 1982 yılında yaklaşık 26.200 olan başvuru sayısı, 1991 yılına gelindiğinde 60.000'e yükselmiştir. Bu artışın bir bölümü, yükseköğretim kapsamına dâhil edilen eğitim programlarının çeşitlendirilmesi ve sayısının artırılmasıyla açıklanabilir. Her ne kadar bu süreçte kontenjanlarda belli bir artış sağlanmış olsa da aday sayısındaki sürekli yükseliş karşısında bu kapasite genişlemesi yetersiz kalmıştır. Yükseköğretim sisteminin kapasitesi ve bu kapasitenin nasıl artırılabileceği, özellikle 1980'lerin ikinci yarısından itibaren hem kamuoyunun hem de siyasi aktörlerin gündeminde önemli bir tartışma konusu olmuştur. Bu kapsamda, Danimarka Parlamentosu 1991 yılında 4.000 ek yer için fon tahsis etmiş; 1992 yılında ise hükümet ile muhalefet partileri arasındaki yeni müzakerelerin ardından 5.000 ek yer daha sisteme kazandırılmıştır (Bache ve Maassen, 1994, s.96).

1987 reformu ile Danimarka'daki akademik üst ortaöğretim kurumu olan Gymnasium'da seçmeli ders uygulaması hayata geçirilmiştir. Reform öncesinde öğrenciler, matematik/fen ağırlıklı ya da dil ağırlıklı olmak üzere iki ana eğitim yolundan birini takip etmişlerdir. Her iki yol içerisinde ise öğrenciler, üç farklı uzmanlaşma alanından birini seçme imkânına sahip olmuşlardır. Reform, bu temel eğitim yollarını korumuş, aynı zamanda sisteme önemli sayıda seçmeli ders eklemiştir. Bu seçmeli dersler arasında genellikle Almanca veya İngilizce gibi yabancı dillerin orta ve ileri düzey seçenekleri de yer almaktadır (Birkelund, Karlson ve Reimer, 2019, s.4).

1993 yılında kabul edilen reformla birlikte, üniversite yönetiminde demokratik katılımı esas alan yapıdan uzaklaşılmaya başlanmış ve sistem, yöneticilerin yetki ve sorumluluklarını artıracak şekilde kademeli olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu değişiklikle birlikte, karar alma süreçlerinde akademik ve idari personel ile öğrencilerin etkisi azaltılmıştır. Bunun yerine, daha merkeziyetçi ve hiyerarşik bir yönetim anlayışı benimsenmiştir (Hansen, 2020, s.982).

1995 yılında, Danimarka'da Gymnasium eğitim sistemi üç ayrı üç yıllık programa ayrılmıştır: Geleneksel akademik yol (STX), ticari/merkantil yol (HHX) ve teknik yol (HTX). Ayrıca, 1966 yılında kurulan ve iki yıl süren "geç başlayanlar yolu" (HF) programı da varlığını sürdürmektedir. Bu farklı eğitim yolları genellikle farklı okullarda sunulmakta olup, bu durum üst ortaöğretimde okullar arası izleme (*between-school tracking*) uygulamasını ortaya çıkarmaktadır.

- Ticari/merkantil yolun Danimarka'da köklü bir geçmişi bulunmaktadır; zorunlu eğitim sonrasında verilen merkantil eğitim ve öğretimin kökenleri 1918 yılına kadar uzanmaktadır. 1965 yılına kadar bu yol, öğrencileri yalnızca işletme okullarına kabul için uygun hale getirmekteydi. Ancak, 1965'ten sonra giderek daha fazla öğrenci diğer üniversite programlarına da geçiş yapabilir hale gelmiştir. Ticari/merkantil yolun tam olarak üç yıllık bir Gymnasium programı haline gelmesi ise ancak 1995 yılında gerçekleşmiştir.
- Teknik yolun kökeni ise 1982 yılına dayanmaktadır. Başlangıçta mühendislik eğitimine hazırlık amacıyla tasarlanmış deneysel bir yıllık program olarak uygulanmıştır. 1987 yılında teknik yol, resmi bir üst ortaöğretim programı haline gelmiş ve öğrencilerin mühendislik ya da diğer seçilmiş yükseköğretim alanlarına başvurmalarına olanak sağlamıştır. Ancak teknik yolun tam teşekküllü üç yıllık bir Gymnasium programı olması da 1995 yılında tamamlanmıştır (Birkelund, Karlson ve Reimer, 2019, s.4-5).

Danimarka yükseköğretim politikasında açıkça ifade edilmese de genel kabul görmüş bazı temel hedefler söz konusudur. Bu hedefler;

- Yükseköğretimin tamamen devlet tarafından finanse edilmesi ve öğrencilerin herhangi bir ücret ödememesi gerektiği,

- Danimarka lise diploması(studentereksamen) veya eşdeğer bir ortaöğretim diplomasına sahip olan herkesin, herhangi bir yükseköğretim programına kabul için yeterli sayılması,
- Üniversite sektörü kurumlarında yükseköğretimin araştırmaya dayalı olması
- Üniversite sektörü kurumları, yüksek derecede özerklik ile araştırma özgürlüğüne sahip olmaları gerektiği yer almaktadır.

Bu ilkeler, 20. yüzyılın sonlarına kadar Danimarka'nın yükseköğretim politikasının temel yapı taşlarını oluşturmuş ve ülkedeki üniversitelerin işleyişi ile eğitim sisteminin genel yönelimini şekillendirmiştir (Bache ve Maassen, 1994, s.96).

Bologna Süreci, Avrupa yükseköğretiminde hareketliliği artırmayı ve program yapılarını homojenleştirmeyi amaçlayarak 1999 yılında başlatılmıştır. Danimarka, bu sürecin temel hedeflerini büyük ölçüde hayata geçirmiş olup, bunlar arasında ECTS sistemi, 3 + 2 + 3 derece yapısı ve yeterlilik çerçevesi yer almaktadır. Kalite güvencesi, ilk olarak 1999 yılında Danimarka Değerlendirme Enstitüsü (EVA) kurulmasıyla başlatılmış, ardından akreditasyon sürecini denetleyen bir kurumun oluşturulmasıyla güçlendirilmiştir (Hansen, 2020, s.981-982). Bu bağlamda Bologna Süreci, eğitim sistemleri arasında daha fazla uyum sağlanmasına yönelik bir eğilimi işaret etmiştir. Yükseköğretim alanında ise, Bologna Deklarasyonu, yükseköğretimin kapsamlı bir şekilde uyumlaştırılmasının temeli olmuştur. Bu sürecin amacı, Avrupa'yı ortak bir yükseköğretim alanı olarak geliştirmek, böylece akademisyenler ve öğrencilerin sınırlar arasında serbestçe hareket edebilmelerini sağlamak olmuştur (Andersen, 2015, s.58).

Bologna Süreci, Danimarka yükseköğretim sisteminin rekabetçi bir piyasa yapısına dönüşümünü hızlandırmıştır. Bu dönüşüm, öğrenci programlarının değerlendirilmesi ve istihdam olanakları gibi alanlarda şeffaf ve kolay erişilebilir veri sistemlerinin geliştirilmesiyle desteklenmiştir. Lisans ve yüksek lisans düzeyleri arasında üniversiteler arası öğrenci hareketliliği yaygınlaşmış, yurtdışında öğrenim gören Danimarkalı öğrenci sayısı ile Danimarka'ya gelen uluslararası öğrenci sayısında belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Buna rağmen, lisans derecesine sahip bireyler için iş gücü piyasasında yeterli talebin bulunmaması nedeniyle, mezunların

büyük çoğunluğu yüksek lisans programlarına devam etmektedir (Hansen, 2020, s.982).

Danimarka'da yükseköğretim, tarihsel olarak üç ana program türü çerçevesinde, farklı kurumsal yapılar aracılığıyla sunulmuştur. Kısa döngülü programlar mesleki eğitim kurumları tarafından yürütülmüştür. Orta döngülü programlar öğretmen, pedagog ve sosyal hizmet uzmanı gibi meslek gruplarına yönelik kolejler tarafından yürütülmüştür. Uzun döngülü programlar ise üniversiteler tarafından yürütülmüştür. Ancak 2000 sonrası dönemde, kapsamlı reform ve birleşmelerle bu yapı köklü biçimde dönüşmüştür. Bu süreçte, kısa döngülü programlar yeni bir kurum türü olan profesyonel yükseköğretim akademilerine (erhvervsakademier) devredilmiş, orta döngülü programlar sunan özel kolejler ise önce yükseköğretim merkezlerine (CVU'er), ardından üniversite kolejlerine (professionshøjskoler) entegre edilmiştir. Böylece iki ayrı sektör, giderek ortak bir yasal çerçeve altında birleşen bütüncül bir yapıya evrilmiştir. Bu birleşmelerin temel gerekçeleri arasında, ölçek ekonomilerinin sağlanması öne çıkmaktadır. Mali kaynaklar, akademik bilgi, teknik donanım ve fiziksel altyapıların bütünleştirilmesi yoluyla, özellikle idari ve kısmen pedagojik alanlarda kaynak tasarrufu hedeflenmiştir. Kurumsal büyüme, sıklıkla rekabet gücünü artıran ve maliyetleri azaltan bir strateji olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle birleşmeler, sistemin verimliliğini artırmaya yönelik önemli bir araç olarak görülmüştür (Aagaard, Hansen ve Rasmussen, 2016, s.73-76).

2000 yılında Danimarka Parlamentosu, farklı mesleki alanlarda eğitim veren kurumları yeniden yapılandırarak bu programların "Profesyonel Lisans" (Professional Bachelor) unvanı vermesini kararlaştırmıştır. Bu unvan, programların mesleki gelişim bilgisi, uygulamaya dönük öğretim ve üniversitelerle iş birliği içinde araştırma temelli bilgi içermesini öngörmüştür. Aynı yıl, teknik ve ticari eğitim veren 75 kurum birleştirilerek 15 yeni eğitim kurumu oluşturulmuş ve tüm mesleki yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Merkezleri çatısı altında toplanmıştır (Andersen, 2015, s.54).

Danimarka'da yükseköğretim sistemine yönelik olarak, üniversitelerin tek bir çatı altında birleştirilmesi gibi radikal bir öneri, yükseköğretim sisteminin daha belirgin bir şekilde bölgeselleştirilmesi ve her bir kurumun eğitim ve araştırma alanlarının daha net bir şekilde dağıtılması gibi alternatif çözümler gündeme gelmiştir. Nihayetinde, tercih edilen model, bölgeselleşme fikrine en yakın çözüm olup, üç ayrı

yükseköğretim yapısının oluşturulmasını öngörmektedir: profesyonel akademiler, üniversite kolejleri ve üniversiteler. Bu yapısal ayrım, eğitimsel çeşitliliği ve yerel ihtiyaçlara yönelik verimliliği artırma amacı taşımıştır (Aagaard, Hansen ve Rasmussen, 2016, s.76).

2001 yılında Danimarka'da üniversite yönetimi ve reformlarına ilişkin önemli gelişmeler yaşanmıştır. Sosyal Demokrat Parti, üniversitelerde nihai karar organının çoğunluğu dış üyelerden oluşan bir yönetim kurulu olması gerektiğini savunan bir tartışma belgesi yayımlamıştır. Bu kurul; rektörün atanmasından sorumlu olacak, akademik konulardaki karar yetkisi ise akademik konseyde toplanacaktı. Ayrıca, tüm karar alma organlarında akademik ve idari personel ile öğrenci temsilcilerinin yer alması öngörülmüştür. Öneriler, bazı esnekliklerle yumuşatılmaya çalışılmıştır. Örneğin, fakülte düzeyinde dış üyelerin çoğunlukta olup olmayacağına ya da dekan ve bölüm başkanlarının atanma biçimlerine her üniversitenin kendisinin karar vermesi önerilmiştir. Aynı yılın sonbaharında, Sosyal Demokrat hükümeti tarafından kurulan Araştırma Komisyonu reform önerilerini kamuoyuna sunmuştur. Komisyonun temel amacı, üniversitelerin nasıl tanımlanacağına ilişkin bilgi ağı temelli kurumlar, kamuya hesap veren stratejik örgütler ve iş yeri demokrasisinin kaleleri şeklindeki üç yaklaşım arasındaki gerilimi çözmektir. Komisyon, üniversite, sanayi ve kamu sektöründen uzmanların katılımıyla çalışmalarını yürütmüştür. Eğitim ve Araştırma Bakanlıklarının ortak sekreteryası tarafından desteklenmiştir (Wright, Carney, Krejsler ve Byk, 2020, s.111).

Üniversitelerin bu demokratik yapısı, bilgi ekonomisinde potansiyel bir rekabet avantajı olarak değil, "zamanın gerisinde kalmış bir sistem" olarak değerlendirilmiştir. Ancak, böylesine karmaşık bir örgütsel yapının merkeziyetçi güç kullanımı, siyasi denetim veya görev ve sonuçların tek tip hale getirilmesiyle yönetilmeye çalışılmasının da verimli olmadığı sonucuna varılmıştır. Danimarka Araştırma Komisyonu'nun raporu bu iki yaklaşım arasında bir uzlaşma önererek, güçlü liderlik ile demokrasi karışımını savunmuştur. Raporda:

- Üniversitelerin çoğunluğu dışarıdan oluşan bağımsız yönetim kurullarına sahip olması gerektiği,
- Rektör ile dekanların sınırlı süreli sözleşmelerle atanması gerektiği,

- Bölümlerde liderlerin seçilmesi veya atanması konusunda üniversitelerin kendilerinin karar vermesi,
- Akademisyenler ile öğrenciler tarafından seçilen eğitim kurullarının devam etmesi gerektiği belirtilmiştir (Wright, Carney, Krejsler ve Byk, 2020, s.112).

2003 yılında çıkarılan yeni üniversite yasası (Danish Universities Act), atamayla belirlenen yöneticilerin ve çoğunluğu dış üyelerden oluşan yönetim kurullarının yer aldığı, şirket benzeri bir yönetişim yapısını hayata geçirmiştir. Daha önce demokratik işleyişe sahip olan karar alma organları, eğitim kurulları hariç, danışma kurullarına dönüştürülmüştür. Bu reform, üniversite yönetim yapısını köklü bir şekilde dönüştürmüş ve sonraki reformlar için bir ön koşul haline gelmiştir. Söz konusu reform, üniversitelerin stratejik aktörler olarak konumunu güçlendirmiştir. Strateji geliştirme çalışmaları ve stratejik kalkınma girişimlerini de hayata geçirmelerini sağlamıştır. Bu dönemde bölüm başkanları, dekanlar ve rektörlerin kurum dışından atanması daha yaygın hâle gelmiştir. Aynı zamanda, üst düzey yöneticilerin açık bir stratejik vizyon ve değişim yetkisiyle atanması önem kazanmıştır. Ancak özellikle üniversite dışından ya da yurtdışından yapılan atamalar, çeşitli tartışmaları beraberinde getirmiştir. Pek çok durumda, bu tür atamalar yöneticilerin görev sürelerini tamamlamadan görevden alınmalarıyla sonuçlanmıştır (Hansen, 2020, s.982-984).

2005 yılında, Danimarka'daki akademik üst ortaöğretimde kapsamlı bir reform gerçekleştirilmiştir ve bu reform üç temel alanda önemli değişiklikler getirmiştir.

- Birincisi ve en önemlisi, geleneksel akademik yolun iki ana yapıdaki izleme sistemi (matematik/fizik ve dil yolu), daha fazla seçim hakkı ve okula özgü ders yapılandırmalarına dayanan yeni bir modele dönüştürülmüştür. Bu yapılandırmalar genellikle dört temel alanda toplanmakta; sosyal bilimler, fen bilimleri, dil ve sanatlar olmakla birlikte, okulların reformu uygulamada geniş bir takdir yetkisine sahip olması nedeniyle önemli ölçüde çeşitlilik göstermektedir.
- İkincisi, Gymnasium'un üç genel programı tek bir yapı altında, bir giriş programı ile birlikte birleştirilmiştir.

- Üçüncüsü, bu üç genel program arasında yükseköğretime geçiş hakları bakımından eşitlik sağlanmıştır (Birkelund, Karlson ve Reimer, 2019, s.4-5).

2006 yılında gerçekleştirilen üniversite reformu ile eğitim kurumlarını merkezileştirme amacı, üniversiteleri de kapsayacak şekilde genişletmiştir. Bu reform sonucunda, 12 üniversite ile 13 araştırma enstitüsü kademeli olarak 8 üniversite çatısı altında birleştirilmiştir. Hükûmet, bu reformla birlikte; yeni programlara araştırma temeli sağlayabilecek, araştırma altyapısını daha verimli kullanabilecek, Avrupa Birliği fonlarına erişimde daha başarılı olabilecek ve üniversite-sanayi iş birliğini güçlendirecek, daha güçlü ve uluslararası düzeyde rekabetçi üniversiteler oluşturmayı hedeflemiştir. Ayrıca, sözleşmeli araştırmaların üniversitelerdeki sektör temelli araştırma enstitülerine entegre edilmesi öngörülmüştür. Bu sayede hem akademik öğretimin hem de araştırma faaliyetlerinin doğrudan sosyo-ekonomik yönelimi arttıracağı yönündeki beklentiler de ortaya konmuştur (Andersen, 2015, s.54-55).

Üniversite kolejlerinin birleşme süreci, 2000'li yıllar boyunca kademeli olarak ilerlemiş ve 2007 yılına gelindiğinde, gerçekleştirilen ek birleşmelerle yükseköğretim merkezi sayısı 14'e düşürülmüştür. Aynı yılın bahar döneminde, üniversite kolejlerinin kurulmasına ilişkin politikalar daha zorlayıcı hâle getirilmiş ve merkeziyetçi yapı daha da pekiştirilmiştir. Ancak bu birleşme sürecinin kökeni çok daha önceye dayanmaktadır. 1980'lerin ikinci yarısında öğretmen kolejlerinin kapatılması, yükseköğretim sisteminde kapsamlı bir yeniden yapılanma ihtiyacını gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda, 2000 yılında yapılan bir reform ile yükseköğretim kurumlarının gönüllü olarak daha büyük merkezler şeklinde yeniden örgütlenmeleri teşvik edilmiştir. Reformun bir sonucu olarak, 2004 yılında daha önce bağımsız olarak faaliyet gösteren 96 kurum, bir araya getirilerek 23 yükseköğretim merkezi oluşturulmuştur. İzleyen yıllarda gerçekleştirilen birleşmeler neticesinde, bu sayı 2007 itibarıyla 14'e indirilmiştir. Mesleki yükseköğretim akademileri ile üniversite kolejleri arasında gerçekleştirilen birleşmeler, çok kampüslü yapıya sahip bölgesel yükseköğretim sistemlerinin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Benzer şekilde, üniversiteler düzeyindeki birleşmeler de ülke geneline yayılmış çok kampüslü üniversitelerden oluşan bir yapının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Hansen, 2020, s.982).

2007 yılında, yeni açılan ya da revize edilen tüm lisans programlarının akreditasyonundan sorumlu, Bakanlıktan bağımsız bir ajansın kurulmasını öngören bir yasa yürürlüğe girmiştir. Bu ajansın odak noktası, programların akademik kalitesi ile iş gücü piyasasıyla olan uyumudur (Wright, Carney, Krejsler ve Byk, 2020, s.11).

2008 yılında, çeşitli birleşmeler sonucunda Yükseköğretim Merkezleri yedi Üniversite Yüksekokulu'na dönüştürülmüştür. Rektörler Konseyi, bu yeni kurumların lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde eğitim veren ve uygulamalı araştırmalar yürüten kurumlar olarak ulusal ve uluslararası düzeyde tanınmasını hedeflemiştir. Üniversite yüksekokulları rektörleri, 2015 yılına kadar ulaşılması planlanan hedefler arasında; uygulamalı araştırma ve geliştirmeye dayalı eğitim programları sunmak, tüm düzeylerde eğitim vermek, öğretim kadrosunun en az %20'sinin doktora derecesine sahip olması, araştırma yürütme yetkisine sahip personel istihdam edebilmek, üniversitelerle iş birliği içinde doktora programları sunmak ve uygulamalı araştırmalar için devlet desteği sağlamak gibi amaçlara yer vermiştir. Bu hedeflerin çoğuna 2013 yılında ulaşılmıştır. Genel olarak birleşme süreci, yükseköğretim alanında önemli bir yoğunlaşma ve merkezileşme ile sonuçlanmıştır (Andersen, 2015, s.55).

2009 yılında kurulan mesleki yükseköğretim akademileri kapsamında, daha önce mesleki eğitim ve öğretimden sorumlu olan kurumlarda bulunan yükseköğretim programları bu yeni kuruma aktarılmış ve birleştirilmiştir (Hansen, 2020, s.982).

2000'li yılların başlarında gözlemlenen istikrarlı kayıt artışı, 2010 ile 2015 yılları arasında yükseköğretimde toplam öğrenci sayısındaki artışla daha keskin bir ivme kazanmıştır. Bu artış, yükseköğretim kurumlarının yapısına yönelik reformların ardından gerçekleşmiştir (OECD, 2021, s.6)

2013 yılından itibaren Danimarka'daki tüm yükseköğretim kurumlarında kullanılmaya başlanan STADS adlı idari sistem, öğrencilerin akademik ilerlemelerinin izlenmesini, ders ve sınav kayıtlarının yapılmasını ve risk altındaki öğrencilerin belirlenerek erken müdahale sağlanmasını mümkün kılmıştır. Bu sistem hem kalite güvence süreçleri hem de idari istatistikler açısından önemli bir araç işlevi görmektedir. Yükseköğretim kurumları ayrıca kendi mezun izleme anketlerini düzenlemekte, bu anketler kalite güvencesi ve müfredat geliştirme amacıyla değerlendirilmektedir. Ulusal düzeyde, tüm yükseköğretim kurumları öğrenci verilerini Danimarka İstatistik Kurumu'na iletmekle yükümlüdür. Bu veriler bireylerin

sosyal güvenlik numaralarıyla ilişkilendirilerek diğer kurumlarla birlikte Danimarka Üniversite ve Emlak Ajansı tarafından da raporlama, danışmanlık ve politika geliştirme amaçlı kullanılmaktadır. Ayrıca, Danimarka Üniversiteler Birliği'ne üye üniversiteler mezuniyet ve terk oranlarına dair verileri paylaşmakta ve bu veriler politika planlaması ve sistem şeffaflığını desteklemek amacıyla kullanılmaktadır. Danimarka Üniversite ve Emlak Ajansı, kayıt ve mezuniyet verileri ile mezun istihdam bilgilerini toplayarak akreditasyon süreçlerine katkı sağlamaktadır. Danimarka Profesyonel Dernekler Konfederasyonu ise mezun istihdam verilerini sendika temelli bilgilerle kamuoyuna sunarak istihdam politikaları üzerine kamu tartışmalarına katkıda bulunmaktadır (European University Association, 2021, s.66). Böylece Danimarka'da öğrenci ve mezun izleme sistemi hem kurumsal gelişim hem kalite güvencesi hem de ulusal düzeyde politika yapımı açısından bütüncül ve tarihsel olarak gelişen bir yapıya kavuşmuştur.

2013 yılında yürürlüğe giren Yüksek Öğrenim Kurumlarının Akreditasyonu Yasası ile kurulan Danimarka Akreditasyon Kurumu, devlet idaresi içinde akademik olarak bağımsız bir otorite olarak faaliyet göstermektedir. Temel amacı, mevcut yükseköğretim programlarının ve yeni açılacak programların akreditasyonu yoluyla Danimarka yükseköğretiminde kalitenin güvence altına alınması ve sürekli iyileştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu görev, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın Bologna Süreci kapsamında belirlenen standartlar ve yönergeler doğrultusunda yerine getirilmektedir. Danimarka'da iki aşamalı bir akreditasyon sistemi mevcuttur. Kurum, akreditasyon süreçlerinin yürütülmesi ve yöntemlerinin geliştirilmesinden sorumluyken, nihai karar alma yetkisi Akreditasyon Kurulu'na aittir. Her süreçte, belirli yükseköğretim kurumlarının kalite güvence uygulamaları yasal kriterler çerçevesinde değerlendirilir. Bu değerlendirme, kurumun tanımlanmış ve etkin bir kalite güvence sistemine sahip olup olmadığını ve bu sistemin programların kalitesini güvence altına alma ve geliştirme işlevini nasıl yerine getirdiğini inceler. Süreç boyunca, kurumun seçip eğittiği uzman panellerle yakın iş birliği yapılır. Panel üyeleri yükseköğretim ve uluslararası kalite güvencesi alanlarında derin bilgi ve deneyime sahiptir. Akreditasyon süreci, her program veya kurum için hazırlanan detaylı bir raporla sonuçlanır ve Akreditasyon Kurulu bu rapora dayanarak akreditasyon kararını verir (Danish Accreditation Institution, 2018a).

2014 yılında Danimarka Akreditasyon Kurumu bünyesinde Öğrenci Akreditasyon Konseyi (STAR) kurulmuştur. STAR, kalite güvencesi ve geliştirme süreçlerinde öğrenciler ile kurum arasında sürekli ve yapıcı bir diyalog ortamı sağlamak amacıyla faaliyet göstermektedir. Ayrıca, Danimarka'daki öğrenci örgütleri, farklı disiplinler ve yükseköğretim kurumları arasında eğitim kalitesine ilişkin öğrenci odaklı iletişimi desteklemektedir (Danish Accreditation Institution, 2018).

Yine 2014 yılında Danimarka'da yükseköğretim sistemini güçlendirmek amacıyla Yükseköğretimde Kalite ve Uygunluk Komitesi (Kvalitetsudvalget) kurulmuştur. Bu dönemde yükseköğretim politikaları, istihdam edilebilirlik, akademik kalite ve ekonomik verimlilik ekseninde şekillenen stratejik hedeflerle önemli bir dönüşüm sürecine girmiştir. Danimarka hükümeti, genç nüfusun %60'ının yükseköğretim programlarını tamamlamasını ve bu grubun en az %25'inin uzun süreli (yüksek lisans düzeyinde) programlardan mezun olmasını hedeflemiştir. Politika yaklaşımı yalnızca nicel erişimi değil, aynı zamanda eğitimin iş gücü piyasası ile olan etkileşimini ve mezunların istihdam edilebilirliğini de odağına almıştır (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2013). Bu hedefler 2020 yılı itibarıyla büyük ölçüde gerçekleştirilmiştir (Hansen, 2020, s.981).

2017 yılında dönemin Danimarka hükümeti, üniversite eğitiminin içerik, süre ve yapısal boyutları bakımından nasıl iyileştirilebileceğini araştırmak amacıyla Daha İyi Üniversite Eğitimi Komitesi'ni (Udvalg om bedre universitetsuddannelser) kurmuştur. Komitenin yayımladığı raporda, yükseköğretim sisteminde genel olarak olumlu gelişmelerin bulunduğu kabul edilmekle birlikte, bazı yapısal ve işlevsel zorluklara da dikkat çekilmiştir. Özellikle, belirli üniversite programlarından mezun olan öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulmada ve tatmin edici gelir düzeylerine ulaşmada güçlük çektiği ifade edilmiştir. Komite, üniversite eğitimlerinin öğrenciler, iş gücü piyasası ve toplumun genel refahı açısından daha fazla değer üretmesini sağlamak amacıyla kapsamlı ve uygulanabilir politika önerileri sunarak, sistemin etkinliğini artırmaya yönelik önemli katkılarda bulunmayı hedeflemiştir (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2018).

Yine 2017 yılında ise Danimarka Akreditasyon Kurumu, öğrenme analitiği alanında çalışmalar yapan paydaşlar arasında iş birliği ve bilgi paylaşımını artırmak amacıyla Öğrenme Analitiği Ağı'nı kurmuştur. Öğrenme analitiği, öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmek için veri toplama ve analiz yöntemlerini içermekte

olup, uluslararası eğitim alanında giderek önem kazanmaktadır. Bu ağ, Danimarka'daki eğitim kurumlarının bu alandaki fırsatları keşfetmesine ve karşılaşılabilecek zorluklar hakkında bilgi alışverişinde bulunmasına olanak tanımaktadır (Danish Accreditation Institution, 2018).

Danimarka'da son yıllarda yapılan reformlar genellikle yükseköğretimin verimliliğini artırmaya odaklanmıştır. Bunun birkaç nedeni vardır ancak en mühim nedenlerden biri artan maliyetlerdir. Danimarka'da yükseköğretim ücretsizdir ve öğrencilerin yaşam masraflarını karşılamak için burslar sağlayan bir sistem bulunmaktadır. Bu, yükseköğretime olan başvuruların artmasına neden olmuştur. Başvuruların ve öğrencilerin artması ise önemli bir kamu gideri anlamına gelmektedir. Danimarka sistemi böyle durumlarda reaksiyonlarını vermeyi geciktirmemiştir. Sistem etkiye tepki mekanizması ile çalışmaktadır. Yükseköğretim kurumları, işsizlik oranı yüksek olan programlarda öğrenci kabulünü azaltmış ve diğer alanlarda gerekli önlemleri almıştır (Rasmussen, 2019, s.87-89).

Bu bağlamda, 2013 yılındaki ilerleme reformu ile öğrencilerin eğitim sisteminden daha hızlı geçmesini sağlayarak eğitim harcamalarını tasarruf etmeye yönelik önlemler alınmıştır. Örneğin, bir programa başlayan öğrenciler, bir yılın tüm sınavlarına otomatik olarak kaydedilmiştir. Hiçbir sınavdan da muaf tutulmayarak eğitim programlarında ilerleme sağlamak için sıkı bir çerçeve oluşturulmuştur (Danish Government, 2013). Benzer eğilimi doğrulayan diğer bir uygulama ise, verimlilik ile işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uyumu artırmak ve arz-talep dengesini sağlamak amacıyla Danimarka'nın 2014 yılında kariyer fırsatları sınırlı olan alanlarda öğrenci kontenjanlarını kademeli olarak azaltmaya başlamasıdır. Ayrıca, 2016 yılında öğrencilerin ilk dereceleriyle eşdeğer veya daha düşük seviyelerde ikinci bir derece almalarını sınırlayan düzenlemeler getirilmiştir. Ancak, 2019 Maliye Kanunu kapsamında varılan siyasi mutabakat ile bu politikalar 2020'den itibaren geri çekilmiştir. Bu kararla; kurumların harcama kısıtlamaları ve kontenjan azaltımları kaldırılmış, ikinci derece alma sınırlamaları ise tamamen sona erdirilmiştir (OECD, 2020a, s.21).

Refah Forumu (Trivselsforummet), 2021 yazının başlarında COVID-19 pandemisi sürecinde yükseköğrenimde öğrenci yaşamının yeniden canlandırılmasına yönelik bilgi ve ilham sağlamak amacıyla kurulmuştur. Hükümet, 22 Mart 2021 tarihinde, Folketing'teki partilerin büyük çoğunluğunun desteğiyle Danimarka'nın

yeniden açılmasına yönelik bir anlaşmaya varmıştır. Bu çerçevede, yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin tekrar fiziksel ortamda bir araya gelerek eğitim alabilmesi, öncelikli hedeflerden biri olmuştur. Refah Forumu, 2021 yazının başlarında, COVID-19'un etkileri nedeniyle yapılan iş birliğinin sona ermesinin ardından faaliyetlerini sonlandırmıştır (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024).

Üniversitelerin lisans programlarına başvuru, 2013 yılında 31.663 kişinin kabul edilmesinin ardından azalmaya başlamıştır. 2023 yılında başvuru sayısı 27.451'e düşerek %13'lük bir azalmaya işaret etmektedir. 2023 yılı itibarıyla üniversitelerin lisansüstü (yüksek lisans) mezuniyet sayısı 16.040'dan 22.671'e yükselmiş, yani %41 oranında bir artış yaşanmıştır. Son yıllarda, yaklaşık 5.000 üniversite mezunu, Danimarka'da ilkokul veya lise eğitimi almadıkları için yabancı uyruklu öğrenciler olmuştur (Danmarks Universitet, 2023, s.13-17).

2023 yılında, Danimarka üniversitelerinde 20.793 öğrenci bir lisans programını tamamlamıştır. Bu, 2013 yılında 17.413 öğrencinin mezun olduğu döneme göre %19'luk bir artış anlamına gelmektedir. 2023 yılında üniversiteler, 2013 yılında 24.128 öğrenciye kıyasla 26.496 öğrenci kabul etmiştir. Bu, %10'luk bir artışı temsil etmektedir. Üniversitelerin, kabul edilen öğrenci sayısının mezuniyetlerden fazla olmasının nedeni, birçok öğrencinin yurtdışından gelmesinden kaynaklanmaktadır (Danmarks Universitet, 2023, s.20-21).

Danimarka'daki yükseköğretim kurumlarının kurumsal yapısı, birkaç birleşme süreci sonucunda önemli ölçüde dönüşmüş ve merkeziyetçi bir yapıya evrilmiştir. 1998 yılında ülkede 195 yükseköğretim kurumu faaliyet göstermekteydi (Hansen, 2020, s.982). Bugün ise, ana karasında toplam 35 yükseköğretim kurumu faaliyet göstermektedir. Bu kurumlar arasında 8 üniversite, 7 üniversite koleji, 8 iş akademisi, 3 kültürel eğitim kurumu ve 5 denizcilik mühendisliği koleji yer almaktadır. Ayrıca, Danimarka'nın denizaşırı bölgeleri olan Grönland ve Faroe Adaları'nda da ilave olarak 2 üniversite bulunmaktadır (OECD, 2021, s.5). Bu kurumlarda 2024 yılında toplam 249.331 öğrenci eğitim görmektedir (Danmarks Statistik, 2025). Danimarka'daki üniversite ve yüksekokulları, toplamda 58.870 yeni öğrenci kabul etmiştir (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024).

Danimarka'da yükseköğretimin tarihsel gelişimi, günümüzdeki kurumsal yapıların ve organizasyonel modellerin anlaşılmasında temel bir referans noktası oluşturmaktadır. Bu bağlamda, mevcut yükseköğretim kurumlarının yapısal özellikleri ve işleyiş mekanizmalarının ayrı bir başlık altında incelenmesi gerekmektedir.

3.1.2. Yükseköğretim kurumları ve organizasyon yapısı

Üniversitenin en yüksek karar organı olan Yönetim Kurulu, kurumun eğitim ve araştırma alanındaki çıkarlarını gözetmek, uzun vadeli stratejilerini belirlemek ve kurumsal yapılanmasını yönlendirmekle sorumludur. Kurulun, faaliyetlerinde en üst düzeyde şeffaflık ilkesini benimsemesi beklenmektedir. Üniversitenin mali kaynaklarını, hedeflerine en iyi şekilde hizmet edecek biçimde yönetmesi gerekmektedir. Rektörün önerisi doğrultusunda bütçeyi onaylayan Kurul, aynı zamanda üniversitenin taşınmazlarının yönetiminde de rol oynamaktadır. Üniversitenin tüzüğü ve bu tüzükte yapılacak değişiklikler Kurul tarafından hazırlanmakta ve Bakanın onayına sunulmaktadır. Rektörün atanması ve görevden alınması ile üst yönetimin belirlenmesinde Kurul yetkilidir. Ancak bu işlemlerin akademik ve yönetsel meşruiyeti sağlayacak şekilde yürütülmesi şarttır. Ayrıca Kurul ile Bakanlık arasında performansa dayalı bir sözleşme yapılmakta olup, Kurulun öğrenciler ve diğer personelle ilgili bireysel işlemler üzerinde yetkisi bulunmamaktadır. Yönetim Kurulu, faaliyetlerinden ve kaynakların yönetiminden doğrudan Bakana karşı sorumlu tutulmaktadır. Hukuka aykırı bir durumun düzeltilmemesi veya üniversitenin faaliyetlerinin tehlikeye atılması hâlinde Bakan, Kurulun istifasını talep edebilmekte ve geçici bir yönetim kurulu atayabilmektedir. Kurul veya Bakan, üniversitenin zarara uğraması durumunda Rektör, denetçiler veya diğer ilgililere karşı hukuki yollara başvurabilir. Ayrıca, Kurulun yönetici sorumluluk sigortası yaptırma yetkisi de bulunmaktadır (Act on Universities, 2003, part 3).

Üniversite Yönetim Kurulu, çoğunluğu dış üyelerden oluşmak üzere, üniversitenin akademik personeli (üniversite sözleşmesine sahip doktora öğrencileri dâhil), teknik ve idari personeli ile öğrencilerini temsil eden üyelerden oluşur. Kurul başkanı dış üyelerden yani iş dünyası, kamu sektörü ve sivil toplumdan seçilir. Kurul üyeleri; eğitim, araştırma ve bilginin yayılması ile paylaşımı konularındaki bilgi ve deneyimlerini, üniversitenin stratejik hedeflerine katkı sunacak biçimde kullanmakla yükümlüdür. Dış üyeler, kişisel nitelikleri esas alınarak dört yıllığına atanır ve bir

dönem daha görev yapabilirler. Ayrıca bu kişilerin yönetim, organizasyon ve ekonomi konularında, özellikle bütçe ve hesap denetimi bağlamında yetkinlik sahibi olmaları beklenir. Kuruldaki diğer üyeler ise ilgili gruplar tarafından kendi aralarından seçilir. Öğrenciler en az iki üye ile temsil edilir. Kurulun oluşumuna ilişkin daha detaylı hükümler üniversite tüzüğünde düzenlenir. Bunun yanı sıra, üniversiteler gerekli gördüklerinde dış üyelerden oluşan bir Temsilciler Meclisi kurabilir. Bu meclis, üniversitenin eğitim, araştırma ve diğer faaliyetlerini genel hatlarıyla değerlendirerek Yönetim Kurulu'na görüş sunar. Temsilciler Meclisi'nin işleyişi ve yetkileri tüzükte ayrıntılı olarak belirlenir. Ayrıca, bu meclisin Yönetim Kurulu'na dış üye atama yetkisi taşıyabileceği de hükme bağlanabilir (Act on Universities, 2003, part 3). Bu yapı, yükseköğretim sisteminin özerkliğini muhafaza ederken, dış paydaşların yönetime dahil edilmesi sayesinde hem hesap verebilirliği artırmakta hem de toplumun geniş kesimlerinin temsiliyetini sağlamaktadır.

Danimarka Üniversite Yasası'na göre rektör, üniversitenin günlük yönetiminden sorumlu en üst yöneticidir. Bu görevini Yönetim Kurulu tarafından belirlenen çerçeveye uygun olarak yürütür. Diğer üst yönetim kadrosu, dekanlar, bölüm başkanları ve eğitim programı yöneticileri rektörün yetkilendirmesiyle görevlerini yerine getirir. Rektör, üniversitenin akademik alanlarından birinde tanınmış bir araştırmacı olmalı, yükseköğretim sistemine hâkim olmalı ve aynı zamanda araştırma ortamlarını yönetme konusunda deneyim sahibi bir lider olmalıdır. Üniversitenin diğer yöneticilerinin atanması veya görevden alınması konusunda Kurul'a öneride bulunma yetkisi olan rektör, üniversite eğer fakültelere ayrılmışsa dekanları da doğrudan atayabilir veya görevden alabilir. Ayrıca rektör, bütçe önerisini hazırlayıp Yönetim Kurulu'na sunar, hesapları onaylar ve öğrencilere yönelik disiplin işlemlerine ilişkin kuralları belirler. Üniversite adına imza yetkisi de rektöre aittir, ancak taşınmazlar bu yetkinin dışındadır. Bunun yanında, üniversiteyi bağlayıcı dış iş birlikleri yalnızca rektörün onayıyla gerçekleştirilebilir. Rektör, olağanüstü koşullar altında Akademik Konseyi feshedebilir veya onun görevlerini devralabilir. Tüzükte ise, dekanların atanma ve görevden alınma süreçlerine dair ayrıntılar yer almaktadır. Bu süreçlerin, dekanların akademik ve yönetsel yeterliklerini güvence altına alacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Act on Universities, 2003, Part 3).

Danimarka Üniversiteler Kanunu'na (Danish Act on Universities) göre yükseköğretim kurumları, görev alanlarına giren disiplinlerde en yüksek uluslararası

standartlarda araştırma temelli eğitim sunmak ve bilimsel araştırma yürütmekle yükümlüdür. Bu kapsamda, araştırma ve eğitim faaliyetleri arasında dengeli bir ilişki kurarak, her iki alanın etkililiğini düzenli biçimde değerlendirmek, önceliklerini belirlemek ve bu doğrultuda gelişim sağlamakla sorumludur. Ayrıca bilimsel yöntemlerin ve elde edilen bulguların yaygınlaştırılmasını teşvik etmek, akademik bilginin toplumla paylaşımını güçlendirmekle yükümlüdürler. Kurumlar, araştırma özgürlüğüne sahip olup bu özgürlüğü bilimsel etik çerçevesinde korumakla mükelleftir. Aynı zamanda ulusal ve uluslararası düzeyde iş birlikleri geliştirerek, bilimsel ve eğitsel çıktılar yoluyla toplumsal kalkınmaya ve refahın artırılmasına katkıda bulunmaları beklenmektedir. Bilgi üretiminin merkezi bir kaynağı ve kültürel bir birikim alanı olarak toplumsal aktörlerle bilgi ve uzmanlık alışverişini desteklemeli ve akademik personelini kamu tartışmalarına katılım konusunda teşvik etmelidir. Bunlara ek olarak, araştırma temelli olmayan yükseköğretim programlarında da güncel bilgi aktarımına katkı sunmaları öngörülmektedir (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2003).

Yükseköğretim kurumları, ağırlıklı olarak 3 + 2 + 3 yapısına dayanan bir sistem çerçevesinde lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde akademik programlar sunmaktadır. Bunun yanı sıra, üniversiteler kamu araştırma faaliyetlerinin büyük bir kısmını yürütmekle sorumludur ve kamu otoritelerine bilimsel danışmanlık sağlama görevini üstlenmektedir (Hansen, 2020, s.980).

Çoğu yükseköğretim kurumu, Yüksek Öğrenim ve Bilim Bakanlığı tarafından düzenlenmektedir. Ancak, güzel sanatlar ve sahne sanatları alanında programlar sunan bazı yükseköğretim kurumları Kültür Bakanlığı tarafından düzenlenir (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024).

Kurumlar özerk nitelikte olmakla birlikte, yönetim kurullarında dış üyelerin çoğunluğu bulunmaktadır. Bu kurullar hem bütçenin yönetiminden sorumlu olup hem de rektör/başkan yardımcısının atanmasından ve Yükseköğretim ve Bilim Bakanlığı ile bir gelişim sözleşmesinin imzalanmasından genel olarak sorumludur (Hansen, 2020, s.981).

Üyelerinin çoğunluğunu üniversite dışından atanmış kişiler oluşturduğu "Yönetim Kurulu", idari ve mali sorumlulukları üstlenmekte; rektörü seçip atama yetkisine sahiptir. Buna karşın, "Üniversite Senatosu" akademik yönetimden

sorumludur. Bu modelin "İş Yönetimi" modelinden temel farkı, yükseköğretim kurumlarının genellikle Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Bakanlığı gibi merkezi bir bakanlığa bağlı olmasıdır. Danimarka'da üyelerinin çoğunluğunu üniversite dışından oluşturan mütevelli heyeti, üniversite yöneticisini atamaktadır (Arap, 2011, s.3).

Danimarka'nın yükseköğretim sistemi, çok katmanlı ve kurumsal çeşitliliğe dayalı bir yapıya sahiptir. Bu yapı, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın belirlediği Bologna Süreci ilkeleri doğrultusunda, dört temel akademik yeterlilik düzeyine göre şekillenmektedir. Bu düzeyler;

- Kısa döngülü akademik profesyonel seviyeler,
- Birinci döngü lisans seviyesi,
- İkinci döngü yüksek lisans seviyesi,
- Üçüncü döngü doktora seviyesidir (Hansen, 2020, s.980).

Söz konusu akademik düzeyler, farklı misyon ve hedeflere sahip çeşitli yükseköğretim kurumları aracılığıyla sunulmaktadır. Yükseköğretim hizmeti veren bu kurumlar beş ana grupta toplanmaktadır.

- İşletme Akademileri (Erhvervsakademi): Mesleki odaklı kısa dönem ve birinci aşama lisans programları sunar. İşgücü piyasasına doğrudan geçişi amaçlayan bir yapı sergilemektedir.
- Üniversite Kolejleri (Professionshøjskole): Profesyonel odaklı birinci aşama lisans programları sunar. Profesyonel alanlara yönelik uygulamalı lisans düzeyinde eğitim sağlayarak; özellikle öğretmenlik, hemşirelik ve mühendislik gibi sektör odaklı alanlarda uzmanlaşmayı teşvik etmektedir.
- Denizcilik Eğitim ve Öğretim Kurumları: Mesleki odaklı kısa dönem ve birinci aşama lisans programları sunar. Bu alana özgü teknik ve uygulamalı programlarla sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünü yetiştirmeyi hedeflemektedir.
- Araştırma Üniversiteleri (Universitet): Akademik disiplinlerde birinci, ikinci ve üçüncü aşama derece programları sunar. Akademik bilgi üretimi ve yayımı misyonu doğrultusunda hareket ederek, bilimsel araştırmalar ile yükseköğretim sistemine yön vermektedir.
- Üniversite Düzeyindeki Kurumlar: Mimarlık, tasarım, müzik, güzel ve sahne sanatları gibi alanlarda birinci, ikinci ve üçüncü aşama derece

programları sunar. Bu kurumlar, sanatsal üretimle akademik eğitimi buluşturma işlevini üstlenmektedir.

Danimarka'da yükseköğretim sistemi, araştırma odaklı üniversiteler ile uygulamalı eğitim veren üniversite kolejleri, iş akademileri, sanat ve tasarım okulları ve denizcilik eğitim kurumlarından oluşmaktadır (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024).

Danimarka'da yükseköğretime devam edebilmek için ortaöğretim bitirme sertifikası ya da muadili bir yeterliliğe sahip olmak gerekmektedir. Danimarka'da yükseköğretime başvurular, lise bitirme sınavlarında elde edilen notlara dayalı olarak yapılmaktadır. Üniversiteler, her yıl hangi programlarda kaç kontenjan açacaklarını belirler ve bunu kamuoyuna duyururlar. Öğrenciler, başvuru döneminde bu programlara başvurur ve ilk aşamada, lise bitirme sınavlarındaki notları doğrultusunda yükseköğretim programlarına yerleştirilirler. Yerleştirme işlemi, merkezi bir sistem aracılığıyla gerçekleştirilir ve her programın kontenjanı, başvuru sayısına göre belirlenir. Başvurusu kabul edilmeyen öğrenciler için ise, ek yerleştirme sistemine benzer bir uygulama söz konusudur. Son yıllarda, Danimarka'da üniversiteye giriş sınavı uygulamasının yeniden gündeme gelmesi ve üniversiteye giden öğrenci sayısının artırılması amacıyla, bazı yükseköğretim programlarına girişte ortaöğretim mezuniyeti şartının kaldırılması üzerine tartışmalar yaşanmaktadır (Kopenhag Büyükelçiliği, 2022).

Danimarka'da yükseköğretime genel erişim için, Üst Ortaöğretim Mezuniyet Diploması (Upper Secondary School Leaving Certificate) ya da eşdeğer bir yeterliliğin sağlanmasını gerektirmektedir. Belirli lisans programlarına giriş ise, ek olarak bir giriş sınavı ya da sanatsal çalışmalardan oluşan bir portfolyonun sunulması şartına bağlı olabilir. Akademi Meslek Diploması (Academy Profession degree) sahipleri, aynı disiplin alanında sunulan tamamlayıcı programlar (top-up programmes) aracılığıyla Mesleki Lisans (Professional Bachelor's) derecesi elde etme hakkına sahiptir. Birinci düzey yükseköğretim programının (lisans) başarıyla tamamlanması, öğrencilerin ikinci düzey programa (yüksek lisans) kabulü için yeterli nitelik olarak kabul edilmektedir (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024).

Danimarka'da verilen Akademi Meslek Diploması (Academy Profession Degree), 90 ila 150 AKTS kredisi arasında değişen bir öğrenim sürecini kapsamakta

olup, bu sürece en az 15 AKTS değerinde bir işyeri uygulaması (staj) dahildir. Programlar, teorik bilgi ile uygulamalı becerileri bütünleştiren ve gelişime dayalı bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Pazarlama Yönetimi, Bilgisayar Bilimleri ile Kimya ve Biyoteknoloji Bilimleri gibi alanlarda sunulan bu programlar, mesleki yeterlilikleri doğrudan iş gücü piyasasına aktarılabilir nitelikte geliştirmeyi amaçlamaktadır. Meslek yüksekokulu eğitimi, ilgili diploma programlarının yanı sıra 1,5 yıl süren tamamlayıcı mesleki lisans programlarına erişim sağlar (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024e).

Mesleki Lisans derecesi, 180 ila 270 AKTS arasında değişen bir öğrenim sürecinin tamamlanmasıyla verilmektedir ve en az 30 AKTS değerinde bir işyeri uygulaması (staj) içermektedir. Bu programlar uygulamalı nitelikte olup, gelişime dayalı bir yapı içerisinde teorik bilgi ile pratik becerileri bir araya getirmektedir. Hemşireler, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile belirli mühendislik alanlarında çalışan profesyoneller, bu dereceye sahip mezunlara örnek olarak gösterilebilir. Genel erişim koşulları, genellikle lise bitirme sınavlarından veya buna denk kabul edilen yeterliliklerden biri olarak belirlenmektedir. Erişim, aynı zamanda lisedeki belirli ders kombinasyonları veya belirli bir not düzeyine de bağlı olabilir. Bazı özel programlara kabul, adayların belirli bir giriş sınavını başarıyla tamamlamalarına bağlıdır. Mesleki lisans programları, ilgili yüksek lisans ve doktora programlarına erişim imkânı sağlamaktadır (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024d).

Lisans programları, öğrencilere geniş bir akademik temel sunmanın yanı sıra; teorik, uygulamalı ve analitik becerilerle desteklenen derinlemesine bir uzmanlık bilgisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Program sonunda, öğrencilerin bir bitirme projesi sunmaları zorunludur. Bu programlar, öğrencileri mesleki alanlarda görev alabilecek düzeyde donanımlı hâle getirmektedir. Aynı zamanda, lisansüstü eğitim ileri düzey akademik çalışmalara da hazırlamaktadır. Lisans derecesi (Bachelor's Degree), 180 AKTS kredilik bir eğitimin tamamlanmasıyla verilmektedir. Programlar araştırma temellidir ve tüm bilim alanlarında sunulmaktadır (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024b).

Sanat alanındaki lisans derecesi, 180 AKTS kredilik eğitimin tamamlanmasının ardından verilmektedir. Programlar, akademik araştırma ve sanatsal araştırma temeline dayanmaktadır. Programlar güzel sanatlar alanında sunulmaktadır. Tiyatro veya sinema alanlarında verilen yükseköğretim derecesi ise 3-4 yıllık eğitimin (180-

240 AKTS) tamamlanmasıyla elde edilir (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024).

Tüm yüksek lisans programları, araştırma temelli olup öğrencilere teorik bilgi ile analitik ve bilimsel (veya sanatsal) becerileri pratik uygulama yeteneğiyle birleştirme fırsatı sunar. Yüksek lisans programındaki öğrenciler, mezuniyet öncesinde bir tez (30-60 AKTS) sunmak zorundadır. Bu derece, öğrencilere profesyonel bir kariyer ve akademik çalışmalar, örneğin doktora programına başvuru için gerekli yeterlilikleri kazandırmaktadır (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024).

Yüksek Lisans derecesi, 120 AKTS kredisi tamamlandıktan sonra verilmektedir. Programlar araştırma temellidir ve tüm bilimsel alanlarda sunulmaktadır. Bazı yüksek lisans programlarının, örneğin tıp programının, süresi daha uzundur (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024c).

Sanat alanındaki Yüksek Lisans derecesi, 120-180 AKTS kredisi tamamlandıktan sonra verilmektedir. Programlar araştırma temellidir ve sanatsal araştırma içermektedir. Müzik Akademileri, Yüksek Lisans derecesinin ardından 2 ila 4 yıl süren bir uzmanlık derecesi sunmaktadır (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024).

Doktora programı, öğrencilere, araştırma alanında derinlemesine bir bilgi birikiminin gerekli olduğu hem özel hem de kamu sektörlerinde araştırma, geliştirme ve öğretim gibi alanlarda uluslararası düzeyde yetkinlik kazandırmayı hedeflemektedir. Her doktora öğrencisine, programdan sorumlu olan ve alanında tanınmış bir araştırmacı olarak üniversite tarafından istihdam edilen bir baş danışman atanır. Baş danışman, doktora okuluna bağlı olmalı ve öğrencinin akademik gelişimiyle doğrudan ilgilenmelidir. Ayrıca, öğrenciye ihtiyaç duyulan alanda ek danışmanlar da atanabilir (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024a).

Doktora (PhD) derecesi, 180 AKTS kredisi tamamlandıktan sonra verilmektedir. Doktora programları, üniversiteler ve bazı sanatsal ve kültürel alanda derece veren üniversite düzeyindeki kurumlar tarafından sunulmaktadır (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024).

Tablo 2. Danimarka Yükseköğretim Seviyeleri

Danimarka Yüksek Öğrenim Sistemindeki Dereceler	Danimarka Yeterlilik Seviyeleri	Sıradan Yüksek Öğrenim Dereceleri	Yetişkin / Sürekli Yüksek Öğrenim Dereceleri	Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı için Nitelikler Çerçevesi-Bologna Çerçevesi	Yaşam Boyu Öğrenme için Avrupa/ Ulusal Nitelikler Çerçevesi EQF/NQF
Akademi Meslek Seviyesi	Akademisyenlik (AP) Derecesi (90-150 AKTS)	Akademisyen Mesleği (AP) Derecesi (60 AKTS)	Ayrıca Yetişkin Eğitimi (VVU) Derecesi olarak da bilinir	Kısa çevrim	Seviye 5
Lisans Seviyesi	Mesleki Lisans Derecesi (180-270 AKTS)*	Diploma Derecesi (60 AKTS)		Birinci döngü	Seviye 6
Lisans Seviyesi	Lisans Derecesi (Sanat Alanında) (180 AKTS)	Diploma Derecesi (60 AKTS)		Birinci döngü	Seviye 6
Lisans Seviyesi	Lisans Derecesi (180 AKTS)	Diploma Derecesi (60 AKTS)		Birinci döngü	Seviye 6
Yüksek Lisans Seviyesi	Yüksek Lisans (Sanat Alanında) (120-180 AKTS)	Yüksek Lisans (60-90 AKTS)		İkinci döngü	Seviye 7
Yüksek Lisans Seviyesi	Yüksek Lisans (120 AKTS)**	Yüksek Lisans (60-90 AKTS)		İkinci döngü	Seviye 7
Doktora Seviyesi	Doktora Derecesi (180 AKTS)			Üçüncü döngü	Seviye 8

Kaynak: Danish Ministry of Higher Education and Science. (2024). Standardbeskrivelse af Higher Education in Denmark. https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/europass/diploma-supplement/standardbeskrivelse-af-higher-education-in-denmark/?set_language=da

* Tam lisans programı (180-270 AKTS) veya Akademisyenlik derecesini takiben tamamlanan lisans programı ile alınabilir.

** Birkaç Yüksek Lisans programı 180 AKTS'ye kadar çıkabilir

3.1.3. Yükseköğretimin işgücü piyasası ile ilişkisi

Danimarka'da yükseköğretim sistemi, teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin yarattığı dönüşümlere paralel olarak, işgücü piyasasının değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır. Üniversiteler ve meslek yüksekokulları, öğrencilere yalnızca teorik bilgi vermekle kalmayıp, aynı zamanda pratik beceriler kazandırmaya ve iş dünyasının taleplerine uygun donanımlarla mezun etmeye

odaklanmaktadır. Bu çerçevede, eğitim kurumları sektörlerle yakın iş birliği içinde çalışarak programlarını güncel ihtiyaçlara göre düzenlemekte ve böylece mezunların istihdam edilebilirliklerini artırmaktadır. Ayrıca, Danimarka'da yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme kültürü, bireylerin kariyerleri boyunca kendilerini geliştirmesine olanak tanıyarak, işgücü piyasasında beceri boşluklarının azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Danimarka bu süreci yalnızca nitelikli iş gücü yetiştirme meselesi olarak değil, aynı zamanda bireylerin geleceği ve toplumun refahı açısından stratejik bir konu olarak ele almaktadır (Danish Government, 2017, s.1-3).

Yükseköğretim ile işgücü piyasası arasındaki güçlü bağ, sadece bireysel düzeyde istihdam şansını artırmakla kalmayıp, ülkenin genel ekonomik rekabet gücünü de güçlendirmektedir. Kamu maliyesindeki kısıtlamalar ve Yeni Kamu Yönetimi anlayışının etkisiyle üniversiteler, sınırlı kaynaklarla daha yüksek başarı sağlamaya yönelmiştir. Bu doğrultuda, eğitim programlarının akreditasyonu, mezunların iş bulma süreçlerinin takip edilmesi ve üniversiteler ile işverenler arasında sürdürülen sıkı iş birlikleri, işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun nitelikli bireylerin yetiştirilmesini desteklemektedir (Andersen, 2015, s.61).

Bununla birlikte, Danimarka üniversiteleri, akademik araştırma ve eğitim faaliyetlerini iş dünyasının ihtiyaçları doğrultusunda esnek ve yenilikçi biçimde sürdürmektedir. Üniversiteler, bilgi transferini ve yenilikçiliği teşvik ederek, toplum ve iş dünyasında uzun vadeli değer yaratmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, yükseköğretim kurumları iş dünyasıyla güçlü bir etkileşim içinde olarak, mezunların işgücü piyasasında rekabetçi ve adaptasyon kapasitesi yüksek bireyler olarak yer almalarını sağlamaktadır (Danmarks Universitet, 2023a, s.1).

Üniversitelerin eğitim programları, Danimarka iş gücü piyasasına, alanlarındaki en son bilgilere dayanan araştırma temelli üniversite eğitimini tamamlamış nitelikli iş gücü sağlamaktadır. Ayrıca üniversiteler, doktoralı öğretim üyeleri yetiştirerek akademik personel ihtiyacını karşılamaktadır (Danmarks Universitet, 2023, s.63).

Son yıllarda Danimarka yükseköğretim politikalarında istihdam edilebilirlik konusu belirgin şekilde ön plana çıkmıştır. Eğitim programlarının iş gücü piyasası temsilcilerinden oluşan danışma kurulları aracılığıyla değerlendirilmesi zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca, mezunlarının önemli bir kısmı istihdam edilemeyen programlara öğrenci alımı giderek daha fazla sınırlandırılmaktadır. Programların iş gücü piyasası

talepleriyle uyumu, siyasal düzeyde yüksek öncelik taşımakta olup, yapılan analizler bu uyum düzeyinin farklı alanlarda değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle beşerî bilimler alanındaki uyum sorunları hem kamuoyunda hem de politika belgelerinde sıkça tartışılan bir konu olarak öne çıkmaktadır (Hansen, 2020, s.982).

Danimarka'da yükseköğretim düzeyine göre mezunların işgücü piyasasına geçişlerinde belirgin farklılıklar gözlemlenmektedir. 2020 yılında mesleki eğitimlerini tamamlayan bireyler, mezuniyetten sonraki 3 ay içerisinde yaklaşık %75 oranında istihdama katılarak en yüksek istihdam düzeyine ulaşmışlardır. Bu grubun istihdam oranı, mezuniyetten itibaren 3 ila 21 ay arasında istikrarlı bir şekilde sürmektedir. Orta vadeli yükseköğretim programlarından mezun olan bireyler, ancak 21 ay sonra %75'lik istihdam oranına ulaşabilmiş, uzun vadeli yükseköğretim mezunları ise aynı dönemde %73 oranıyla benzer bir düzeye erişmiştir. Buna karşın, kısa süreli yükseköğrenim görenlerin istihdam oranı görece düşük seyretmiş ve 21 ay sonunda %63 düzeyinde kalmıştır. Lisans düzeyinde mezun olan bireyler ise diğer tüm gruplardan ayrışmaktadır. İstihdam oranları arasındaki farklılıkların önemli bir kısmı, bireylerin mezuniyet sonrası doğrudan iş aramak yerine eğitim hayatlarına devam etmeyi tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır. Özellikle lisans mezunları arasında, mezuniyetten sonraki üç ay içerisinde %79'u ve 21 ay sonunda %87'si yeni bir yükseköğretim programına başlamıştır. Kısa vadeli yükseköğretim mezunlarında bu oran %18, mesleki eğitim alanlarda ise %15'tir. Uzun vadeli yükseköğretim mezunları ise yalnızca %4'lük bir oranla eğitime devam etmekte, bu da söz konusu grubun işgücü piyasasına geçişte daha kararlı olduğunu göstermektedir (Danmarks Statistik, 2024a).

Yeni mezun olanların işsizlik oranı, eğitimlerini tamamladıktan hemen sonra en yüksek seviyeye ulaşır ve sonraki aylarda düşer. Örneğin, 2022 yazında mezun olanların bir ay sonraki işsizlik oranı %29,2 iken, altı ay sonra bu oran %15'e, on iki ay sonra ise %9,3'e gerilemiştir. Tarihsel olarak, mevcut işsizlik oranı düşük bir seviyededir (Danmarks Universitet, 2023, s.76).

Son yıllarda yükseköğretim mezunlarının istihdama geçiş sürelerinde anlamlı bir kısalma gözlemlenmektedir. Güncel veriler, mezunların tam zamanlı bir işe yönelme sürecinin geçmiş yıllara kıyasla hızlandığını ortaya koymaktadır. Buna göre, en hızlı istihdama katılan mezunların yarısı, mezuniyetlerinden sonraki ilk iki ay içerisinde tam zamanlı bir işe başlamaktadır. Bu süre, 2012 yılında ortalama üç ay olarak ölçülmüş olup, geçen on yıl içinde istikrarlı bir düşüş göstermiş ve 2022 yılı

itibarıyla en düşük seviyesine ulaşmıştır. 2022 yılı verilerine göre, mesleki eğitim mezunları arasında en hızlı istihdama katılanların yarısı, mezuniyetin ardından ortalama 1,3 ay içinde ilk tam zamanlı işine başlamıştır. Lisans mezunlarında bu süre yaklaşık 2 ay, yüksek lisans mezunlarında ise 2,4 ay olarak kaydedilmiştir (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2023).

Yeni mezunlar için istihdam oranları yüksektir ve mesleki eğitim almış gençler için daha da yüksektir. 2023'te, mesleki eğitim almış 20-34 yaşındakiler için istihdam oranı %90,6'dır. Yüksek öğrenim mezunları için bu oran %88,3'tür (European Commission, 2024).

Son on yıl içinde, yeni mezunların özel sektörde istihdam oranı, %60'ı aşan bir oranı yakalamıştır. 2022 yılında, 11.462 yeni mezun özel sektörde çalışırken, 7.074 kişi kamu sektöründe iş bulmuştur. Danimarka'daki üniversitelerden mezun olan yüksek lisans diplomalıların, iş gücünün %60'ından fazlası özel sektörde çalışmaktadır. Yüksek lisans mezunları için işgücü piyasası özellikle özel sektörde büyümeye devam etmiştir. 2015'ten bu yana, özel sektörde çalışan yüksek lisans mezunu sayısı, kamu sektöründekilerden iki kat daha fazla artmıştır. 2022 yılı itibariyle, özel sektörde yaklaşık 73.000 daha fazla yüksek lisans mezunu istihdam edilirken, kamu sektörü 2015'ten bu yana sadece yaklaşık 28.000 daha fazla mezun istihdam etmiştir (Danmarks Universitet, 2023, s.63-64).

Üniversitelerden mezun olan yüksek lisanslı bireylerin sayısı artmıştır. 2012 yılında 20-64 yaş arası yaklaşık 230.000 mezun varken, 2022 yılında bu rakam 354.000'e ulaşmıştır. Bu mezunlardan 306.900'u istihdamda, 16.800'ü bağımsız çalışmakta, 10.000'i işsizken, 20.700'ü ise iş gücünün dışında kalmaktadır. Yüksek lisans mezunlarının istihdam oranı %90,4'tedir. Doktora (PhD) mezunları, iş gücüne yüksek oranda katılım gösteren bir grup olarak öne çıkmaktadır. 2022 yılında, 29.000 doktoralı mezun iş gücüne katılmış olup, bu da %91,8'lik bir oranı göstermektedir. %3'ü bağımsız çalışırken, %1'i işsizdir ve %4,2'si iş gücünün dışında yer almaktadır (Danmarks Universitet, 2023, s.70-73). 2023 yılı itibarıyla OECD verileri, eğitim düzeyi yükseldikçe istihdam oranlarının da arttığını açıkça ortaya koymaktadır. Buna göre, mesleki eğitim mezunlarının %86'sı, lisans mezunlarının %87'si, yüksek lisans mezunlarının %91'i ve doktora mezunlarının %95'i istihdam edilmektedir (OECD, 2024, s.91). Bu veriler, özellikle ileri düzey akademik eğitimin iş gücü piyasasında

daha güçlü bir karşılık bulduğunu ve mezunların istihdam edilebilirliğini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir.

Son on yılda, mezun olan daha fazla sayıda yüksek lisans mezunu olduğu gözlemlenmiştir. 2013 yılında 3.089 aday, eğitimlerini tamamlamış ve bu da mezunların %19'unu oluşturmuştur. Ancak 2023 yılında bu sayı 12.252'ye çıkmış ve mezunların %54'ünü oluşturmuştur. Aynı zamanda, mezunların bu kadar yoğun bir dönemde mezuniyetlerini tamamlamalarının, iş gücü piyasasında tıkanıklıklara yol açabileceği ve üniversite mezunlarının işsizlik sürelerini uzatabileceği konusunda endişeler yaratmıştır (Danmarks Universitet, 2023, s.70). Lakin bu endişeler için alınacak tedbirler en hızlı şekilde belirlenmektedir.

Hükümet, yükseköğretim sisteminin işgücü piyasasıyla olan etkileşimini ve genel kalite düzeyini artırmayı hedefleyen kapsamlı bir reform süreci başlatmıştır. Bu doğrultuda, özellikle öğretim programlarının yapısal özelliklerinin yeniden değerlendirilmesi planlanmaktadır. Haziran 2023'te yayımlanan hükümet anlaşması çerçevesinde öngörülen "Geleceğe Hazırlık 1" reform paketi, belirli yüksek lisans programlarının süresinin iki yıldan bir buçuk yıla indirilmesini içermektedir. Söz konusu reform, eğitim süreçlerinin yeniden yapılandırılmasını, kaliteyi artırmaya yönelik önlemlerle bütünleştirmeyi amaçlamaktadır. Uygulamaya ilişkin ayrıntılı düzenlemeler ise kurumsal düzeyde, yani üniversiteler tarafından belirlenecektir. Kısa süreli programların işgücü piyasasının önceliklerine daha fazla odaklanması beklenirken, daha uzun süreli programların öğrencilere araştırma temelli beceriler kazandırmayı hedeflediği belirtilmektedir. Ayrıca, esnek süreli programların geliştirilmesiyle öğrencilerin eğitimlerine devam ederken eşzamanlı olarak tam zamanlı istihdam olanaklarından yararlanabilmeleri amaçlanmaktadır (Danish Government, 2023).

Bu bağlamda 2023 yılındaki endişelere reaksiyon göstererek erişim kısıtlaması kararı alınmıştır. Sektör boyutlandırması adı verilen bu uygulama kararının arkasında, işgücü piyasasının taleplerini karşılayabilmek ve mezunlar arasındaki işsizlik oranını dikkate almak yatmaktadır. Ülkedeki iç ve dış gelişmeler dikkate alınarak ne kadar öğrenciye kontenjan açılması gerektiği belirlenmektedir. Toplumun ihtiyaçlarını gören ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda yapıcı önlemler alınabilinen bu uygulamalar sayesinde aşırı eğitimlilik gibi sorunların büyük ölçüde önüne geçilmektedir. Danimarka eğitim bakanı Christina Egelund bu konudaki politikalarını şu söylemiyle belirtmiştir:

‘Toplumun birçok kesiminde işgücü açığı var ve iş dünyasının daha fazla eğitimli işgücü talep etmesini anlıyorum. Ancak sorumlu bir uzlaştırma kurumu olarak var olan ihtiyaçlara da bakma sorumluluğumuz bulunmaktadır. Eğitim ve Araştırma Bakanı olarak benim görevim, gelecekte ülkenin hastanelerinde hemşireler, kreşlerde eğitimciler ve yeşil dönüşüm için mühendisler olması için resmin bütününü görmektir. Dolayısıyla, yükseköğretim sisteminde daha iyi bir denge sağlanması için yaptığımız anlaşmaları tam olarak destekliyorum. Uzlaştırma çemberinde anlaştığımız şekilde, düşük işsizlik oranlarına sahip, talep gören eğitim programlarını büyük bir özenle ele alarak, tam olarak uygulanacağından emin olabilirsiniz.’ (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2024f).

2025 yılı itibarıyla hayata geçirilmesi planlanan üniversite reformu, yükseköğretime erişimin daha etkin ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesini amaçlamaktadır. Reform kapsamında, lisans düzeyindeki öğrenci sayısının kademeli olarak azaltılması ve daha fazla öğrencinin mesleki eğitim programlarına yönlendirilmesinin teşvik edilmesi öngörülmektedir. Bu yaklaşım, kabul edilecek öğrenci kontenjanlarının belirlenmesinde, belirli program mezunları arasındaki işsizlik oranları ile işgücü piyasasında ilgili alanlara yönelik talep düzeyi gibi nesnel göstergelerin temel alınmasını önermektedir (European Commission, 2024).

Danimarka'da, 2000 yılında üst-ortaöğretim aşırı eğitimlilik oranı, 2016 yılında yarıya düşmüştür. Bu düşük oran, Danimarka'nın eğitim sistemi ve iş gücü piyasasının uyumlu bir şekilde çalıştığını ve eğitim ile istihdam arasındaki dengeyi sağladığını göstermektedir. 2000 ile 2016 yılları arasında Danimarka'da yükseköğretim düzeyinde eğitim almış gençlerin oranı artmış, ancak aşırı eğitimlilik oranı azalmıştır (Delaney, McGuinness, Pouliakas ve Redmond, 2020, s.19-20).

Yükseköğretim ve işgücü piyasası arasındaki uyumu gözeten uygulamalar sayesinde Danimarka, aşırı eğitimlilik oranlarının en düşük olduğu ülkelerden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Uluslararası bağlamda, Danimarka, diğer karşılaştırılabilir ülkelere kıyasla iş gücünde en düşük aşırı eğitimlilik oranına sahiptir. OECD'nin bir raporuna göre, Danimarka'daki aşırı eğitimlilik oranı, OECD ortalamasının yaklaşık üçte biri kadardır (Danmarks Universitet, 2023, s.81).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
AŞIRI EĞİTİMLİLİK SORUNU BAĞLAMINDA TÜRKİYE VE DANİMARKA: SİSTEMATİK BİR KARŞILAŞTIRMA

Bu bölümde, Türkiye ve Danimarka'da aşırı eğitimlilik olgusunu şekillendiren temel dinamikler çok boyutlu bir yaklaşımla karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamda, her iki ülkenin yükseköğretim sistemlerinin tarihsel gelişimi, nüfus, öğrenci ve mezun sayıları gibi temel istatistiksel göstergeleri, yönetim yapıları, kurumsal özerklik düzeyleri, uygulanan yükseköğretim politikaları ile işgücü piyasasıyla kurdukları ilişkiler ayrıntılı biçimde analiz edilmektedir.

Dünyanın farklı köşelerinde insanlar benzer sorunlarla karşılaşmaktadır: eğitim, sağlık, çevre, gelir adaletsizliği, işsizlik gibi. Peki bir ülkede işe yarayan bir çözüm, başka bir ülkede de aynı etkiyi yaratabilir mi? İşte karşılaştırmalı kamu politikaları bu soruya yanıt aramaktadır. Farklı ülkelerde uygulanan kamu politikalarını karşılaştırarak hangilerinin, hangi koşullarda işe yaradığını anlamaya çalışmaktadır. Böylece politika yapıcılara "başkaları ne yapıyor, biz ne yapabiliriz?" sorusunu sormaları için bir zemin hazırlamaktadır.

Ancak bu yaklaşımın bazı sınırlılıkları vardır. Her ülkenin kendi kültürü, tarihi, kurumları ve siyasi yapısı vardır. Bir ülkede başarıyla uygulanan politika, başka bir ülkede aynı sonuçları vermeyebilir. Örneğin, İskandinav ülkelerindeki sosyal refah politikaları, güçlü kamu kurumları ve yüksek güven kültürü sayesinde işlerken, başka ülkelerde aynı etkiyi yaratmayabilir.

Karşılaştırmalı kamu politikası genellikle ülkeler veya hükümetler olmak üzere farklı sistemler ve kurumlar arasında karşılaştırmayı ifade etmektedir. Karşılaştırmanın alanı; yerel, bölgesel veya uluslararası da olabilir. Uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar, yalnızca iki ülke arasında yapılan ikili karşılaştırmalarla sınırlı kalmaz; aynı zamanda küresel ölçekte çok sayıda ülkeyi kapsayan analizler biçiminde de gerçekleştirilebilir. Bu tür çalışmalar, genellikle ülkelerin siyasi sistemlerini, kamu yönetimi yapısını ve sosyo-ekonomik göstergelerini dikkate alarak bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla istatistiksel yöntemlere ve ampirik testlere başvurmaktadır (Peters, 1998, s.20).

Karşılaştırmalı kamu politikalarının bu analitik doğası, yalnızca mevcut durumu anlamakla kalmaz. Aynı zamanda başka ülkelerde uygulanan başarılı politikaların,

kendi ulusal bağlamımıza nasıl uyarlanabileceği konusunda da yol gösterici olur. Bu noktada 'politika transferi' kavramı devreye girmektedir. Politika transferi, bir ülkede geliştirilen politika, kurum ya da yönetişim uygulamasının başka bir ülke tarafından benimsenmesi sürecidir. Ancak bu süreç, sanıldığı kadar doğrudan ve basit değildir. Zira ülkelerin tarihsel, demografik, ekonomik, kültürel vb. birçok değişkenini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Transferin kapsamı; tam anlamıyla bir 'kopyalama'dan, yalnızca fikir ya da ilke düzeyinde bir 'esinlenmeye' kadar uzanabilir. Örneğin bazı ülkeler, başka bir ülkedeki belirli bir sağlık sistemini olduğu gibi uygulamaya çalışırken (doğrudan transfer), bazıları yalnızca sistemin temel felsefesinden veya belirli bir uygulama bileşeninden ilham alarak kendi koşullarına göre yeniden tasarlayabilir (uyarlama ya da yenileşim yoluyla transfer). Karşılaştırmalı kamu politikaları bu bağlamda, sadece politika fikirlerinin dolaşımını değil, aynı zamanda bu fikirlerin nasıl dönüştüğünü ve farklı kurumsal yapılarda nasıl işlediğini de anlamamıza imkân tanımaktadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken temel nokta, her ülkenin kendine özgü tarihsel, kültürel ve kurumsal bağlamlara sahip olduğudur.

4.1. Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi

Türkiye ve Danimarka'da yükseköğretim sistemlerinin günümüzdeki yapısı, yalnızca mevcut eğitim politikalarıyla değil, aynı zamanda tarihsel süreçte benimsenen yönetsel yaklaşımlar ve bu yaklaşımların işgücü piyasasına etkileriyle şekillenmiştir. Aşağıda sunulan karşılaştırmalı tarihsel analiz, her iki ülkede aşırı eğitimlilik olgusuna zemin hazırlayan yapısal dinamiklerin kökenini açıklamayı amaçlamaktadır.

Her iki ülkede de yükseköğretim kurumlarının kökeni oldukça eskiye dayanmaktadır. Türkiye'de yükseköğretimin kökeni, 1067 yılında Bağdat'ta kurulan Nizamiye Medresesi'ne kadar uzansa da modern üniversite sistemine geçiş açısından 1863 yılında kurulan Darülfünun önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir (Kılıç, 1999, s.293; Korkut, 1984a, s.8). Darülfünun, 1933 reformu ile yeniden yapılandırılmış, ismi İstanbul Üniversitesi olarak değiştirilmiş, akademik kadrosunda büyük değişiklikler yaşanmış olsa da mekânsal devamlılığı ve kurumsal kimliği açısından Türkiye'nin en eski üniversitesi olma niteliğini sürdürmüştür (Ökten, 1973, s.48). Öte yandan Danimarka'da Kopenhag Üniversitesi, 1479 yılında kurulmuş olup, günümüzde de varlığını sürdüren Avrupa'nın köklü üniversiteleri arasında yer almaktadır (Döbrich, 1992, s.2). Bu çerçevede iki ülkenin yükseköğretim sistemlerinin

farklı tarihsel zeminlerde şekillendiği, ancak her ikisinin de köklü bir akademik geçmişe sahip olduğu söylenebilir. Danimarka'da Kopenhag Üniversitesi'nin kuruluşundan bu yana kesintisiz biçimde faaliyet göstermesi ise, kurumsal geleneğin ve yapının daha sağlam ve yerleşik bir biçimde oluşmasına katkı sağlamıştır.

Tarihsel süreç, Türkiye ve Danimarka'da yükseköğretim yönetiminde farklı yaklaşımların benimsenmesine zemin hazırlamıştır. Her iki ülke de benzer sosyo-politik zorluklarla karşılaşmasına rağmen, bu durumlara verdikleri tepkiler ve izledikleri yönetim modelleri açısından belirgin farklılıklar sergilemiştir.

Özellikle 1970'lerdeki öğrenci hareketleri, her iki ülkede üniversite yönetiminde değişim ihtiyacını ortaya koymuş, ancak tepkiler radikal biçimde ayrışmıştır. Türkiye'de bu dönemde yükselen öğrenci hareketlerine karşı devlet, üniversite özerkliğini sınırlayıcı bir yaklaşım benimsemiş ve 1981 yılında YÖK kurulmasıyla birlikte merkeziyetçi bir denetim mekanizması tesis etmiştir (Korkut, 2019, s.73-74). Bu yapı, üniversite yönetimini doğrudan devlet kontrolüne almış, akademik özgürlükler ve özerklik büyük ölçüde kısıtlanmıştır. YÖK aracılığıyla merkezi bir yönlendirme ve sıkı denetim sistemi geliştirilmiş, üniversitelerin politikaya müdahale etme kapasitesi sınırlandırılmıştır.

Buna karşın Danimarka, benzer bir öğrenci hareketinin yarattığı baskıya daha demokratik ve katılımcı bir tepki vermiştir. İlk aşamada, mevcut üniversite özerkliğini koruyarak profesörlerin yetkilerinde bazı sınırlamalara gitmiş, bu yetkilerin önemli bir kısmını öğrenciler ve genç akademik personel arasında paylaşarak özerklik ve demokratik katılımı artırmayı amaçlamıştır (Andersen, 2015, s.56; Hansen, 2020, s.982). Bu süreçte üniversite yönetiminde daha âdem-i merkeziyetçi bir yapı öne çıkmış, karar alma süreçlerine daha geniş bir kesimin dahil edilmesi sağlanmıştır. Zamanla Danimarka'da üniversite yönetiminde merkeziyetçilik artmış olsa da bu yönetim modelinde atama yoluyla belirlenen yöneticiler ve çoğunluğu dış üyelerden oluşan yönetim kurulları ile şirket benzeri bir yönetişim anlayışı hayata geçirilmiştir. Böylece, üniversite yönetiminde profesyonelleşme ve hesap verebilirlik ön planda tutulmuştur (University of Copenhagen, 2025).

Her iki ülkede de ortak olan nokta, yükseköğretim sistemlerinde denetim mekanizmalarının güçlendirilmesi yönündeki eğilimdir. Türkiye'de bu denetim, merkezi devlet organları aracılığıyla daha sıkı ve doğrudan bir kontrol şeklindeyken;

Danimarka'da ise özerkliği koruyup katılımcılığı artıran, ancak kurumsal hesap verebilirliği de güçlendiren bir yapısal dönüşüm şeklinde gerçekleşmiştir. Bu iki farklı model, ülkelerin siyasi kültürleri ve devlet-üniversite ilişkilerine dair temel yaklaşımlarının yansımalarını taşımaktadır.

Danimarka, yükseköğretim politikalarında tarihsel süreç boyunca arz ve talep dengesine büyük önem vermiştir. 1960'lı yıllarda yükseköğretime olan talepte yaşanan hızlı artış, ülke çapında hem politika yapıcılar hem de eğitim yöneticileri arasında maliyetlerin kontrol dışına çıkacağı yönünde ciddi endişeler yaratmıştır. Bu kaygılar, yükseköğretim sisteminin sürdürülebilirliği açısından stratejik planlamanın gerekliliğini gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda, Danimarka Eğitim Bakanlığı, yükseköğretim kontenjanlarının dikkatli bir şekilde düzenlenmesini hedefleyen kapsamlı bir planlama sürecini başlatmıştır. Sonuç olarak, 1976 yılında Danimarka Parlamentosu tarafından üniversitelerde kontenjan sınırlaması (numerus clausus) uygulaması resmi olarak kabul edilmiştir. Bu politika, öğrencilerin sayısını kontrollü bir şekilde yöneterek hem eğitim kalitesini korumayı hem de yükseköğretim maliyetlerinin dengede tutulmasını amaçlamıştır. Günümüzde bu yaklaşım, Danimarka eğitim politikasının temel prensiplerinden biri olarak varlığını sürdürmekte ve arz-talep dengesinin korunmasında önemli bir araç olmaya devam etmektedir (Hansen, 2017, s.147; Bache ve Maassen, 1994, s.83-84).

Buna karşılık, Türkiye aynı dönemde arz ve talep dengesine yönelik farklı bir strateji izlemiştir. 1960'lar ve sonrasında yükseköğretime olan talebin hızla artmasıyla birlikte, Türkiye'de öğrenci kontenjanlarının artırılması ve yükseköğretime erişimin yaygınlaştırılması öncelikli hedef haline gelmiştir. Özellikle genç nüfusun eğitim talebini karşılamak ve sosyal hareketliliği desteklemek adına yükseköğretim kapasitesi sürekli genişletilmiştir. Ancak bu arz odaklı politikalar, uzun vadede işgücü piyasasının ihtiyaçları ile mezunların nitelik ve sayısı arasında uyumsuzluklara yol açmıştır. Özellikle mezunların önemli bir kısmının işgücü piyasasında karşılığını bulamaması, aşırı eğitimlilik ve işsizlik gibi yapısal sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu durum, Türkiye'de arz-talep dengesinin tek taraflı işlemesi olarak değerlendirilmektedir ve mezunlar ile iş piyasası arasında sürdürülebilir bir denge sağlanmasında zorluklar yaşanmasına sebep olmuştur (Kılıç, 1999, s.304; Akyüz, 2000, s.95). Bu çerçevede, Danimarka'nın talep odaklı ve planlı yaklaşımı ile Türkiye'nin arz odaklı ve genişlemeci politikaları, yükseköğretim sistemlerinin

gelişiminde farklı yönelimler ortaya koymuştur. Danimarka'da kontenjan sınırlaması ile kalite ve maliyet kontrolü sağlanırken, Türkiye'de yükseköğretime erişimin artırılması sosyal politikaların ve genç nüfusun ihtiyaçlarının karşılanması açısından öncelikli olmuştur.

Türkiye'de yükseköğretimin yaygınlaşma süreci, 1946 yılında Ankara Üniversitesi'nin kurulmasıyla başlamıştır. Ankara Üniversitesi, başkent Ankara'da kurulan ikinci yükseköğretim kurumu olarak Türkiye'de eğitim alanında önemli bir dönüm noktası olmuştur (Baskan, 2001, s.26). 1982 yılına gelindiğinde, Türkiye'de üniversite sayısı 27'ye ulaşmış, ancak takip eden yıllarda yükseköğretime olan talebin artmasıyla üniversite sayısında hızlı bir artış yaşanmıştır (Kılıç, 1999, s.304; Akyüz, 2000, s.95). 2007 yılında 93 olan üniversite sayısı, özellikle 2000'li yıllarda uygulanan yaygınlaştırma politikaları sayesinde 2013 yılında 170'e yükselmiştir. 2008 itibarıyla Türkiye'de üniversitesi olmayan il kalmamış ve yükseköğretim kurumlarının coğrafi yaygınlığı büyük ölçüde sağlanmıştır (Günay ve Günay, 2017, s.172). Bu büyüme politikası halen devam etmekte olup, 2025 yılı itibarıyla Türkiye'de toplam 208 yükseköğretim kurumu faaliyet göstermektedir (YÖK, İstatistikler, 2025).

Danimarka'da ise yükseköğretim kurumlarının gelişimi daha uzun süreli ve dengeli bir yapısal süreç olarak şekillenmiştir. 1928 yılında, başkent Kopenhag dışındaki ilk yükseköğretim kurumunun kurulması, ülke genelinde eğitim fırsatlarının coğrafi anlamda yaygınlaşması açısından önemli bir kilometre taşı olmuştur. Ancak, 1960'lı yıllara kadar ülkede yalnızca iki üniversite faaliyet göstermekteydi ve bu durum, artan toplumsal talep karşısında yetersiz kalmaya başlamıştır (Hansen, 2017, s.147). 1966'dan sonra izlenen politikalar neticesinde, izleyen on yıl içerisinde üniversite sayısı beşe yükselmiştir (Rasmussen, 2019, s.79-80). 2000 yılında Danimarka Parlamentosu, mesleki eğitim kurumlarının yükseköğretim sistemiyle entegrasyonunu sağlamak amacıyla önemli bir yapısal reform gerçekleştirmiştir. Bu reform kapsamında, önceden bağımsız olarak faaliyet gösteren 75 mesleki eğitim kurumu, 15 yeni yükseköğretim kurumunda birleştirilmiş ve eğitim sistemi daha bütüncül bir yapıya kavuşturulmuştur (Andersen, 2015, s.54). Günümüzde Danimarka'da toplam 37 yükseköğretim kurumu faaliyet göstermekte olup, bu sayı zamanla çeşitli yapısal reformlar ve birleşmelerle şekillenmeye devam etmektedir (OECD, 2021, s.5).

Türkiye ve Danimarka'nın yükseköğretim sistemleri benzer şekilde toplumsal talepler doğrultusunda genişlemiş olmakla birlikte, bu sürecin işleyişi ve yapısal yönelimi bakımından farklılıklar göstermektedir. Her iki ülkede de yükseköğretimin yaygınlaşması, toplumsal ihtiyaçlara verilen tepkiler çerçevesinde şekillenmiştir. Danimarka, uzun süre merkezi bir yapıda ve sınırlı sayıda kurumla yükseköğretimi sürdürmüş, ancak 1960'lardan itibaren artan talep karşısında sistematik ve planlı reformlarla yükseköğretimini yeniden yapılandırmıştır. Kurumsal birleşmeler ve "Yükseköğretim Merkezleri" gibi yapılarla daha bütüncül ve kontrollü bir genişleme stratejisi benimsemiştir. Bu sayede mezun profili ile işgücü piyasasının ihtiyaçları arasında görece daha dengeli bir yapı kurulabilmiştir. Türkiye'de ise özellikle 1980 sonrası dönemde yükseköğretim kurumlarının sayısında hızla artış yaşanmış, üniversitelerin tüm illere yayılması hedeflenerek daha geniş bir coğrafi kapsama ulaşılmıştır. Ancak bu genişleme süreci, çoğu zaman işgücü piyasasının kapasitesiyle bütüncül biçimde ilişkilendirilmemiştir. Bu durum, mezun arzının talebin önüne geçmesine ve yükseköğretim diplomalarının iş piyasasındaki değerinin görece azalmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, Türkiye'de yükseköğretimin niceliksel büyümesi ile mezunların istihdam edilebilirliği arasındaki uyumsuzluk, aşırı eğitimlilik sorununun daha belirgin ve yaygın bir biçimde hissedilmesine zemin hazırlamıştır.

Türkiye'de yükseköğretimde kalite güvencesi alanında önemli bir gelişme, 2014 yılında YÖK bünyesinde kurulan Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (YBYS) ile başlamıştır. Bu sistem, yükseköğretim kurumlarının mevcut durumlarını istatistiki verilerle ortaya koyarak karar alma süreçlerinde kaliteyi artırmayı amaçlamaktadır (YÖK, 2014, s.42). 2015 yılında yayımlanan "Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği" ile kalite güvencesi süreci yasal bir çerçeveye kavuşturulmuş ve Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) kurulmuştur (YÖK, 2015). Üniversitelerde oluşturulan kalite komisyonları, stratejik planlar doğrultusunda iç ve dış değerlendirme süreçlerini yürütmekle sorumludur. 2017 yılında yürürlüğe giren yasa ile zorunlu hale gelen Kurumsal İç Değerlendirme Raporları (KİDR), eğitim-öğretim, araştırma ve yönetim alanlarında kalite güvencesinin geliştirilmesinde temel bir araç olarak kullanılmaktadır (Atatekin ve Dulupçu, 2018, s.16).

Danimarka'da kalite güvencesi ve bilgi yönetimi alanındaki gelişmeler, 2013 yılında tüm yükseköğretim kurumlarında uygulanmaya başlanan STADS adlı idari

sistem ile hız kazanmıştır. STADS, öğrencilerin akademik ilerlemelerini izleyerek risk altındaki öğrencilere erken müdahale olanağı sağlamaktadır (European University Association, 2021, s.66). Mezun izleme anketleri ve sosyal güvenlik numaralarıyla ilişkilendirilen veriler, Danimarka İstatistik Kurumu ve Üniversite ve Emlak Ajansı tarafından politika geliştirme amacıyla kullanılmaktadır (European University Association, 2021). 2017'de kurulan Öğrenme Analitiği Ağı, öğrenci öğrenme süreçlerinin veri temelli iyileştirilmesini desteklemekte, 2014'te kurulan Öğrenci Akreditasyon Konseyi (STAR) ise öğrenci-kurum etkileşimini güçlendirerek kalite süreçlerine öğrenci katılımını artırmaktadır (Danish Accreditation Institution, 2018). Böylece Danimarka'da kalite güvencesi, teknolojik altyapı ve öğrenci odaklı katılımcı mekanizmalarla bütüncül bir yapıya ulaşmıştır.

Türkiye ve Danimarka, yükseköğretimde kalite güvencesi ve bilgi yönetimi alanında farklı tarihsel gelişim süreçleri izlese de her iki ülke de bu sistemlerin kurumsallaşması ve etkinleşmesi yönünde önemli adımlar atmıştır. Türkiye'de YÖK öncülüğünde 2014 yılında kurulan Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi ve 2015'te yürürlüğe giren kalite güvencesi yönetmeliği, kaliteyi yasal bir zemine oturtarak üniversitelerde iç ve dış değerlendirme mekanizmalarını güçlendirmiştir. Kurumsal iç değerlendirme raporları ile kalite anlayışı giderek derinleşirken, bu süreçler üniversiteler arasında rekabeti teşvik eden önemli araçlar haline gelmiştir. Danimarka ise, uzun yıllardır sürdürülen idari veri sistemleri ve öğrenci-izleme mekanizmaları ile akademik süreçlerin şeffaf ve veri odaklı yönetilmesini sağlamış, öğrenme analitiği ve öğrenci katılımı gibi modern uygulamalarla kalite güvencesini daha kapsamlı bir boyuta taşımıştır. Özellikle STADS sistemi ve Öğrenme Analitiği Ağı gibi yapılar, Danimarka'da yükseköğretim kurumlarının hem performans takibinde hem de erken müdahale süreçlerinde etkili olmasını sağlamıştır. Buna karşılık Türkiye'de bu yapıların henüz gelişme aşamasında olması, iki ülkenin kalite güvencesi sistemlerinde farklılaşan olgunluk seviyelerini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, Türkiye'nin kalite güvencesi alanındaki yasal düzenlemeleri ve raporlama zorunlulukları ile Danimarka'nın teknolojik altyapı ve öğrenci odaklı yaklaşımı, her iki ülkenin yükseköğretimde kaliteyi artırmaya yönelik farklı fakat tamamlayıcı stratejiler benimsediğini göstermektedir.

4.2. Nüfus, Öğrenci, Üniversite ve Mezun Sayıları

Yükseköğretim sistemlerinin kapasitesi ve çıktıları, ülkelerin demografik yapıları ve eğitim politikalarıyla yakından ilişkilidir. Türkiye ve Danimarka'nın nüfusları ve yükseköğretim dinamikleri bu bağlamda farklılıklar göstermektedir. 2024 yılı itibarıyla Türkiye'nin nüfusu 85 milyon 664 bin 944 iken, Danimarka'nın nüfusu yaklaşık 6 milyon (5 milyon 999 bin 677) olarak kaydedilmiştir (TÜİK, 2025b; Danmarks Statistik, 2025b).

Bu demografik fark, yüzölçümleri açısından da dikkat çekicidir. Danimarka'nın yüzölçümü 43.094 km² iken (Kopenhag Büyükelçiliği, 2022), Türkiye'nin yüzölçümü 767.119 km²'dir (Bilgin, 2014, s.138). Söz konusu rakamlar, iki ülkenin nüfus yoğunluğu, üniversite yerleşimi ve yükseköğretime erişim gibi pek çok yapısal unsurda farklı koşullara sahip olduğunu göstermektedir.

Her iki ülkede yükseköğretime kayıtlı öğrenci ve mezun sayıları da bu demografik yapılar doğrultusunda şekillenmektedir. Türkiye'de 2024 yılında yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısı 6 milyon 835 bin 115'e, mezun sayısı ise 919.373'e ulaşmıştır. Danimarka'da ise öğrenci sayısı 249.331, mezun sayısı 73.185 olarak kaydedilmiştir (YÖK, 2025; Danmarks Statistik, 2025).

Türkiye'de yükseköğretim kurumsal yapısı, 129 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi ve 4 vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 208 kurumdan oluşmaktadır (YÖK, 2025). Danimarka'da ise 8 devlet destekli üniversite bulunmakta ve bunlar lisans, yüksek lisans ile doktora programları sunmaktadır. Ayrıca, 8 üniversite koleji, 9 iş akademisi, 9 sanat ve tasarım okulu ve 3 denizcilik eğitim kurumu olmak üzere toplamda yaklaşık 37 yükseköğretim kurumu mevcuttur (OECD, 2021, s.5).

Tablo 3. Türkiye ve Danimarka'da yükseköğretimin yapısal göstergeleri (2024 verileri)

Göstergeler	Türkiye	Danimarka
Yüzölçümü	767.119 km²	43.094 km²
Nüfus	85,5 milyon	6 milyon
Üniversite Sayısı	208	37
Öğrenci Sayısı	6 milyon	250 bin

Üniversite Başına Düşen Öğrenci Sayısı	28.846	6.756
Mezun sayısı	900bin	73 bin

Kaynak: Yazar tarafından derlenmiştir.

Türkiye ve Danimarka'da yükseköğretimin yapısal göstergeleri, iki ülkenin eğitim sistemlerinin ölçeği ve yapısı hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. Tabloda yer alan veriler, Türkiye ile Danimarka arasındaki yükseköğretim sistemi farklılıklarını niceliksel olarak ortaya koymaktadır. Türkiye'nin hem yüzölçümü hem de nüfusu Danimarka'ya kıyasla oldukça büyüktür. Öyle ki, yalnızca Türkiye'de yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısı, Danimarka'nın toplam nüfusuna neredeyse eşittir. Bu durum doğal olarak yükseköğretim talebinin ve öğrenci sayısının Türkiye'de daha fazla olmasına yol açmaktadır. Türkiye'de yükseköğretim kurumları genellikle büyük ölçekli ve geniş kapsamlı yapılar olarak örgütlenmiştir. Çok sayıda öğrenciye çeşitli alanlarda eğitim sunulmaktadır. Buna karşın, Danimarka'da yükseköğretim kurumları daha küçük ölçekli ve spesifik programlara odaklanmış, öğrenci odaklı ve kişiselleştirilmiş eğitim modelleri benimsemiştir.

Türkiye'deki 208 yükseköğretim kurumuna karşılık Danimarka'da 37 kurum bulunmaktadır. Ancak bu niceliksel büyüklük, öğrenci başına düşen kaynak, akademik personel oranları, kurumsal kalite ve mezuniyet sonrası istihdam gibi nitel göstergelerle birlikte değerlendirildiğinde daha anlamlı hale gelmektedir. Örneğin Türkiye'de üniversite başına düşen ortalama öğrenci sayısı yaklaşık 28.846 iken, bu sayı Danimarka'da 6.756'dır.

Bu veriler, iki ülkenin yükseköğretim sistemlerinin farklı demografik, coğrafi ve kurumsal koşullar altında örgütlendiğini göstermektedir. Dolayısıyla kaynak tahsisi, yönetim modelleri ve erişim politikaları her ülkenin kendi bağlamına özgü bir biçimde şekillenmektedir. Bu nedenle, yükseköğretim alanında politika geliştiren karar alıcıların, söz konusu yapısal farklılıkları dikkate alarak stratejiler benimsemeleri önem arz etmektedir.

Mezun sayısı açısından da iki ülke arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Türkiye'de yıllık mezun sayısı yaklaşık 900 bin iken, Danimarka'da bu sayı 73 bindir. Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin geniş bir öğrenci kitlesini kapsaması, mezun sayısının da yüksek olmasına neden olmaktadır. Ancak, bu niceliksel büyüklük beraberinde işgücü piyasasında "aşırı eğitimlilik" ve mezunların iş bulma sorunları

gibi yapısal sorunları da getirebilmektedir. Özellikle Türkiye'de, bazı alanlarda mezun sayısının işgücü talebini aşması, genç işsizliği ve mesleklerle eğitim arasında uyumsuzluk problemlerini derinleştirmektedir. Danimarka ise, daha küçük ölçekli ve işgücü piyasası ihtiyaçlarına yönelik eğitim programlarıyla, mezunlarını daha iyi işgücü talebiyle eşleştirebilmekte; mezunların istihdam oranları ve iş piyasasındaki başarıları daha yüksek düzeyde seyretmektedir. Bu yapı, Danimarka'nın yükseköğretim sisteminde aşırı eğitimlilik riskinin daha düşük olmasını sağlamaktadır.

Ayrıca, yükseköğretimden mezun olan öğrenci sayılarının son on yıldaki artış oranları, iki ülke arasındaki farklılıkları daha da netleştirmektedir:

Tablo 4. Türkiye ve Danimarka'da mezun sayılarının artış oranı ile karşılaştırılması (2012–2024 verileri)

Ülke	2012-2013 Mezun Sayısı	2023-2024 Mezun Sayısı	Artış Oranı (%)
Türkiye*	688.437	919.373	%33,5
Danimarka**	3.089	12.252	%297

Kaynak: *YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2025). *Yükseköğretim istatistikleri*. https://istatistik.yok.gov.tr/
** Danmarks Universitet. (2023). *Tal om Danske Universiteter 2023*. Danmarks Universitet. https://dkuni.dk/tal-og-fakta/

Son on yılda Türkiye'de yükseköğretimden mezun olan öğrenci sayısında, Tablo 3'te de belirtildiği üzere, kayda değer bir artış gözlenmiştir. 2012–2013 öğretim yılında 688.437 olan mezun sayısı, 2023–2024 döneminde 919.373'e yükselmiş ve bu durum yaklaşık %33,5 oranında bir büyümeyi temsil etmektedir (YÖK, 2025). Oransal olarak sınırlı görünmesine rağmen, mutlak anlamda 230.936 kişilik artış, yükseköğretimde önemli bir niceliksel genişlemeyi ifade etmektedir. Bu gelişme, Türkiye'de yükseköğretimin daha kapsayıcı ve yaygın hale gelmesi yönündeki hedeflerin bir ölçüde gerçekleştiğine işaret etmektedir. Ancak mezun-istihdam uyumsuzluğunu derinleştirerek aşırı eğitimlilik olgusunun yaygınlaşmasına da zemin hazırlamaktadır. Nitelik ile nicelik arasındaki dengenin yeterince gözetilmemesi, yükseköğretim ile işgücü piyasası arasındaki bağın zayıflamasına yol açmakta ve mezunların eğitimlerine uygun istihdam olanaklarına erişiminde ciddi güçlükler doğurmaktadır.

Buna karşılık, Danimarka'da son on yılda yükseköğretimden mezun olan öğrenci sayısındaki artış, planlı ve stratejik bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. 2013 yılında 3.089 olan mezun sayısı, 2023 yılında 12.252'ye yükselmiş; Tablo 3'te de görüldüğü üzere, bu artış yaklaşık %297 oranında gerçekleşmiştir (Danmarks Universitet, 2023, s.70). Oransal olarak önemli bir yükseliş sergileyen bu büyüme, Danimarka'nın toplam nüfusu ve yükseköğretim sisteminin ölçeği dikkate alındığında, kontrollü, hedef odaklı ve sürdürülebilir bir genişleme stratejisinin sonucudur. Ayrıca, yükseköğretim ile işgücü piyasası arasındaki güçlü entegrasyon ve sistematik planlama, aşırı eğitimlilik riskinin minimize edilmesindeki önemini göstermektedir.

4.3. Yükseköğretim Yönetim Yapıları

Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, ülkeler arasında dikkate değer farklılıklar ve benzerlikler göze çarpmaktadır. Bu sistemlerin yönetsel yapılanmaları, yalnızca kurumların iç işleyişini değil, aynı zamanda yükseköğretimin toplumsal işlevselliğini de doğrudan etkileyen temel faktörler arasında yer almaktadır (Gür ve Çelik, 2014, s.18-19). Türkiye ve Danimarka örnekleri, özellikle merkeziyetçilik ve kurumsal özerklik düzeyleri açısından belirgin yapısal farklılıklar sergilemektedir. Aşağıda sunulan tablo, iki ülkenin yükseköğretim yönetim yapılarını temel kriterler doğrultusunda karşılaştırmalı bir perspektifle ortaya koymaktadır:

Tablo 5. Türkiye ve Danimarka'da yükseköğretim yönetim yapısı

Yönetim Kriteri	Türkiye	Danimarka	Sonuçlar / Değerlendirme
Politika Belirleme, Geliştirme	Merkeziyetçi yapı	Katılımcı süreçler, çok paydaşlı yapı	Türkiye'de iş piyasası aktörlerinin sürece dahil olmaması, arz-talep uyumsuzluğuna ve aşırı eğitimliliğe yol açıyor. Danimarka'da bu risk daha düşük.
Yükseköğretimde Özerklik	Kurumsal özerklik sınırlı	Üniversiteler oldukça özerk	Türkiye'de program çeşitliliği ve içerik güncellenmesi yerel düzeyde yavaş, bu da sistemin ağır işlemesine yol açıyor. Yerel ihtiyaçlara göre adımlar daha zayıf

Politika Uygulama	Merkezi karar alma ile yerel uygulama arasındaki uyum sorunları	Yüksek kurumsal kapasite ve koordinasyon	Türkiye'de kararlar uygulamada sıkıntı yaratıyor; bu da sistemdeki dengesizlikleri gideremiyor. Danimarka'da uyum daha güçlü.
Politikaların İzlenmesi ve Değerlendirilmesi	Düzenli değerlendirme mekanizmaları zayıf	Sürekli izleme ve etki analizi yapılıyor	Türkiye'de yükseköğretim çıktılarına dair analizler zayıf, bu da aşırı eğitimlilikle ilgili etkili müdahaleleri zorlaştırıyor. Danimarka'da sistem esnek ve duyarlı.

Kaynak: Yazar tarafından derlenmiştir.

Türkiye'nin yükseköğretim sistemi, merkeziyetçi bir konumda bulunmaktadır (Korkut, 2019, s.73-74). YÖK, üniversitelerin genel politika çerçevelerini belirleyen ve sistemin bütünsel işleyişinden sorumlu olan merkezi bir otorite konumundadır. Her ne kadar yasal düzenlemelerde üniversitelerin özerkliğine vurgu yapılsa da uygulamada yükseköğretim kurumlarının işleyişi büyük ölçüde merkezi karar alma mekanizmalarıyla şekillenmektedir. Özellikle rektör ve dekan gibi üst düzey yöneticilerin atama yoluyla belirlenmesi, üniversite içi katılımı sınırlamakta ve kurumsal özerkliği zayıflatmaktadır. Bu durum, üniversitelerin kendi stratejik yönelimlerini belirleme kapasitesini kısıtlamaktadır. Aynı zamanda hizmet sunumunda çeşitlilik eksikliğine, eğitim ve araştırma kalitesine ilişkin yapısal sorunların kronikleşmesine yol açmaktadır. Sistemin hem rekabet gücünü hem de toplumsal ihtiyaçlara yanıt verme kapasitesini de olumsuz yönde etkilemektedir (DPT, 2013, s.31). Bu bağlamda, yükseköğretim sisteminin mevcut yapısı, genel anlamda üretkenliğini olumsuz yönde etkilemeye devam etmekte ve aşırı eğitimlilik durumunu beslemektedir.

Danimarka'da ise yükseköğretim sistemi daha âdem-i merkeziyetçi ve özerklik temelli bir anlayışla yapılandırılmıştır. Üniversiteler, kendi akademik programlarını, bütçelerini ve yönetsel yapılarını büyük ölçüde bağımsız olarak şekillendirebilmektedir (Erçelebi, 1995, s.61). Üniversitelerin kendi iç işleyişleri ve akademik politikaları üzerinde tam bir özerklikleri bulunmakla birlikte, genel koordinasyon ve politika belirleme görevi Eğitim Bakanlığı'na aittir. Bu sistem,

üniversitelerin akademik özgürlüklerini ve kendi yönetim süreçlerini garanti altına alırken, aynı zamanda merkezi bir düzeyde genel bir düzenleme sağlanmaktadır. Üniversite organları, akademik personel ve öğrenci temsilcileri ve dış üyelerin (işgücü piyasası, kamu kurumlarından seçilenler) katılımıyla, seçimle göreve gelirler (Hansen, 2020, s.981). Ayrıca Danimarka'da yükseköğretimi düzenleyen yasal belgelerde, üniversite yönetim kurullarında mesleki çeşitlilik ve tecrübe dengesinin gözetilmesi gerektiği açıkça ifade edilmektedir (Gür ve Çelik, 2014, s.20). Bu sistem, üniversite yönetiminin demokratik bir şekilde oluşmasını sağlamakta ve üniversite içindeki farklı paydaşların karar alma süreçlerine etkin biçimde katılımına olanak tanımaktadır. Bu katılımcı yönetim modeli, yükseköğretim sisteminin genel üretkenliğini olumlu yönde etkilemekte ve mezun profili ile işgücü piyasası arasındaki uyumu güçlendirerek aşırı eğitimlilik sorununun azalmasına katkı sağlamaktadır.

Türkiye ve Danimarka'da yükseköğretim politika uygulama kapasitesi arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Türkiye'de yükseköğretim alanında geliştirilen politikaların hayata geçirilme sürecinde merkeziyetçi yapı ve hiyerarşik yönetim biçimi, uygulamada çeşitli zorluklara yol açmaktadır (DPT, 2013, s.31). Kararların üst kademelerde alınması, ancak yerel düzeyde uygulanması aşamasında kurumlar arasında koordinasyon eksikliği yaşanması, stratejik planların etkin bir şekilde izlenmesini ve uygulanmasını güçleştirmektedir. Bu durum, üniversitelerin kendi dinamiklerine ve bölgesel ihtiyaçlara uyum sağlamasını zorlaştırırken, kurumların inisiyatif alma kapasitesini de sınırlandırmaktadır. Sonuç olarak, yükseköğretim sisteminde mezunların işgücü piyasasına uyumu ve aşırı eğitimlilik gibi yapısal sorunların çözümünde sistemin etkisi sınırlı kalmaktadır (Biçerli, 2011, s.124). Ayrıca, politika uygulama süreçlerinde veri temelli izleme ve değerlendirme mekanizmalarının yeterince gelişmemiş olması, kararların geri bildirimlerle şekillenmesini engellemekte ve mevcut dengesizliklerin devam etmesine zemin hazırlamaktadır.

Danimarka ise yükseköğretim politikalarının uygulanmasında güçlü kurumsal kapasite ve etkili koordinasyon mekanizmalarına sahiptir. Ülkede üniversiteler ile kamu kurumları arasında kurulmuş olan kapsamlı veri paylaşım ağları ve düzenli istişare mekanizmaları, politika geliştirme ile uygulama süreçlerinin sürekli etki analizleriyle desteklenmesini sağlamaktadır (Danmarks Universitet, 2023a, s.1). Bu sayede, alınan kararlar hem yerelde hem de merkezi düzeyde tutarlı ve hızlı bir şekilde

uygulanabilmekte, sistem içinde uyum ve esneklik güçlenmektedir. Üniversiteler, kendi stratejik planlarını bölgesel ve sektörel ihtiyaçlarla uyumlu biçimde şekillendirebilmekte, böylece mezunların işgücü piyasasındaki yerini sağlamlaştırmak ve aşırı eğitimlilik riskini minimize etmek mümkün olmaktadır (Rasmussen, 2019, s.87-89). Ayrıca, Danimarka'da politika izleme süreçleri daha sistematik yürütülmekte, ortaya çıkan sorunlara yönelik hızlı müdahaleler yapılabilmekte ve böylece yükseköğretim sistemi sürekli olarak işgücü piyasası dinamiklerine adapte olabilmektedir.

Özetle, Türkiye'de merkezi karar alma ile yerel uygulama arasında yaşanan uyum sorunları ve sınırlı veri temelli politika izleme, yükseköğretim sisteminin esnekliğini ve etkinliğini azaltmaktadır. Buna karşılık Danimarka'nın yüksek kurumsal kapasite, güçlü koordinasyon ve sistematik izleme süreçleri, politika uygulamalarının başarısını artırmakta ve aşırı eğitimlilik gibi yapısal sorunların çözümünde önemli bir avantaj sağlamaktadır.

4.4. Yükseköğretim Politikaları

Eğitim politikalarının yapısı ve uygulama biçimi, yükseköğretim sisteminin niceliksel ve niteliksel gelişimi ile işgücü piyasası arasındaki uyumu doğrudan etkilemektedir. Türkiye ve Danimarka yükseköğretim politikalarının karşılaştırılması, aşırı eğitimlilik olgusunun ortaya çıkışında bu farklı yaklaşımların önemli rol oynadığını göstermektedir. Aşağıdaki tablo, iki ülkenin eğitim politikalarındaki temel farkları ve bu farkların sonuçlarını özetlemektedir.

Tablo 6. Türkiye ile Danimarka'da Eğitim Politikaları

Politika	Türkiye	Danimarka	Sonuçlar / Değerlendirme
Yükseköğretim Genişlemesi	Hızlı ve niceliksel büyüme, kontenjan artışı, yeni kurumlar	Dengeli, planlı ve talep odaklı genişleme	Türkiye'de arz talebin üstünde, aşırı eğitimlilik riski daha yüksek
Mesleki ve Teknik Eğitim	Yönlendirme sürecinde yetersizlik, üniversiteye aşırı yoğunluk, mesleki eğitim ile iş piyasası bağının zayıflığı	Güçlü mesleki eğitim sistemi, iş piyasası ihtiyaçlarına uygun programlar ve iş birliği	Türkiye'de mesleki eğitim etkisiz, mezunların istihdamı zor, aşırı eğitimlilik artıyor. Danimarka'da uyum daha yüksek

Arz-Talep Uyumunu Sağlama Mekanizmaları	Planlama sorunları	Etkin düzenlemeler	Danimarka'da planlı kontenjan politikaları ile daha iyi uyum sağlanıyor

Kaynak: Yazar tarafından derlenmiştir.

Türkiye'de izlenen arz odaklı yükseköğretim politikaları, özellikle 2000'li yıllardan itibaren sistemin hızlı ve niceliksel olarak genişlemesini sağlamıştır. Üniversite kontenjanlarının sürekli artırılması ve yeni yükseköğretim kurumlarının açılması, bu büyümenin temel göstergeleri olmuştur (Günay ve Günay, 2017, s.172). Ancak, bu genişleme süreci çoğunlukla işgücü piyasasının ihtiyaçlarıyla uyumlu olmayan programların açılması ve kontrolsüz öğrenci sayısının artışı demektir. Yükseköğretim programlarının tasarımında işgücü piyasası analizlerinin yeterince dikkate alınmaması, mezun sayısındaki artışın istihdam kapasitesiyle paralel gitmemesine neden olmuştur (Yüksel, 2015, s.34). Bunun sonucu olarak, işgücü piyasasında mezunlar arasında ciddi bir arz fazlası ortaya çıkmış ve mezunların önemli bir kısmı eğitim düzeylerine uygun olmayan işlerde istihdam edilmiştir. Bu durum, bireysel düzeyde kariyer memnuniyetsizliği ve gelir düşüklüğüne, toplumsal düzeyde ise ekonomik kaynakların verimsiz kullanımına ve istihdam piyasasında yapısal sorunların derinleşmesine yol açmıştır. Böylece aşırı eğitimlilik, Türkiye yükseköğretim sisteminin sürdürülebilirliğini tehdit eden önemli yapısal bir sorun haline gelmiştir (Biçerli, 2011, s.124).

Buna karşılık, Danimarka'da yükseköğretim politikaları talep odaklı ve işgücü piyasası ile entegre bir yapıdadır. Danimarka, 1976 yılında üniversitelerde kontenjan sınırlaması (numerus clausus) uygulamasını başlatmış ve üniversite ile yüksekokullarda öğrenci kabulüne yönelik genel düzenlemeler getirmiştir (Bache, Maassen, 1994, s.83-84). Bu düzenlemeler, öğrenci sayısının işgücü piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda dengelenmesini sağlamış, bölümler arasında dengeli bir öğrenci dağılımının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Danimarka'da mezunların istihdam edilebilirliği düzenli ve sistematik olarak izlenmekte; mezunların iş bulma süresi, sektörel dağılımı, iş değiştirme sıklığı gibi veriler üç aylık periyotlarla güncellenmektedir. İşgücü piyasasında arz fazlası yaratabilecek programlarda kontenjanlar sınırlandırılmakta ya da tamamen kapatılmaktadır. Hatta aynı bölümden ikinci bir lisans diploması alınmasına dahi sınırlamalar getirilerek, yükseköğretim kaynaklarının daha verimli kullanılması hedeflenmektedir (Andersen, 2015, s.61;

Rasmussen, 2019, s.87-88). Bu kapsamlı ve veri odaklı strateji, Danimarka yükseköğretim sisteminin işgücü piyasasının gereksinimlerine hızlı ve etkili yanıt vermesini sağlamakta, böylece aşırı eğitimlilik riskini minimize ederek mezunların istihdam edilebilirliğini ve sistemin genel verimliliğini artırmaktadır.

Türkiye'de mesleki eğitime yönlendirme politikaları, yükseköğretime yönelik yoğun talep ve plansız genişleme nedeniyle önemli yapısal sorunlarla karşı karşıyadır. Üniversiteye geçişin öncelenmesi ve mesleki eğitim seçeneklerinin yeterince cazip hale getirilememesi, bu alana olan ilgiyi azaltmaktadır. Ayrıca, mesleki eğitim ile işgücü piyasası arasındaki iş birliği eksikliği, eğitim programlarının güncel sektör ihtiyaçlarına uygun biçimde revize edilmemesi ve yerel ekonomik kalkınmaya yönelik katkıların sınırlı olması, mezunların istihdam edilebilirliğini olumsuz etkilemektedir. Fiziki altyapı ve nitelikli öğretim elemanı konusundaki eksiklikler ise mesleki eğitimin kalitesini düşürmekte, bu da gençlerin eğitim düzeylerine uygun olmayan işlerde çalışma riskini artırmaktadır. Sonuç olarak, mesleki eğitim talebindeki azalma ve iş gücü piyasası ile eğitim arasındaki uyumsuzluk, Türkiye'de aşırı eğitimlilik sorununun büyümesine zemin hazırlamaktadır (DPT, 2006; DPT, 2007).

Buna karşın, Danimarka'da mesleki ve teknik eğitim sistemi, işgücü piyasasının gereksinimleriyle dinamik ve sürekli bir entegrasyon içindedir. Eğitim içerikleri, iş dünyası temsilcileri, meslek odaları ve diğer paydaşlarla yakın iş birliği içinde düzenli olarak güncellenmekte ve değişen piyasa koşullarına hızlı uyum sağlanmaktadır. Mesleki eğitim kurumları ile sanayi arasında güçlü ortaklıklar geliştirilmiş, staj ve işbaşı eğitimleri yaygınlaştırılarak öğrencilerin iş deneyimi kazanmaları desteklenmiştir. Bu sistem, mezunların nitelikli ara eleman olarak iş gücü piyasasında doğrudan yer almalarını sağlamanın yanı sıra, mesleki eğitime yönelik talebin canlı kalmasına ve yükseköğretime yönelik aşırı talebin dengelenmesine katkı sunmaktadır. Danimarka'da mesleki eğitim mezunlarının işsizlik oranları düşük olup, sistemin esnek yapısı sayesinde mezunların iş piyasasındaki pozisyonları ve beceri gereksinimleri arasındaki uyum yüksek düzeydedir (European Commission, 2024; Andersen, 2015).

4.5. Yükseköğretim ile İşgücü Piyasası İlişkisi: İstihdam Süreci, İşsizlik ve Aşırı Eğitimlilik Göstergeleri

Türkiye'de yükseköğretim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki ilişkiler, yapısal uyumsuzluklar nedeniyle istihdam süreçlerinde çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Yükseköğretim programları çoğunlukla iş gücü piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanmamaktadır. Bu durum üniversite mezunlarının niteliksel anlamda iş piyasası beklentilerini karşılamasını zorlaştırmaktadır (Yüksel, 2015, s.34). Özellikle üniversite-sanayi iş birliğinin yetersizliği ve yükseköğretim kurumlarının yerel kalkınma süreçlerine sınırlı düzeyde entegre olabilmesi, mezun-istihdam uyumsuzluğunu derinleştiren temel faktörler arasında yer almaktadır. Bu yapısal kopukluk, yükseköğretimden elde edilen çıktılar ile işgücü piyasasının talep ettiği beceriler arasındaki farkı büyütmekte ve sonuç olarak "aşırı eğitimlilik" olgusunun derinleşmesine neden olmaktadır (DPT, 2006, s.138-140).

Danimarka'da ise yükseköğretim ile işgücü piyasası arasındaki ilişki, yapısal bütünlük ve karşılıklı etkileşim çerçevesinde ele alınmakta; bu sayede mezun-istihdam uyumsuzluğu büyük ölçüde minimize edilmektedir. Eğitim programları, iş dünyasının güncel talepleri doğrultusunda sürekli olarak gözden geçirilmekte ve üniversiteler sektör temsilcileriyle yakın iş birliği içinde program geliştirme süreçlerini yürütmektedir. Özellikle uygulamalı öğrenme, staj olanakları ve sektörel projeler aracılığıyla öğrencilerin iş dünyasına hazır bireyler olarak mezun olmaları sağlanmaktadır. Danimarka'nın bu alandaki başarısı, yükseköğretim kurumlarının sadece akademik bilgi aktaran yapılar olmanın ötesine geçerek, aynı zamanda ekonomik sistemin aktif bir bileşeni olarak konumlanmasından kaynaklanmaktadır. Bu yaklaşım hem bireysel istihdam olanaklarını artırmakta hem de sistemik düzeyde aşırı eğitimlilik gibi sorunların önüne geçilmesini sağlamaktadır (Danish Government, 2017, s.1-3).

Türkiye'de 2022 yılı verilerine göre, lisans mezunlarının ortalama ilk iş bulma süresi 15 ay olarak gerçekleşirken, ön lisans mezunlarında bu süre 16,8 ay olarak kaydedilmiştir (TÜİK, 2024). Buna karşılık aynı yılın verilerine göre, Danimarka'da mezunların iş gücü piyasasına entegrasyon süresi daha kısadır. Mezunların yarısı mezuniyetlerini takip eden ilk 2 ay içerisinde tam zamanlı istihdama başlamaktadır. Özellikle mesleki eğitim mezunları arasında, ilk tam zamanlı işlerine başlamaları ortalama 1,3 ay gibi kısa bir sürede gerçekleşmektedir. Lisans mezunları için bu süre

yaklaşık 2 ay, yüksek lisans mezunları için 2,4 ay, doktora mezunları için ise 3 ay olarak rapor edilmiştir (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2023). Elde edilen veriler, Danimarka'da yükseköğretim mezunlarının mezuniyet sonrası kısa sürede iş gücü piyasasına entegre olabildiğini göstermekte olup, bu durum ülkenin mezun profiline yönelik iş gücü piyasası adaptasyon kapasitesinin yüksekliğine ve kurumsal işleyişin etkinliğine işaret etmektedir. Türkiye ile karşılaştırıldığında, Danimarka'daki daha hızlı entegrasyon süreci, yükseköğretim çıktıları ile iş gücü piyasası ihtiyaçları arasındaki eşgüdümün daha güçlü ve işlevsel olduğunu göstermektedir.

Tablo 7.Türkiye ve Danimarka'da istihdamda mezunların oranı (%) (2023 verileri)

Göstergeler	Ülke	Ön Lisans / Mesleki Eğitim	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
İstihdamda Mezunların Oranı (%)	Türkiye	66	76	85	91
	Danimarka	86	87	91	95

Kaynak: OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development). (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing. **https://doi.org/10.1787/c00cad36-en**

2023 yılı itibarıyla Türkiye'de 25-64 yaş grubundaki bireylerin eğitim düzeyine göre istihdam oranları incelendiğinde, ön lisans mezunlarının %66'sı, lisans mezunlarının %76'sı, yüksek lisans mezunlarının %85'i ve doktora mezunlarının %91'inin iş gücü piyasasında yer aldığı görülmektedir (TİSK, 2024, s.4). Öte yandan, Danimarka'da aynı yaş grubundaki bireylerin eğitim seviyelerine göre istihdam oranları daha yüksek olup, ön lisans mezunlarının %86'sı, lisans mezunlarının %87'si, yüksek lisans mezunlarının %91'i ve doktora mezunlarının %95'i istihdam edilmektedir (OECD, 2024, s.91). Söz konusu veriler, yükseköğretim mezunlarının iş gücü piyasasına entegrasyonundaki farklılıkları açıkça ortaya koymaktadır. Danimarka'da özellikle mesleki eğitim mezunlarının yüksek istihdam oranları başta olmak üzere, eğitim sistemi ile iş gücü piyasası arasındaki uyumun daha güçlü ve etkin olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, Türkiye'de gözlemlenen daha düşük istihdam oranları, mezunların eğitimlerine uygun pozisyonlarda istihdam edilme olanağının sınırlı olduğunu ve bunun sonucunda aşırı eğitimlilik riskinin daha belirgin bir şekilde var olduğunu göstermektedir.

Tablo 8.Türkiye ve Danimarka'da yükseköğretim mezunu toplam işsizlik (%) (2010-2023 verileri)

Ülke	2010	2015	2020	2023
Türkiye	11,0	11,0	12,8	9,8
Danimarka	4,8	4,6	4,7	3,9

Kaynak: TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2025c). Uluslararası Seçilmiş Göstergeler. https://biruni.tuik.gov.tr/secilmisgostergeler

Tablo 7'ye göre, Danimarka'da genel işsizlik oranları 2010-2023 döneminde oldukça düşük ve istikrarlı bir seyir izlemiştir. 2010'daki %4,8 seviyesinden 2023'te %3,9'a kadar gerilemiştir. Buna karşılık, Türkiye'de aynı dönemde işsizlik oranları daha yüksek seyretmiş ve dalgalı bir seyir izlemiştir. 2020'de %12,8 ile zirve yaparken 2023'te %9,8'lere gerilemiştir (TÜİK, 2025c). Türkiye'de yüksek işsizlik oranları, mezunların eğitimleriyle iş uyumunun tam sağlanamadığını ve aşırı eğitimlilik riskinin yüksek olabileceğini göstermektedir. Danimarka'da ise düşük işsizlik oranları, yükseköğretim mezunlarının işgücü piyasasına entegrasyonunun daha başarılı olduğunu ve eğitim-iş uyumunun daha etkin sağlandığını işaret etmektedir. Bu durum, aşırı eğitimlilik oranlarının da daha düşük olmasına katkı sağlamaktadır.

Tablo 9.Türkiye ve Danimarka'da aşırı eğitimlilik oranları (2015-2024)

Yıl	Türkiye	Danimarka
2015	33.5	14.5
2016	33.8	13.6
2017	34.6	14.7
2018	34.7	14.1
2019	35.3	13.7
2020	35.3	13.6
2021	36.1	14.6
2022	35.9	14.3
2023	35.7	13.4

2024	36.3	15.3

Kaynak: Eurostat. (2024). *Over-qualification rates by citizenship (lfsa_eoqgan)*. European Commission.https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/lfsa_eoqgan__custom_16867585/default/table?lang=en

Eurostat (2024) verilerine göre 2015–2024 yılları arasında Türkiye ve Danimarka'daki aşırı eğitimlilik oranları, iki ülke arasındaki yükseköğretim sistemlerinin işgücü piyasasıyla olan ilişkileri açısından çarpıcı bir karşılaştırma sunmaktadır. Türkiye'de aşırı eğitimlilik oranları bu dönemde artış eğilimi göstermiş; 2015'te %33,5 olan oran 2024 itibarıyla %36,3'e yükselmiştir. Buna karşılık Danimarka'da ise bu oranlar daha düşük düzeyde seyretmiş ve dönem boyunca %13–15 bandında nispeten istikrarlı kalmıştır.

Bu veriler, Türkiye'de yükseköğretim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki yapısal uyumsuzluğun zamanla daha da derinleştiğini ortaya koymaktadır. Türkiye'de yükseköğretime erişimin artmasına rağmen, mezunların edindikleri niteliklerin istihdam alanlarıyla örtüşmemesi, mezunları eğitim düzeylerinin altında işlerde çalışmaya zorlamaktadır. Bu durum, sadece bireysel tatmin ve gelir düzeyi açısından olumsuz sonuçlar doğurmakla kalmamakta, aynı zamanda toplumsal ölçekte verimsizlik, motivasyon kaybı ve kaynak israfı gibi sonuçlara da yol açmaktadır.

Danimarka örneğinde ise aşırı eğitimlilik oranlarının göreli düşük ve istikrarlı olması, yükseköğretim sisteminin işgücü piyasası ile uyum içinde çalıştığını göstermektedir. Mezunların edindikleri niteliklerin piyasadaki ihtiyaçlarla örtüşmesi, istihdamda daha uygun konumlara yerleşmelerini mümkün kılmakta, böylece yükseköğretim yatırımlarının toplumsal geri dönüşü daha yüksek olmaktadır. Bu başarıda, Danimarka'nın veri temelli, planlı ve istihdam odaklı yükseköğretim politikalarının ve mesleki yönlendirme sistemlerinin büyük payı bulunmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, aşırı eğitimlilik Türkiye için sadece bir işgücü piyasası sorunu değil, aynı zamanda yükseköğretimin planlama, kalite güvencesi ve politika izleme alanlarında yeniden yapılandırılması gereken çok boyutlu bir soruna işaret etmektedir. Bu bağlamda, elde edilen bulgular, Türkiye'nin yükseköğretim politikalarını hem arz-talep dengesi hem de nitelik bazında yeniden gözden geçirmesi gerektiğini güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlk öncelikle, çalışmanın Batı hayranlığı ya da Batı-merkezli bir perspektifle yapılmadığının altını çizmek gerekir. Türkiye, bulunduğu jeopolitik konum nedeniyle kriz ve belirsizliklerle çevrili bir ülkedir. Buna karşın Danimarka, görece daha istikrarlı ve huzurlu bir sosyo-politik yapıya sahiptir. Bu karşıtlık, çalışmada kullanılan karşılaştırmalı analiz yöntemiyle yalnızca farklılıkların ortaya konulmasını değil, aynı zamanda bu farklar üzerinden alternatif politika anlayışlarının geliştirilmesini de mümkün kılmıştır. Ancak elde edilen bulgular, olası bir politika değişikliği ya da uygulama önerisi sürecinde Türkiye'nin kültürel ve toplumsal bağlamı göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir.

Eğitim politikalarının toplumsal ve kültürel dokuyla iç içe şekillendiği açıktır. Bu nedenle, söz konusu politikaların tasarım ve uygulama süreçlerinin en ince ayrıntısına kadar değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim sistemine yapılan müdahalelerin etkisi çoğu zaman uzun vadede ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle kısa sürede gözle görülür sonuçlar beklemek çoğu zaman gerçekçi olmamaktadır. Türkiye örneğinde ise, iyi formüle edilmiş politikalar dahi ülkenin tarihsel mirası, kurumsal yapısı ve sosyo-kültürel çeşitliliği nedeniyle belirli yapısal sınırlılıklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, özellikle uygulama süreçlerinde yaşanan farklılıkların gözden kaçması veya göz ardı edilmesiyle daha da derinleşmekte, istenmeyen sonuçlara yol açabilmektedir.

Osmanlı'nın son dönemlerinden Cumhuriyet'in ilk yıllarına uzanan geçiş süreci, eğitim alanında ciddi altyapı eksiklikleriyle şekillenmiştir. Bunu takip eden askeri müdahale dönemlerinde eğitim sistemine yönelik ani ve yukarıdan aşağıya dayatılan politikalar, sistemin istikrarını bozmuştur. Özellikle yükseköğretim kurumları bu süreçte büyük ölçüde siyasetin etkisi altına girmiştir. Bu gelişmeler, akademik özerkliğin zayıflamasına ve üniversitelerin özgün bilgi üretme kapasitesinin gerilemesine neden olmuştur.

Bu çerçevede üniversite özerkliği, yükseköğretim politikalarının merkezinde yer alması gereken temel bir ilke olmalıdır. Söz konusu ilkenin etrafında süregelen tartışmalar, bir yönüyle özerkliğin yükseköğretim kurumları açısından ne denli hayati ve vazgeçilmez bir gereklilik olduğunu da ortaya koymaktadır. Üniversitelerin üstlendikleri rolleri ve kamusal sorumlulukları etkili biçimde yerine getirebilmeleri,

büyük ölçüde kendi yapılarını ve işleyişlerini oluşturma kapasitesine bağlıdır. Bu nedenle mali, akademik ve yönetsel açılardan özerkliğe sahip olmaları gerekmektedir. Söz konusu özerklik, yalnızca kurumsal verimlilik ve toplumsal etkililik sağlamak için değil, aynı zamanda bilimsel bilgi üretebilmek ve bu bilimsel bilgiyi katkılara dönüştürebilmek açısından da temel bir koşuldur.

Türkiye'de yükseköğretimin niceliksel büyütülmesi (her ile bir üniversite açılması gibi yaygınlaştırma politikaları) hedeflenen demokratik erişim ve bölgesel kalkınma amaçlarına ulaşsa da işgücü piyasasıyla kurumsal dengeyi gözetemeyen bu hızlı genişleme neticesinde 'aşırı eğitimlilik' sorunu kaçınılmaz olarak ortaya çıkmıştır. Buna karşın, Danimarka'nın izlediği modelde yükseköğretime kabul kriterlerinin titizlikle belirlenmesi, mezun profili ile istihdam alanları arasında sürekli bir geri besleme mekanizması kurulması ve mesleki yönlendirme programlarına verilen öncelik, bu sorunun yaygınlığını görece düşük seviyede tutmaktadır. Dolayısıyla, Danimarka'nın uyguladığı öğrenci sayısı planlaması, sektörlerle eşgüdümlü müfredat tasarımı ve mezun istihdam performansını izlemeye dayalı politika döngüsü; Türkiye için hem ipuçları sunmakta hem de karşılaştırmalı analiz yoluyla hangi politika araçlarının hangi bağlamda daha etkili olduğunu göstermektedir.

Bu noktada aşırı eğitimlilik, yalnızca mezunların sahip olduğu niteliklerin işgücü piyasasının talepleriyle uyuşmaması anlamına gelmediğini bilmek gerekir. Aynı zamanda bireylerin mesleki tatmin eksikliği, aidiyet duygusunun zedelenmesi ve değersizlik hissi gibi ciddi psikolojik sorunlara neden olur. Eğitimin toplumsal yükselme aracı olarak görülmesine rağmen, karşılığının alınamaması motivasyon kaybına, geleceğe dönük kaygılara ve toplumsal güvensizliğe zemin hazırlar. Bu durum, halkın eğitim sistemine duyduğu inancı sarsarken, sosyal yapı içinde uyumsuzlukların ve eşitsizlik algısının derinleşmesine neden olur. Dolayısıyla aşırı eğitimlilik, hem bireylerin selameti hem de toplumun genel refah ve istikrarı açısından çok katmanlı bir sorun olarak görülmelidir.

Danimarka'nın üniversite geleneği, Orta Çağ'dan bu yana kesintisiz sürdürülen kurum bütünlüğü sayesinde köklü ve istikrarlı bir yapıya sahiptir. Türkiye'de ise yükseköğretimin tarihsel kökenleri eskiye dayandırılabilse de kurumların zaman içinde sürekli biçim değiştirmesi Danimarka kadar derin bir gelenek yapısı oluşturulmasını güçleştirmiştir. Yine de her iki ülke, son yüzyılda küreselleşmenin

etkisiyle benzer dönüşüm evrelerinden geçmiştir. Ancak kritik noktalarda farklı tepkiler vermişlerdir. Danimarka, üniversitelere belirli ölçüde yönetsel özerklik tanıyan bir yapıya evrilirken; Türkiye, yönetsel süreçlerini giderek merkezîleştirmiştir. Bu yaklaşım, kısa vadede hızlı karar alma ve politika uygulama avantajı sağlasa da 'tepeden inmeci' bir yapının toplumsal ihtiyaçlara tam olarak karşılık verememesi sorununu beraberinde getirmiştir.

Genç nüfus, bir ülkenin en değerli cevheridir. Ancak aşırı eğitimlilik sorunu nedeniyle bireyler, kendilerini geliştirdikleri alanlarda istihdam edilememektedir. Cevherlerini ortaya çıkaramamakta, potansiyellerine kavuşamamaktadır. Özellikle yükseköğretimin nicel olarak genişletilmesi, Türkiye'de, aşırı eğitimlilik sorununu derinleştirmiştir. Artan üniversite mezunu sayısı, iş gücü piyasasındaki talebin üzerinde bir arz yaratmış ve çok sayıda mezun, eğitim seviyesinin altında pozisyonlarda çalışmak zorunda kalmıştır. Örneğin, öğretmenlik veya mühendislik eğitimi almış gençler; garsonluk, kasiyerlik, kuryelik, vb. gibi vasıfsız işlerde çalışmak zorunda kalmaktadır. Bu durum, bireysel düzeyde mesleki tatminsizlik, statü kaybı ve psikolojik sorunlar, toplumsal düzeyde ise beşerî sermaye israfı ve ekonomik verimsizlik gibi sonuçlar doğurmaktadır.

Bu tez çalışması doğrultusunda geliştirilebilecek politika önerileri şu şekilde sıralanabilir:

1. Danimarka'da ulusal otorite kalite güvence sistemlerini işletme ve kurumsal özerkliği denetleme sorumluluğunu üstlenir. Stratejik karar alma yetkisi ise üniversitelere bırakılır. Türkiye'de de YÖK belirleyici rolünü azaltıp koordinatör ve denetleyici işlevi benimsemelidir. Bu sayede yükseköğretim kurumlarına yerel ve sektörel ihtiyaçlara hızlı yanıt verebilecek esneklik ve kalite standartlarını koruma imkânı tanınmış olur.
2. Mevcut sistemde rektör atamaları Cumhurbaşkanlığı kararıyla gerçekleşmektedir. Danimarka'da ise, kurul temelli atama sistemi sayesinde üniversiteler kendi akademik ve bölgesel önceliklerine göre lider belirleyebilmektedir. Türkiye'de de bu modele benzer bir uygulamanın benimsenmesi, sayıları iki yüzü aşan üniversitenin farklı dinamiklerine daha sağlıklı yanıt verilmesini sağlayacak, aynı zamanda yönetim yükünü azaltarak yerel paydaşların beklentilerine uygun adayların ortaya çıkmasını kolaylaştıracaktır.

3. Danimarka'da üniversite yönetim kurullarının çoğunluğunu işgücü piyasasının temsilcileri oluşturur. Bu sayede program içerikleri doğrudan ekonomik ihtiyaçlara göre güncellenir. Türkiye'de de üniversite senatolarına ve fakülte yönetim kurullarına bölgesel sanayi odaları, meslek birlikleri ve özel sektör temsilcilerinin düzenli katılımı, mezun profillerinin iş piyasası talepleriyle uyumunu güçlendirecek ve "aşırı eğitimlilik" oranlarını düşürecektir.
4. Danimarka'da uygulanan izleme-değerlendirme mekanizması, her eğitim programı için mezun istihdam oranı, iş bulma süresi, ortalama maaş düzeyi, sektör dağılımı ve iş değiştirme sıklığı gibi göstergeleri üçer aylık periyotlarla günceller. Ayrıca mezunların aldıkları eğitimin, görev tanımlarıyla ne oranda örtüştüğüne dair niceliksel ve niteliksel anketler yapılarak program bazında memnuniyet ve yeterlilik raporları oluşturulur. Elde edilen veriler, üniversitelerin danışma kurullarında paylaşılır. Ek kontenjan ihtiyacı, yeni program açma veya mevcut programı dönüştürme kararı bu toplantılarda belirlenir. KİDR'ler genellikle kurum içi süreçlere odaklanmaktadır. Çok paydaşlı bir mezun izleme sistemi olarak yapılandırılmamıştır. Bu nedenle, Danimarka'da uygulanan mezun izleme ve değerlendirme mekanizmasının temel özelliklerini taşıyan; TÜBİTAK, TÜİK, İŞKUR gibi kurum verilerinin entegre edildiği, işveren geri bildirimlerinin sistematik olarak toplandığı ve interaktif veri panelleri ile şeffaflığın artırıldığı merkezi bir sistemin Türkiye'de kurulması, kalite güvencesi süreçlerinin etkinliğini ve politika kararlarının doğruluğunu önemli ölçüde artıracaktır. Bu yaklaşım hem geçmiş mezun performansını hem de geleceğe dönük işgücü ihtiyaçlarını dikkate alarak, arz-talep dengesini sağlamada daha sürdürülebilir çözümler sunacaktır. Bu bağlamda:
    a. TÜBİTAK, TÜİK ve İŞKUR verileriyle yükseköğretim mezunlarının ilk işe girişten itibaren üç, altı ve on iki aylık dönemdeki istihdam durumunu, iş değiştirme oranlarını ve sektör tercihlerini eşleştiren merkezi bir veri tabanı oluşturulabilir.
    b. Bölgesel sanayi odaları ve meslek birlikleriyle anlık entegre çalışan uygulama programlama arayüzleri ile bölgesel planlama ve sektörün geleceğe dönük işgücü ihtiyaç tahminleri sisteme aktarılabilir. Bu

sayede program kontenjanları yalnızca geçmiş mezun verilerine değil, geleceğe dönük talep projeksiyonlarına göre de şekillenir.

c. Üniversite yönetim kurulundan YÖK planlama birimine kadar tüm paydaşların erişebileceği, program bazlı göstergeleri etkileşimli grafiklerle sunan web tabanlı paneller oluşturulabilir. Bu sayede mezunlarının istihdam oranlarına hızlıca erişebilir.
d. Mezun izleme anketlerine ek olarak işveren memnuniyeti anketleri ve mezun forumları düzenlenerek, program çıktılarının hedeflenen yetkinliklerle ne derece örtüştüğü, hangi beceri setlerinin eksik kaldığı gibi nitel veriler toplanabilir. Bu veriler ışığında, müfredatlar en az yılda bir kez revize edilir.
e. Hem öğrenciler hem de akademisyenler için açık veri portalları hazırlanabilir. Hangi bölümden mezun olanların ortalama maaş, iş bulma süresi ve sektör dağılımı gibi bilgileri doğrudan inceleyebilmesi sağlanır. Böylece öğrenci tercihlerinde ve üniversitelerin stratejik iletişiminde veri şeffaflığı yükselir.

Bu kapsamlı izleme-değerlendirme mekanizması, Türkiye'de kontenjan ve program kararlarının salt akademik öngörülerle değil hem geçmiş mezun performansına hem de geleceğe dönük işgücü ihtiyacına dayalı olarak güncellenmesine imkân tanıyacaktır. Bu sayede temenniler üzerinden değil ihtiyaçlar üzerinden gidilecek ve "aşırı eğitimlilik" riskini asgari düzeye indirecektir.

5. Danimarka, her yıl güncellenen işgücü verilerine dayanarak fakülte kontenjanlarını ve yeni program açılışlarını düzenler. İhtiyaç fazlası bölümlerde kontenjanlar kapatılabilir. Türkiye'de YÖK'ün kontenjan belirleme şeklini bölgesel ve sektörel ihtiyaçlara dayandırması, arz-talep dengesini koruyacak ve mezun fazlalığının parçalayıcı etkilerini en aza indirecektir. Üniversite kontenjanları, yalnızca geçmiş yıl tercih oranları ya da fiziki kapasitelere göre değil, sektörel ve bölgesel işgücü ihtiyaçları temel alınarak belirlenmelidir. Bu amaçla YÖK, üniversiteler ve iş dünyası arasında sistematik iş birlikleri geliştirilmelidir. Yerel kalkınma dinamiklerine uygun programlar teşvik edilmeli; özellikle uygulamalı eğitimi önceleyen modeller (kooperatif eğitim, staj zorunluluğu vb.) yaygınlaştırılmalıdır.

Bu çalışmanın, yükseköğretim politikaları bağlamında yapılan karşılaştırmalı araştırmalar literatürüne mütevazı bir katkı sunması hedeflenmiştir. Danimarka örneği üzerinden yapılan analiz, Türkiye'deki mevcut uygulamaların değerlendirilmesine imkân tanıdığı gibi, benzer karşılaştırmalar yoluyla sistemin geliştirilmesine yönelik alternatif bakış açıları sunmaktadır. Bu kapsamda, çalışmanın aşırı eğitimlilik olgusunu sosyoekonomik ve kurumsal boyutlarıyla ele alarak konuyu genişlettiği ve ileride farklı ülkelerle yapılacak karşılaştırmalı analizlere zemin hazırlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca, araştırmanın politika yapıcılar kadar akademik çevreler için de yükseköğretim-istihdam ilişkisine dair çok boyutlu bir değerlendirme alanı sunması temenni edilmektedir.

Tüm bu bulgular ışığında, çalışmanın temel mesajı yalnızca yapısal öneriler sunmak değil, aynı zamanda insan kaynağımızın etkin ve adil biçimde değerlendirilmesi gerekliliğine dikkat çekmektir. Hiçbir toplum, genç kuşaklarının yeteneğini zayi ederek kendini taşıyacak uygarlık sütunlarını inşa edemez. Eğer doğru adımlar atılırsa genç nesiller kalkınmanın itici gücüne dönüşebilir. Aksi halde ziyan olmaya mahkûm edilecektir. Seçim ortadadır. Ya gözümüzün önünde sönüp giden bu kıvılcımı izlemekle yetiniriz ya da onu harlayarak ülkemizin yükselişini ateşleyecek bir güce dönüştürürüz.

KAYNAKÇA

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu. (1981, 6 Kasım). *Resmî Gazete,* Sayı: 17506.

4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu. (1946, 18 Haziran). *Resmî Gazete*, Sayı: 6336.

Aagaard, K., ve Hansen, H. F., Rasmussen, J. G. (2016). *Mergers in Danish Higher Education: An Overview over the Changing Landscape. Mergers in Higher Education.*

Aalborg University. (2025). Aalborg University - A brief history. Aalborg University. Retrieved May 26. https://www.en.aau.dk/about-aau/profile/history

Act on Universities (the University Act). Act no. 403 of 28 May 2003, çev. Margrethe II, Danimarka. https://www.csd.uoc.gr/~tziritas/nomos_plaisio/Denmark.pdf

Aghion, P., ve Howitt, P. (1988). An Economic Theory of Technological Change. Cowles Foundation Discussion Paper, No: 1497, Yale University.

Akalın, G. (2000). *Kamu Ekonomisi*, Ankara, Akçağ Yayınları.

Akbulut N. (2023). Türkiye'de İşgücü Piyasasının Dışında Kalan Kesim Üzerine Bir İnceleme. Politik Ekonomik Kuram, Cilt-Sayı: 7-2. https://doi.org/10.30586/pek.1333 979

Akpınar, B., ve Erdamar, F. S. (2020). Öğretmen İstihdamı ve Atanamayan Öğretmenler Bağlamında Aşırı Eğitimlilik Sorunu. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt-Sayı: 19-74.

Aktan, C. C. (2025). Akademik Etiketizm: "Credentıalısm" Diploma Hastalığı ve Derece Enflasyonu.

Akyüz, Y. (2000). *Türk Eğitim Tarihi*. Milli Eğitim Basım Evi, Ankara, Cilt: 1

Andersen, A. S. (2015). Historical Transformations Within Danish Higher Education. Roskilde University, Denmark.

Apple, M. W. (2003). *The State and the Politics of Knowledge*, London: RoutledgeFalmer.

Arap, S. K. (2011). "Türkiye'de Rektör Belirleme Süreci ve Mütevelli Heyeti Tartışmaları". *Memleket Siyaset Yönetim Dergisi*, Cilt-Sayı: 6-16.

Arslan, M. M., ve Bahadır, H. (2007). Bologna Süreci ve Türkiye. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Cilt-Sayı: 2-2.

Atatekin, E., ve Dulupçu, M. A. (2018). Kalitede Yeni Bir Sayfa mı Yoksa Eskilerin Tekrarı mı? Bazı Devlet Üniversitelerinin Kurumsal İç Değerlendirme Raporlarının Eğitim Perspektifi. *Journal of University Research*, 1(1), 14-24. https://doi.org/10.32329/uad.394020

Ataünal, A. (1993). Cumhuriyet Döneminde Yükseköğretimdeki Gelişmeler. Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Ayvaz, B., Kuşakçı, A. ve Borat, O., (2016). Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Süreçleri. *Yeni Türkiye Dergisi*.

Bache, P., ve Maassen, P. (1994). Higher Education Policy in Denmark. Higher Education Policy.

Baskan, G. A. (2001). Türkiye de Yükseköğretimin Gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt-Sayı: 21-1.

Bell, L., ve Stevenson, H. (2006). Education policy: Process, themes and impact. Routledge.

Biçerli, M. K. (2011). Yükseköğretim sistemimizi işgücü piyasasındaki gelişmeler paralelinde yeniden yapılandırmak zorundayız. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* Cilt: 3.

Bilgin, T. (2014). Türkiyenin Yüzölçümü. İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü.

Birkelund, J. F., Karlson, K. B., ve Reimer, D. (2019). The Structure, Causes, and Consequences of Tracking in the Danish Education System. DIAL *Working Paper Series* No. 10.

Boli, J. (1989). New Citizens for a New Society Elmford, NY: Pergamon Press akt. Apple W. M. (2003) The State and the Politics of Knowledge, London: RoutledgeFalmer

Bora, T., Bora, A., Erdoğan, N., ve Üstün, İ. (2012). Boşuna mı Okuduk? Türkiye'de Beyaz Yakalı İşsizliği, İletişim Yayınları, İstanbul, 1. Baskı.

Bursalıoğlu, Z. (1987). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Anlara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Cilt: 7.

Büchel, F., ve Van Ham, M. (2003). Overeducation, regional labor markets, and spatial flexibility. *Journal of Urban Economics*.

Chevalier, A. (2003). Measuring Over-education. Economica, 70(27).

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt-Sayı: 1-1.

Çelik, Z., ve Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim Sistemlerinin Yönetimi ve Üniversite Özerkliği: Küresel Eğilimler ve Türkiye Örneği. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi,* Cilt: 1.

Çoban, S. (2016). Çalışmanın Yeni Biçimlerini Okumak: Çalışma Deneyimi Olmayan Üniversite Mezunlarına Yönelik Kariyer Sitelerindeki İlanlar. *Istanbul Journal of Sociological Studies*. https://doi.org/10.18368/IU/sk.32133

Danish Accreditation Institution. (2018). *Network*. https://akkr.dk/en/about-us/network/

Danish Accreditation Institution. (2018a). About the Danish Accreditation Institution. https://akkr.dk/en/about-us/about-the-danish-accreditation-institution/

Danish government (2023). Prepared for the future 1. Forberedt på fremtiden. https://ufm.dk/publikationer/2023/filer/forberedt-pa-fremtiden-i.pdf

Danish Government. (2013). Bedre igennem uddannelserne – Reform af SU-systemet [Getting better through education – Reforming the SU system]. Copenhagen: Ministry of Research, Innovation and Higher Education.

Danish Government. (2017). Trepartsaftale om styrket og mere fleksibel voksen-, efter- og videreuddannelse (2018-2021), October 2017, Government of Denmark, Copenhagen, https://www.regeringen.dk/nyheder/2017/trepartsaftale-2017/.

Danish Ministry of Higher Education and Science. (2003). *Danish Act on Universities*. https://www.csd.uoc.gr/~tziritas/nomos_plaisio/Denmark.pdf

Danish Ministry of Higher Education and Science. (2013). Kommissorium for Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser. https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2013/kvaliteten-af-de-videregaende-uddannelser-skal-loftes/kommissorium_udvalg-for-kvalitet-og-relevans-i-de-videregaende-uddannelser_regeringen-oktober-2013.pdf

Danish Ministry of Higher Education and Science. (2018). Udvalg om Bedre Universitetsuddannelser – Sammenfatning af analyser og anbefalinger. https://ufm.dk/publikationer/2018/filer/uuu_sammenfatning.pdf

Danish Ministry of Higher Education and Science. (2023). Fra dimission til job: Dimittender kommer hurtigere i arbejde. https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2023/fra-dimission-til-job-dimittender-kommer-hurtigere-i-arbejde

Danish Ministry of Higher Education and Science. (2024). Standardbeskrivelse af Higher Education in Denmark. https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/europass/diploma-supplement/standardbeskrivelse-af-higher-education-in-denmark/?set_language=da

Danish Ministry of Higher Education and Science. (2024a). Ph.d.-uddannelse. https://ufm.dk/en/education/higher-education/danish-universities/phd-programme

Danish Ministry of Higher Education and Science. (2024b). Bacheloruddannelser. https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/overblik-over-det-videregaende-uddannelsessystem/bachelor-og-kandidatuddannelser/bacheloruddannelser

Danish Ministry of Higher Education and Science. (2024c). Kandidatuddannelser. https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/overblik-over-det-videregaende-uddannelsessystem/bachelor-og-kandidatuddannelser/kandidatuddannelser

Danish Ministry of Higher Education and Science. (2024d). Professionsbachelor-uddannelser. https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/overblik-over-det-videregaende-uddannelsessystem/professionsbacheloruddannelser

Danish Ministry of Higher Education and Science. (2024e). Erhvervsakademiuddannelser. https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/overblik-over-det-videregaende-uddannelsessystem/erhvervsakademiuddannelser

Danish Ministry of Higher Education and Science. (2024f). Ingen ændring i ny dimensionering, som skal skabe bedre balance i uddannelsessystemet. https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2024/ingen-aendring-i-ny-dimensionering-som-skal-skabe-bedre-balance-i-uddannelsessystemet

Danmarks Statistik. (2024). Nyt fra Danmarks Statistik. https://www.dst.dk/da/Statistik/nyheder-analyser-publ/nyt/NytHtml?cid=51073

Danmarks Statistik. (2024a). Fra uddannelse til arbejdsmarked 2022: De erhvervsuddannede kommer hurtigst i job. Hentet fra https://www.dst.dk/da/Statistik/nyheder-analyser-publ/nyt/NytHtml?cid=49087

Danmarks Statistik. (2025). Videregående uddannelser. Hentet fra https://www.dst.dk/en/Statistik/emner/uddannelse-og-forskning/fuldtidsuddannelser/videregaaende-uddannelser

Danmarks Statistik. (2025a). Udgifter til uddannelse. Hentet fra https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/oekonomi/offentlig-oekonomi/udgifter-til-uddannelse

Danmarks Statistik. (2025b). https://www.dst.dk/da/

Danmarks Universitet. (2023). Tal om Danske Universiteter 2023. Danmarks Universitet.

Danmarks Universitet. (2023a). Nøgletal for universiteternes teknologioverførsel på baggrund af kommercialiseringsstatistikken 2022. Danmarks Universitet. https://dkuni.dk/tal-og-fakta/fakta-om-sektoren/

De Grip, A., Bosma, H., Willems, D., ve van Boxtel, M. (2007). Job-worker mismatch and cognitive decline. *Oxford Economic Papers*, 60(2), 237–253. https://doi.org/10.1093/oep/gpm023

Delaney, J., McGuinness, S., Pouliakas, K., ve Redmond, P. (2020). Educational expansion and overeducation of young graduates: A comparative analysis of

30 European countries. Oxford Review of Education, 46(1), 10–29. doi:10.1080/03054985.2019.1687433

Desjardins, R., ve Rubenson, K. (2011). An Analysis of Skill Mismatch Using Direct Measures of Skills, OECD Education Working Papers, No.63.

Deveci, H. (2008). Eğitim Bilimine Giriş. Anadolu Üniversitesi Yayını, Ünite: 2, Cilt-Sayı: 18-25.

Doğramacı, İ. (2007). Türkiye'de ve Dünya'da Yükseköğretim Yönetimi. Meteksan A.Ş, Ankara.

Döbrich, P. (1992). Higher education in Denmark. In Euromecum: European higher education and research institutions (S. DK 1.1, 1–6). Stuttgart: Raabe. https://doi.org/10.25656/01:2808

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2006). 2006 Yılı Programı.

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2007). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013).

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2013). Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018).

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2019). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023).

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2023). On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028).

Duncan, G. J., ve Hoffman, S. D. (1981). The incidence and wage effects of overeducation. Economics of Education Review, 1(1).

Dye, T. R. (2013). *Understanding public policy* (14th ed.). Pearson.

Ekici, Ö. (2021). School Choıce In Turkey In Lıght Of Matchıng Theory/Eşleştirme Teorisi Işığında Türkiye'de Okul Tercihi. Current Debates in Social Sciences.

Elmas, A., ve Seven, Ö. (2024). Üniversitelere Rektör Atamalarının Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi ve Eğitimin Siyasallaşması Bağlamında Analizi. Internatıonal Aegean Scıentıfıc Studıes Congress, Conference Book, İzmir

Erçelebi, H. (1995). Danimarka eğitim sistemi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt-Sayı: 1-1.

Erdem, A. R. (2013). Üniversite Özerkliği: Mali, Akademik ve Yönetsel Açıdan Yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Sayı:2.

European Commission. (2024). Education and Training Monitor 2024: Denmark. European Commission. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/denmark.html

European University Association. (2021). Tracking learners and graduates progression paths (Track-IT). https://www.eua.eu/images/tracking_learners_and_graduates_progression_paths_trackit.pdf

Eurostat. (2024). Over-qualification rates by citizenship (lfsa_eoqgan). European Commission..

Eyiusta, C., ve İlhan, B. (2015). Lisansüstü Eğitimin Çalışanların İş Performansları Üzerindeki Etkisi: Beşerî Sermaye Teorisi Yaklaşımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 113-126. https://doi.org/10.18037/ausbd.11181

Feldman, D. C. (1996). The Nature, Antecedents and Consequences of Underemployment, 22(3).

Freeman, R. B. (1976). *The Overeducated American*. Academic Press.

Garritzmann, Julian. (2020). Education policy. European University Institute.

Gedikkaya, F. G. (2023). Karşılaştırmalı Aile Politikaları: Türkiye ve Almanya. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt-Sayı: 10-1.

Giuliano, R., Mahy, B., Rycx, F., ve Vermeylen, G. (2024). Overeducation, overskilling and Job Satisfaction in Europe: The moderating role of employment contracts. Global Labor Organization

Gözler, K. (2019). "Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminin Uygulamadaki Değeri, Bir Buçuk Yıllık Bir Bilanço".

Green, F., ve Zhu, Y. (2010). Overqualification, job dissatisfaction, and increasing dispersion in the returns to graduate education. Oxford Economic Papers, 62(4).

Gül, G. (2004). Birey Toplum Eğitim ve Öğretmen, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:1.

Günay, D., ve Günay, A. (2017). Türkiye'de Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi ve Mevcut Durumu. Yükseköğretim Dergisi, 7(3), 156-178.

Gür, B. S., ve Özoğlu, M. (2015). Türkiye'de yükseköğretim politikaları: Erişim, kalite ve yönetim. Türkiye'de eğitim politikaları.

Gür, B.S., Çelik, Z., ve Yurdakul, S. (2019). Yükseköğretime bakış 2019: İzleme ve değerlendirme raporu. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Hamarat, E. (2019). 21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları. SETA. Ankara Cilt-Sayı: 2-72.

Hansen, E. (2017). Professorer, studenter og polit'er. Om velfærdsstatens universitetspolitik 1950–1975. Copenhagen: Museum Tusculanum

Hansen, H. F. (2020). Higher education systems and institutions, Denmark. In P. N. Teixeira., J. C. Shin (Eds.), The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions.

Hanushek, E. A., ve Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*.

Hartog, J. (1985). “Overscholing?”, Economisch Statistische Berichten, Vol. 70, pp.152- 156.

Hartog, J. (2000). Overeducation and earnings: Where are we, where should we go? Economics of Education Review, 19(2).

Hatipoğlu, L. (2016). Avrupa Birliği’nde Beceri Uyumsuzluğu Olgusuna Yaklaşım Perspektifinde Türkiye İş Kurumu İçin Öneriler (Uzmanlık Tezi), T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Ankara.

ILO (International Labour Organization). (2024). *Global employment trends for youth 2024: Decent work, brighter futures* (20th anniversary ed.). Geneva: International Labour Organization. https://www.ilo.org/publications/major-publications/global-employment-trends-youth-2024

İnaç, A., Güner, Ü., ve Sarısoy, S. (2006). Eğitimin Ekonomik Büyüme ve Kalkınma Üzerindeki Etkileri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, Cilt-Sayı: 1-2.

İnan, N. (1988). Üniversite ve Yükseköğretim Kavramı Açısından Türkiye’deki Gelişmeler [Bildiri]. Yükseköğretimde Gelişmeler Sempozyumu, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.

Kantarmacı, S., Demiroğulları, S., Erk, H., ve Üçdoğruk-Birecikli, Ş. (2021). “Türkiye İşgücü Piyasasında Bireylerin Aşırı Eğitimliliğinin Ölçülmesi: İki Değişkenli Probit Model Uygulaması”, Sosyoekonomi, Cilt-Sayı: 29-48.

Karakütük, K. (1996). “Eğitim Politikası”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı: 29

Karaman, S., ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de Lisansüstü Eğitim:Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Cilt-Sayı: 5-2.

Keleş, R. (1978, 18 Temmuz). Üniversitelerimiz çoğalırken. *Cumhuriyet Gazetesi*.

Kılıç, R. (1999). Türkiye’de Yükseköğretimin Kapsamı Ve Tarihsel Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 3.

Kopenhag Büyükelçiliği. (2022). Danimarka Yükseköğretim Sistemi. https://kopenhag-be.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/399341.

Korkut, H. (1984). Eğitim ve Devlet Politikası. Eğitim ve Bilim, Cilt-Sayı: 9-49.

Korkut, H. (1984a). Türk Üniversiteleri ve Üniversite Araştırmaları. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Korkut, H. (2019). Türkiye’de Üniversiteler İçin Model Arayışı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* (JFES), Cilt-Sayı: 23-1. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000846

Korkut, H. (2019a). Türkiye'de Üniversite Açma Politikası. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* (JFES), 25(1). https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000635

Kucel, Aleksander. (2011). Literature Survey of the Incidence of Over-education: A Sociological Approach, Reis, Vol.134.

Kurnaz, I. (2014). "Bir Kariyer Stratejisi Olarak "Aşırı Eğitimlilik": Sıçrama Tahtası Mı? - Tuzak Mı?". İŞKUR, II. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi. Antalya.

Kurnaz, I. (2015). İşgücü Piyasasında Uyumsuz Eşleşme ve Aşırı Eğitimlilik Olgusu: Türkiye'nin İlk 500 Büyük Firması, Ankara İli Örneği. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). Eğitim Perspektifinden Planlama, Ekonomi ve Politika. Pegem Akademi.

Leuven, E., ve Oosterbeek, H. (2011). "Overeducation and Mismatch in the Labor Market." Handbook of the Economics of Education. Germany, IZA Discussion Paper No. 5523.

Macit, H. (2005). *Sosyolojiye Giriş*. Atatürk Üniversitesi Yayınları.

McGuinness, S. (2006). Overeducation in the Labour Market. *Journal of Economic Surveys*, 20(3).

McGuinness, S., Pouliakas, K., ve Redmond, P. (2018). Skılls Mısmatch: Concepts, Measurement And Polıcy Approaches. *Journal of Economic Surveys*, 32(4). doi:10.1111/joes.12254

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (1973). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2021). Türkiye eğitim istatistikleri. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2024). Türk Milli Eğitim Sistemi.

Muysken, J., ve Ter Weel, B. J. (1999). Overeducation, job competition and unemployment. Maastricht Economic Research Institute on Innovation and Technology Maastricht University

Nafukho, F. M., Hairston, N., ve Brooks, K. (2004). Human capital theory: Implications for human resource development. Human Resource Development International, 7(4), 545-551.

OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development). (2020a). Education Policy Outlook in Denmark. OECD Education Policy Perspectives, No. 12. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3288629c-en

OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development). (2021). Resourcing higher education in Denmark. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/12/resourcing-higher-education-in-denmark_6dab4b07/c8217325-en.pdf

OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development). (2020). Education at a Glance 2020: OECD Indicators. OECD Publishing.

OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development). (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators. OECD Publishing

OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development). (2024). Education at a Glance 2024: OECD Indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c00cad36-en

OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development). (2024a). Education at a Glance 2024. Country note Türkiye

ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi). (2023). *Yükseköğretim Kurumları Sınavı Kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özcan, D., Çakır, H. (2016). Üniversite-Toplum, Devlet, Piyasa/Sermaye İlişkileri Bağlamında Üniversite Özerkliği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Sayı:1.

Özden, Y. (2022). Sosyal Bilimler Ansiklopedisi. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu, https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/egitim_politikasi

Özkayacan, M. (2025). Türkiye'deki Hükümet Programlarında Yükseköğretim Politikaları (1923-2018), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara.

Öztürk, N. (2005). İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü. Sosyoekonomi, Cilt-Sayı:1-1. https://doi.org/10.17233/se.86714

Peters, G. (1998). Comparative Politics Theory and Methods. London: Macmillan Press.

Rasmussen, P. (2019). Higher education system reform in Denmark in the Bologna era. In Higher Education System Reform (pp. 79-96). Brill.

Roth, A. E. (1984). The Evolution of the Labor Market for Medical Interns and Residents: A Case Study in Game Theory. *Journal of Political Economy*, 92(6)

Rumberger, R. W. (1981). The Rising İncidence of Overeducation in the U.S. Labor Market. Economics of Education Review

Sağlam, P. D. M. Özüdoğru, O. F., ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Sistemi'ne Etkileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Schumpeter, J. A. (2003). *Capitalism, Socialism and Democracy*. Stockholm University, George Allen, Unwin (Publishers) Ltd.

Sicherman, N., ve Galor, O. (1990). A Theory of Career Mobility. *Journal of Political Economy*, 98(1). doi:10.1086/261674

Smith, J. P., ve Welch, F. (1978). The Overeducated American? A Review Article.

Sönmez, V. (1986). Türkiye'de eğitimin kalitesi ve geleceği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı:1-1.

Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics, Oxford University Press*, 87(3).

Tekeli, İ., ve İlkin, S. (1999). Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü. Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, Cilt-Sayı: 2-154.

Thurow, L. C. (1975). Generating Inequality: Mechanisms of Distribution in the U. S. Economy. New York: Basic Books.

TİSK (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu). (2024). OECD Bir Bakışta Eğitim 2024 Raporu.

Tsang, M. (1987). The impact of underutilisation of education of productivity: a case study of the U.S. Bell companies. Economics of Education Review 11.

Tsang, M. C., ve Levin, H. M. (1985). The economics of overeducation. Economics of Education Review, 4(2)

Tsang, M., Rumberger, R. ve Levin, H. (1991). The impact of surplus schooling on worker productivity. Industrial Relations 30(2).

Tural, N. K. (1991). Eğitim Politikası. Eğitim ve Bilim, Cilt: 1.

Tural, N. K. (2019). Eğitim Planlanması: Kavram, İlkeler ve Yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Cilt-Sayı: 27-2.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2024). Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri, 2023

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2025a). İşgücü istatistikleri veritabanı. https://biruni.tuik.gov.tr/medas/

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2025b). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2024

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2025c). Uluslararası Seçilmiş Göstergeler. https://biruni.tuik.gov.tr/secilmisgostergeler

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, No. 2709 (1982). Resmî Gazete Tarihi: 09.11.1982, Resmî Gazete Sayısı: 17863, Tertip: 5, Cilt: 22, Sayfa: 3.

University of Copenhagen. (2025). History. https://about.ku.dk/profile-history/history/

Uz, S. (2022). Yükseköğretim Mezunu Gençlerin İstihdamı Üzerine Sosyolojik Bir Analiz. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt-Sayı: 26-3.

Verhaest, D., ve Omey, E. (2006). The İmpact of Overeducation and İts Measurement. Social Indicators Research, 77(3).

Verhaest, D., ve Omey, E. (2009), "The determinants of overeducation: different measures, different outcomes?", *International Journal of Manpower*, Cilt-Sayı: 31-6.

Widman, H. (2000). Atatürk ve Üniversite Reformu. Çev. Aykut Kazancıgil- Serpil Bozkurt, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, Cilt: 1.

Wright, S., Carney, S., Krejsler, J. B., ve Byk, G. (2020). Enacting the University: Danish University Reform in an Ethnographic Perspective (Higher Education Dynamics, Vol. 53). Springer.

Yamamoto, G. T. (2018). Türkiye'de Yükseköğretim Sistemi Üzerine Düşünceler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, Aralık 2018, Cilt-Sayı: 1-3.

Yıldız, T. Yıldız, O. (2016). Türkiye Cumhuriyeti Politikaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi,* Cilt-Sayı: 3-1

YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2021). Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2003). Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2007). "Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi", Yayın No:2007-1, Ankara, Şubat.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2014). Yükseköğretimde Kalite İçin, Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2020). Türkiye'de Yükseköğretim: Genel Durum ve İstatistikler. Ankara: YÖK Yayınları.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2023). Lisansüstü Eğitim Yönetmeliği. Ankara: YÖK Yayınları

YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2025). Yükseköğretim istatistikleri. https://istatistik.yok.gov.tr/

YÖK. (2015). Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı: 29423, 23 Temmuz 2015. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm

Yükseköğretim Kanunu, No. 2547 (1981). Resmî Gazete Tarihi: 06.11.1981 Resmî Gazete Sayısı: 17506, Tertip: 5, Cilt: 21, Sayfa: 3.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (2023). Yükseköğretimde yeni istatistikler. Yükseköğretim Kurulu. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yuksekogretimde-yeni-istatistikler.aspx

Yüksel, M. (2015). Eğitim-İstihdam İlişkisi Bağlamında Yükseköğretim Programlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elâzığ.