

TÜRKİYE'DE İKTİSAT ÖĞRETİMİ NASIL YAPILMALI? BİR MİKROİKTİSADİ YAKLAŞIM DENEMESİ

Serdar SAYAN*

GİRİŞ

Bu yazı, başta akademisyenler olmak üzere hemen bütün iktisatçıların (ve iktisatçı adaylarının) gerek günlük sohbetlerde ve gerekse mesleki forumlar ve makalelerde sık sık ele aldıkları ve cevapları oldukça tartışmalı olan bir sorunun, “Türkiye’de iktisat öğretimi nasıl yapılmalı?” sorusunun belli boyutlarını tartışmaya yönelik bir çerçeve önermektedir. Sorunun kapsamının genişliği ve, herşeyden önce sentaksı itibarıyla, öznel cevaplar davet eden niteliği, değişik öznel cevap kümelerinin iyi tanımlanmış bir çerçevede tartışılmasını gerektirmektedir. Böyle bir çerçevenin eksikliği durumunda, her biri soruya farklı bir veya daha çok açıdan yaklaşan ve konuya ilişkin muhtelif sorunlara işaret eden görüşlerin dile getirdiği forumlar, üzerinde uzlaşma sağlanabilecek bir durum saptaması yapma ve, buna bağlı olarak da, somut çözüm önerileri getirme şansını kazanmaktadır.

Örneği, 1993 yılında Türkiye Ekonomi Kurumu’nca “2000’li Yıllarda Türkiye Ekonomisi ve Ekonomi Öğretimi” temasıyla düzenlenen ve büyük ölçüde bu sorunun tartışılmasına ayrılan “Birinci Ulusal İktisat Öğretim Kongresi”(TEK), programların içeriğinden, yöntem sorunlarına; mezunların iş bulma olanaklarından, öğretim elemanların ücret sorunlarına ya da İngilizce eğitimin gerekli(siz)liği ve benzer başka konular üzerine görüşlerin topluca sunulduğu bir forum olarak önemli bir işlevi yerine getirdi. Ancak kongreye sunulan bildirilerde ortak bir sistematik tartışma çerçevesi bu-

* Yrd.Doç.Dr., Bilkent Üniversitesi Ekonomi Bölümü. Bu yazıdaki görüşlerimi formüle etmede yardımcı olan konuşmalarımız ve yazı ile ilgili görüşleri için aynı bölümden Yrd. Doç. Dr. Faruk Selçuk’a teşekkür ederim.

lanmaması, üzerinde uzlaşmış bir fikirler bütünü ortaya çıkmasını engelledi. Bu noktadan hareketle, bu yazı, bu tür bir sistematik çerçeve önermeye çalışmaktadır. Bunu yaparken de, "Türkiye'de iktisat öğretimi nasıl yapılmalı?" sorusunu, mikroiktisat perspektifli bir kısıtlı kalite maksimizasyonu problemi olarak ele almakta ve tek tek sorunların bu çerçevede tartışılması gereğine işaret etmektedir.¹

TARTIŞMANIN GEÇMİŞİ

Türkiye'de iktisat öğretimi sorusu iktisatçılarımızca, özellikle lisans düzeyine ilişkin olmak üzere, zaman zaman tartışıldı. Yakın geçmişte iktisat öğretimine ilişkin tartışmaların, formel anlamda, Tuncer Bulutay'ın SBF Dergisi'nde 1965 yılında çıkan makalesiyle başladığı düşünülebilir (Görün 1972).² Görün'ün 1972 tarihli derlemesi, çoğunlukla belirli alt alanlarda ya da bir bütün olarak iktisat lisans programlarında öğretime ilişkin önerileri içeren yazıları bir araya getiren ilginç bir koleksiyondur. Yine Görün'ce yapılan 1979 tarihli derleme, genel anlamda iktisadın kapsam ve yöntemine ilişkin olan, ancak iktisat öğretimi bağlamında da tartışılabilir görüşler sunan (kimi daha önce yayınlamış) makaleleri içermektedir. 1987 yılında ODTÜ Gelişme Dergisi, birinci sayısının bir bölümünü bir iktisat eğitimi tartışmasına ayırdı. Haziran 1993'te, Gazi Üniversitesi İktisat Bölümü ve EBAT adlı öğrenci topluluğunun girişimiyle "Türkiye'de İktisat Öğrenimi" konulu bir panel düzenlendi ki bunu da, Ekim 1993'te yukarıda sözü edilen TEK Kongresi izledi.

Bu yazı, buraya kadar atıfta bulunulan çalışma ve bildirilerden en azından kısmen farklı bir biçimde, sorunu bir "**kalite** maksimizasyonu" problemi olarak ele almakta ve bu amaca ulaşmakta karşılaşılan kaynak kısıtlarını irdeleyen bir durum değerlendirmesi yapmaya çalışmaktadır. Bu itibarla yazı, sistematik olmasına gayret edeceğim ve yöntem itibarıyla da mikroiktisat perspektifli bir zihin egzersizi olarak da görülebilir. Buradaki

¹ "Amaç fonksiyonu"nun buradakinden farklı ve daha az formel bir biçimde tanımlanmasına ve tartışmanın daha az ayrıntılı olmasına karşın, benzer bir çerçeve için, bkz. Selçuk. Aynı yaklaşım, Kazgan'da da gözleniyor. Ancak Kazgan, burada tartışılan kısıtların bir bölümünü de ele aldığı yazısında "amaç", "eğitimden bekleneni gerçekleştirmek" gibi oldukça muğlak bir biçimde tanımlıyor.

² 1920-60 döneminde Türkiye'de iktisat öğretimine ilişkin ilginç bir deneme için, bkz. İlkin.

çerçeve, lisans-üstü eğitime de aynen uygulanabilir olmakla birlikte, şimdiye dek lisans eğitiminin sorunlarına atfedilen ağırlık gözönünde bulundurulurken, tartışma daha çok lisans eğitimi bağlamında yürütülmektedir.³

SORUNUN TANIMI

Bu tür bir egzersiz, öncelikle eldeki sorunu tanımlamayı gerektirdiği için bunu yapmaya çalışarak giriyorum. İktisadın uzunca tarihini ve günümüzdeki katkıların yapılış hızını gözönüne aldığımızda, hiç bir üniversitenin iktisat programının, öğrencilerini disiplinin her alt-alanında en son gelişme düzeyini izleyecek duruma getirmeyi ve bunu da teoriyi ve teknikleri tarihsel gelişimi içinde açıklayarak yapmayı umamayacağını saptamakla başlıyorum.⁴ Buna gerçekten ihtiyaç olup olmadığı sorusu bir yana, bu imkansızlık, sadece lisans programları değil, aynı zamanda lisans-üstü ve doktora programları içinde doğru ve iktisadın dışında akademik disiplinlerin hemen tümü için de geçerli. Bu durumda önümüzde, gerek bu meslekte, gerekse gündelik yaşamda sıkça çözmeye uğraştığımız türde bir kısıtlı optimizasyon problemi var gibi gözüküyor: Veri kısıtlar altında, eğitim “kalitesi”nin maksimizasyonu.

Yeni üniversite açmaktan, hem bu yeni, hem de mevcut üniversitelerde olması gereken bölümlere ve bunların (yeni ya da eski, devlet ya da özel) ders programları, sınıf geçme ve akademik terfi mevzuatlarına dek hemen her konuda denetimini sürdüren ve bu yetkilerini kiskançlıkla korumaya kararlı gözükken devletin amaç fonksiyonu, buradakinden farklı olarak, alınacak öğrenci sayısını maksimize etmeyi gerektiriyor. Bu, aslında seçimlerdeki oy tabanını maksimize etmeye çalışan siyasi iktidarların - özellikle de şimdiki siyasi iktidarın- amaç fonksiyonları ile de uyumlu. Üniversitelere alınacak öğrenci sayısını artırma hedefi, demografik unsurları gözönüne alan bir işgücü planlamasının sonucu olmasa bile, üniversite eğitimin yarattığı dışsallıklar da gözönüne alındığında (Selçuk) bir devlet po-

³ Lisansüstü eğitimin sorunları ve bunlarla ilgili öneriler için bkz. Eren; Görün (1993); Savaş.

⁴ Tartışmanın boyutlarını çok genişletmemek için, yapılması sıkça önerilen yüksek okul/üniversite ayırımına burada girmiyorum. Temelde, doğrudan kullanılabilir “teknikler”in öğretilmesine ağırlık veren “mesleki eğitim” ile “teoriler”in öğretilmesine ağırlık veren “akademik eğitim”in farklı kurumlarda yapılması fikrine dayalı bu öneriler (bkz., örneğin, Eren) buradaki çerçeveye uyumlu bir biçimde ve uzmanlaşma bağlamında daha önce ele almıştım (Sayan 1987).

litikası olarak anlaşılabilir bir amaç. Ancak buradaki sorun, siyasi iktidarların aşağıda sözedilen kısıtların “kalite” üzerindeki etkilerini ne derece gözönüne aldığı. İlerki bölümlerdeki tartışmadan da görüleceği gibi, devlet “kalite” maksimizasyonu üzerindeki kısıtların bir bölümünü yok sayarak öğrenci sayısını maksimize etmeyi, kaliteyi düşürme pahasına, yeğliyor.

Amaç kalite maksimizasyonu olarak verildiğinde, problemin kısıtları, bütün problemlerde olduğu gibi, özünde kaynak kısıtları olarak ortaya çıkıyor ve bunlar oldukça iyi tanımlı: İktisadın değişik alt-alanlarında literatürü en yakından izleyip öğrencilere aktarabilecek öğretim elemanlarını bulmak (yetişmiş insan gücü kısıtı); gerek aracı gibi fiziki altyapı harcamaları için kaynakları bulmak (finansman/bütçe kısıtı) ve bunları yaparken, sınıflardaki -öğrenci sayısını -işe yerleştirilebilir iktisatçı sayısını da gözönüne alarak (iktisatçı talebi kısıtı)- makul büyüklüklerde tutabilmek (mekan kısıtı); benzer biçimde, gerek toplam lisans eğitimi süresi ve gerekse günlük/haftalık katlanılabilir ders saatlerinin sınırlılığı (zaman kısıtı) çerçevesinde -öğretim elemanı başına ders yükünü -öğretim elemanlarının başta araştırma olmak üzere öğretim-dışı mesleki faaliyetlerini de engellemeyecek biçimde belirlemek- v.b. (bu son konuya ilişkin olarak, bkz. Eren). Burada iki noktaya işaret etmek gerekiyor. Birincisi, bu kısıtların etkinlik derecesi, ülkeden ülkeye (bir ölçüde) değişebilir olmasına karşın, varlıkları kesinlikle Türkiye’ye özgü olmayan “eşyanın tabiatı icabı” ortaya çıkan evrensel bir sorun. Benzer biçimde, aşağıda daha ayrıntılı ele alındığı gibi, kısıtların derecesinin aynı ülkedeki iki üniversite için aynı olmaması da son derece doğal. İkinci nokta ise şu: Kısıtlar iyi tanımlı ve ölçülebilir olmakla birlikte, problemin amaç fonksiyonu için aynı şey geçerli değil. Eğitim “kalite”sinin maksimizasyonu gibi bir amaçın – kulağa hoş gelse de – tanımlanması/ölçülmesi son derece güç. Bu yüzden de “Kalite”nin herhangi bir andaki veri kısıtlar altında, gerçekten maksimize edilip edilmediğine nesnel bir ölçüt temelinde karar vermek güç gözüküyor. O halde, problem nasıl çözülebilir? Bundan sonraki bölüm, bu soruya cevap arıyor.

ÖLÇÜT SEÇİMİ SORUNU

Herhangi bir andaki veri kısıtlar altında, sözü edilen “kalite”nin gerçekten maksimize edilip edilmediğine mutlak ve nesnel bir temelde karar

vermek güç gözükse de, basit bir mantık yürütme ile, herhangi bir büyüklüğü maksimize etmesi beklenen bir sistemin üzerindeki kısıtların artırılmasının amaç fonksiyonunun değerini negatif yönde etkileyeceğini düşünebiliriz. Bir başka deyişle, maksimizasyon problemlerinde amaç fonksiyonunun alabileceği değerleri, kısıtların sayısı ve sınırlayıcılık derecesi arttıkça düşer. Benzer biçimde kısıtların gevşetilmesi, amaç fonksiyonunu alabileceği değerler yükseltir. Bu basit mantık, optimizasyon teorisinin Le Châtelier Prensibi ile özetlenir (Silberberg). O halde, ölçülmesi sorununu şimdilik bir kenara bırakarak, kalitenin artırılmasının en doğrudan yolunun yukarıda değindiğimiz kısıtların gevşetilebilmesine bağlı olduğunu düşünebiliriz. Şimdi yukarıda sözü edilen kısıtları bu çerçevede ele alalım.

EĞİTİM KALİTESİ VE KISITLAR: ŞİMDİKİ DURUM

1) Globalleşen bir dünyada, yetişmiş insan gücü kısıtı sorunu da ülkelerin "millî" bir sorunu olmaktan çıktı. Yetişmiş insan gücü ihtiyacını kendi vatandaşları arasında yeterince karşılayamayan ülkeler, bu ihtiyacı, başka ülke vatandaşlarını istihdam ederek karşılama şansına sahipler. Petrol zengini Arap ülkeleri bu konuda iyi bir örnek. Yabancı ülkelerin yetişmiş insan gücü kısıtlarını gevşetmek üzere bu yola başvuruyorlar.

Bu olgu, Türkiye'yi iki yönden etkiliyor. Birincisi, teorik olarak Türk üniversiteleri de artık yabancı iktisatçıları (ya da daha genel olarak bilim adamlarını) istihdam etme şansına sahip ve bu şans, hiç değilse bazı üniversitelerimiz tarafından bir ölçüde kullanılıyor –son zamanlarda tartışılan (Öcal; Öz-Alp; Selçuk) İngilizce eğitimin avantajlarından biri (ve sadece biri) de bu. ⁵ Bu iyi habere karşın, ikinci ve daha önemli etki, kaynak kullanımını açısından kötü bir haberi getiriyor: Türkiye'ye gelmeyi seçen iktisatçılara benzer biçimde, Türk iktisatçıları da yurtdışındaki akademik ya da akademik olmayan kuruluşlara gidebiliyor. Türkiye'de devlet üniversitelerinin ücret politikaları da bu tür bir beyin göçünü adeta zorluyor. Özel üniversiteler bu beyin göçünü tersine çevirme anlamında sınırlı, ama

⁵ Konuyla doğrudan ilintili olmadığı için İngilizce eğitimin diğer avantajlarına ya da sorunlarına burada girmiyorum.

olumlu bir rol oynuyorsa da, son kriz ortamında onların rolü de olumsuz etkileniyor.

Türk üniversitelerinin bir şansı (Türkiye'nin şansızlığı olsa da), doktora ve üstü eğitim düzeyindeki iktisatçılardan kişisel, ailevi v.b. nedenlerle Türkiye'de kalmayı seçenlerin akademik dışı iş bulma olanaklarının bir çok alanda hayli kısıtlı olması. Dolayısıyla, Türk akademisyenlerinin ücret konusunda, bir bakıma çok haklı olan şikayetlerine karşın, akademisyen-iktisatçı olmanın fırsat maliyeti, şu veya bu nedenle Türkiye'de kalmaya kararlı insanlar için çok da yüksek değil. Türk üniversitelerinin şansı, bu durumun, dünya standartlarında bir takım insanları dünya standartlarının çok altında bir ücretle çalıştırabilmelerini mümkün kılması.

Öte yandan, Türkiye veya dünya piyasalarında alternatif (akademik ya da değil) iş bulma şansı yüksek olan iyi akademisyenler için devlet üniversitelerinde ve asgari ders yüküyle çalışmanın fırsat maliyeti çok yüksek. Sonuç olarak, mevcut ücret politikası, giderek artan oranda iyi elemanı yurt içinde veya dışında alternatif iş aramaya itiyor. İyi yetişmiş ve pazarlanabilir becerilere ve bilgi birikimine sahip olduğu halde, şu ya da bu nedenle üniversitede kalanlar insanlâr ise, bunun fırsat maliyetini düşürmek üzere ya makulün çok ötesindeki sayılarda ders veriyor ya da piyasaya danışmanlık v.b işler yapıyorlar -ki bu konu da aşağıda "zaman kısıtı" çerçevesinde ele alınıyor.⁶

Dolayısıyla özellikle devlet üniversitelerimizdeki mevcut ücret politikası, insan gücü kısıtını gevşetici yönde değil, artırıcı yönde işliyor ve bunun da eğitim kalitesi üzerindeki etkilerini kestirmek güç olmasa gerek

2) Yukarıda tartışılan ücret politikasında etkili olan bütçe kısıtı, bina, derslik, ders aracı gibi fiziki altyapı harcamalarının da belirleyen bir faktör -bununla beraber, mevcut durumda Türkiye'deki yetişmiş insan gücü kısıtının daha sınırlayıcı olduğu sıkça yapılan bir gözlem. Ayrıca, gecikerek de olsa özel vakıf üniversitelerine izin veren devletin, bunu yapmakla bu ki-

⁶ Bilgi birikimleri ve yetenekleriyle alanlarında kendilerine saygın bir yer edinmiş ama ilgi/çalışma alanları pazarlanabilir olmayan akademisyenleri bir yana bırakarak, bilgi birikimi ve yetenekleri salt *yetersizlileri* dolayısıyla pazarlanamaz olan bir takım insanlar için üniversitede kalmanın getirisinin, mevcut ücret politikası çerçevesinde bile, fırsat maliyetinin çok üzerinde olduğu düşünülebilir. Bu tür iyi yetişmemiş akademisyenlerin çeşitli tazminatlar ve ek ders ücretleri sayesinde bir tür "rant" elde ettiği öne sürülebilir. Bu bakımdan, devletin ücret politikasının salt kıdem ve (ya) ünvana göre "seyyanen" yapılacak zamlar yerine, performansı temel alacak biçimde değiştirilmesi de önerilebilir.

sıtları gevşetme (dolayısıyla eğitim kalitesini, Le Châtelier prensibinin öngördüğü biçimde, artırma) yönünde –hükümetlerin yukarıda değinilen amaç fonksiyonu ile de uyumlu– bir adım attığı bir gerçek. Yine de, devlet üniversitelerinin çoğunda, sınıflardaki öğrenci sayısına ilişkin mekan kısıtlarının kalite üzerindeki etkisinin gözönüne alındığını söylemek güç (Öcal). Bunun temel nedeninin ise, hükümetlerin öğrenci sayısını artırma amacının kaliteyi yükseltme amacına baskın gelmesi olduğu düşünülebilir. Bu noktada daha da çarpıcı bir gözlem, iktisatçı talebi kısıtının hiç gözönüne alınmadığı. Sadece açık öğretim fakültesinde kayıtlı 88 bin iktisat öğrencisi bulunması (Öz-Alp) bunun en belirgin kanıtı. Yine de, tek başına açık öğretimin, arzı talebin üstüne çıkardığını düşünmek haksızlık olur. Örgün eğitim programlarındaki iktisat öğrencisi sayısı da ihtiyacın üstünde. Bu arz fazlasının bir “diplomalı işsizler ordusu” yaratacağı iddiası özünde doğru olmakla birlikte, soruna diğer bir açıdan bakmak da mümkün: Eğer ortada bir “işsizler ordusu” her halükarda olacaksa, bunların diplomalı olmasının diplomasız olmasına yeğlenmesi gerektiği ileri sürülebilir. Arz fazlasını yaratan programların, mezunlarına iş olanağı sağlayamasa da “ekonomik okur-yazarlık” artışına katkıdan bulunarak, siyasi katılma sürecinde, insanlara daha bilgili tercihler yapma olanağı sağladığı, insanların ufuklarını genişletici etkiler yaptığı gibi olumlu işlevleri yüklendiği ileri sürülebilir.⁷ Ne var ki, bir kaynak kullanım problemi olarak ele alındığında sorun, bu işlevlerin yapılan harcamaları meşrulaştırıp meşrulaştırmadığına dönüşüyor. Bu bakımdan, sözkonusu kaynakların hemşirelik, sağlık memurluğu ve çeşitli teknik personel eğitiminde kullanılmasının daha akılcı olacağı iddialarının (Öcal) dikkate alınması gerekiyor.

3) Gerek toplam lisans eğitim süresi ve gerekse günlük/haftalık katlanılabilir ders saatlerinin sınırlılığı (zaman kısıtı), öğrencilere, ekonominin hem temel kavramsal çerçevesini hem de alt alanlardaki yeniliklerin aktarılmasını –yetiştirilmiş insan gücü kısıtı başta olmak üzere diğer kısıtlar olmasa bile– imkansız kılıyor. Bu durumda, iktisat programlarının içeriğinin seçici bir biçimde düzenlenmesi gerekiyor. Bu düzenlemeye ilişkin önerilerin, dolaylı ya da dolaysız biçimde sıklıkla ele alındığını (bkz.,

⁷ A.B.D’de üniversite öncesi ekonomik “okur-yazarlık” oranını belirlemeye yönelik TEL (Test of Economic Literacy) testinde başarı oranlarının açıklayıcı değişkenlerine ilişkin ilginç bir çalışma için, bkz. Highsmith ve Baumol.

karakterini gözönüne alarak burada, bu seçicilikteki en temel ölçütün “öğrenciye kendi kendine nasıl öğrenebileceğini öğretmek” olduğuna ilişkin kanıma işaret etmekle yetiniyorum.

Zaman kısıtın bir başka boyutunun da öğretim elemanı başına ders yükünü – öğretim elemanlarının başta araştırma olmak üzere öğretim-dışı mesleki faaliyetlerini de engellemeyecek biçimde– belirlemek olduğuna yukarıda değinilmişti. Mevcut durumda bu kısıtın gözönüne alındığı Türk üniversitesi sayısının oldukça düşük olduğu biliniyor. Üniversitelerimizin ezici çoğunluğunda öğretim elemanları, ya bu tür eleman eksikliği yüzünden fazla sayıda dersi vermeye zorlandıkları için ve(ya) halihazırdaki ücret politikasının ortaya çıkardığı zorunlu gönüllülük sonucu, birçok ek dersi öğretmeye talip oldukları için, makul sayısının çok ötesinde ders veriyorlar.⁸ Bu durumdaki öğretim elemanlarının, araştırma ve(ya) kendilerinin geliştirmelerine yardımcı olacak toplantı v.s.’ye katılmaları bir yana, yüklendikleri ders yükünü bile olması gerektiği biçimde kaldıracabilecekleri çok kuşkulu hale geliyor. Öte yandan, ek ders yükümlülükleri şu ya da bu nedenle az olan ya da hiç olmayan bir çok öğretim elemanının da, yine ücret politikasının bir sonucu olarak, danışmanlık türü ek işlere yönelmesi de çoğunlukla hem eğitim/öğretim kalitesini, hem de öğretim elemanlarının kendilerini akademik anlamda geliştirme şanslarını olumsuz etkiliyor. Türkiye’de gerek özel sektörün ve gerekse kamu sektörünün, özellikle sosyal bilimlerdeki akademisyenlerin hizmetlerine olan taleplerinin kısıtlı olması; akademik gelişmeye de yardımcı olacak türde proje nitelikli araştırmalar için ayrılmış kaynakların sınırlılığı, ve araştırmaya yoğunlaşılacak zamanlarda ders yükünün azaltılmasını sağlayan mekanizmaların bulunmaması, zaman kısıtını daha da vahim hale getiriyor.

EĞİTİM KALİTESİ VE KISITLARI: NE YAPILABİLİR?

Yukarıdaki durum değerlendirmesi bağlamında, devletin sözü edilen kısıtları gevşetici yönde atacağı/atabileceği her adımın *mevcut* durumdaki eğitim kalitesini artırıcı etkiler yapacağı düşünülebilir. Devletin kaynak ayırması gereken (ya da gerekme de Türkiye’de gelenekselleşmiş olduğu

⁸ Bu son noktanın özellikle kaynak kullanımı açısından korkutucu bir boyutu da bir takım okullarda salt ek ders yaratabilme kaygısı ile alt-programlar açıldığı iddialarıdır. – bu konuda, bkz. Eren.

için kaynak ayırmayı sürdürdüğü) eğitim-dışı sektörler de olduğu düşünülürse, devlet açısından en ucuz ve etkin çözümün, kar amaçlı özel üniversitelerin açılmasını teşvik etmesi olduğu görülüyor.⁹ Kaliteyi artırıcı etkileri olacağını düşündüren bir başka adım da, mevcut iktisat programlarını tektipleştirmek yerine, uzmanlaşma çerçevesinde bir çeşitliliğin alabildiğine özendirilmesi. Uzmanlaşma konusuna daha sonra dönmek üzere, birinci noktayı aşağıda açıyorum.

Kâr Amaçlı Özel Üniversiteler

Kâr amaçlı üniversitelere ilişkin olarak, “önüne gelenin üniversite açmasının kaliteyi düşüreceği” biçimindeki yaygın iddiaya ilişkin olarak söylenebilecek şey, devletin (önüne gelen yerde) açtığı üniversitelerin standartlarının da çok yüksek olmadığı. Madem ki bu ülkede üniversiteye yönelik bu kadar büyük bir talep var, bırakalım bu talebi sadece devlet ve vakıf üniversiteleri değil, kâr arayan özel girişimçiler de kısmen karşılasın. Yeni açılacak bu üniversitelerin tümünün vakıf üniversiteleri olan Bilkent ya da Koç kadar iyi olması da kesinlikle gerekmiyor. Kalitesiz eğitim veren üniversiteler, düşük kalitelere karşın yüksek talebe bağlı olarak mevcudiyetlerinin bir şekilde sürdüreceklerse de, bırakalım sürdürsünler –ki üniversite– öncesi eğitimdeki mevcut durum zaten farklı değil.

Üniversite mezunu erkek öğrencilere yedek subaylık garantisi de ortadan kaldırılırsa, “eşitlikçilik” kaygısından kaynaklanan bütün ahlaki sorun ortadan kalkar. Bu yapıldığında, bu tür üniversitelerin mezunlarına bir iş garantisi verilmesi gerektiği de düşünülürse (ki devletin kendi açtığı üniversiteler için de böyle bir garantisi sözkonusu değil) devletin herhangi bir yükümlülük altına girmeksizin önemli bir kaynak tasarrufu sağlayabileceği görülür. Devletin/siyasi iktidarların amaç fonksiyonu çerçevesinde üniversiteye giren öğrenci sayısını maksimize etme kaygısıyla yeni üniversite açmak üzere akıtacağı kaynaklar, şu anda mevcut üniversitelerin karşılaştığı kalite düşürücü kısıtları gevşetmekte kullanılabilir ve özel üniversiteler de, giren öğrenci sayısında artış sağlamayı sürdürebilirler. Bu, mali durumu özel üniversitelerde eğitim ücretini karşılamaya elvermeyen öğrenciler için de önemli bir sorun yaratmaz, çünkü

⁹ Bunun kaynak kısıtlarını gevşetici etkisine Faruk Selçuk da değiniyor ve ek olarak, “(Ü)niversiteye giriş sınavına hazırlık için özel sektörde kullanılan kaynakların yüksek öğretime kaydırılmasının önemli bir rahatlama sağlayacağını” düşündüğünü belirtiyor (s.121).

özel üniversitelere giren öğrencilerin büyük bölümü, böyle yapmakla devlet üniversitelerinin kontenjanları üzerindeki baskıyı hafifletmiş olur.

Şimdi, açıldıkları takdirde bir bölümünün “kalitesiz” eğitim vermesi muhtemel özel üniversitelerin sistem içinde nasıl elimine edilecekleri sorununa dönelim. Bu yukarıda, ayrıntılı tartışmasının daha sonraya bırakıldığı belirtilen kalite ölçüm sorunu ile de yakından ilintili.

Kalite Ölçümü

“Kalite”yi mutlak anlamda değilse bile görelî anlamda ölçme yolları mevcut. Bir başka deyişle, iktisattaki “fayda” kavramında olduğu gibi, kalite de *kardinal* olarak değilse bile *ordinal* (sıralamalı) olarak değerlendirilebilecek bir kavram. Dünyanın her yerinde olduğu gibi, Türkiye’de de, bazı üniversitelerin iktisat programları diğerlerinden daha kaliteli -ya da en azından, genel anlamda kamuoyu, özel olarak da tercih sıralaması yapan lise öğrencileri böyle bir imaja sahip.

ÖSYM’nden kolayca elde edilebilecek olan ve son yıllarda gazetelerde de yayımlanan, bölümlerin yıllara göre aldıkları taban puanları sıralaması sadece bu iddiayı kanıtlamakla kalmıyor, aynı zamanda hangi üniversitelerin programlarının daha “kaliteli” olduğunun bir sıralamasını da veriyor. Bu puanlar, programa olan talep bazında belirlendiği için de, oldukça güvenilir “piyasa sinyalleri” biçiminde bir işlev görüyorlar. ÖSYM benzeri merkezi kuruluşların (ve ÖYS benzeri merkezi yerleştirme sınavlarının) olmadığı ülkelerde, örneğin ABD’de, başvuracak okul arayan yeni mezun liseliler, özel kişi ya da kuruluşlarca yayınlanan sıralamalara (örneğin Barron’s *Rankings*) bakarak tercihlerini yapıyorlar. Ancak, program kalitesinin mutlak anlamda ölçümüne ilişkin soruna bağlı olarak, farklı kriterler kullanan iki sıralamanın, bazı okulları çok farklı sıralarda göstermesi bunların güvenilirliğini olumsuz etkiliyor. Oysa Türkiye’de ÖSYM’nin –üniversite giriş sınav sisteminin “ideal” olup olmadığı sorusunun bu yazımın konusu dışında kaldığını hatırlatmak kaydıyla– taban puanlarını, talep bazında belirleyen merkezi bir borsa olarak oldukça etkin çalıştığı söylenebilir.

Diğer bütün borsalarda olduğu gibi, burada da, *yüksek getiri beklentisi*, “hisse fiyatı”nın –yani giriş puanının– yükselmesi sonucunu doğuruyor. Herhangi bir üniversitenin verdiği diploma için yüksek getiri bek-

lentisini yaratabilmesi ise, bu beklentiyi yaratacak üniversitenin, kaynak kısıtlarının diğerlerinden daha az sınırlayıcı olması ile ilgili. Dolayısı ile sistem, özellikle bir iktisatçı için, son derece mantıklı işliyor.

Bu bağlamda, verilen diplomanın sağlayacağı getiri beklentilerini, en azından istenen ücrette kontenjanı dolduracak kadar yüksek tutmaya çalışmak, kâr amaçlı özel üniversiteler için bir tür varlık nedeni olacaktır. Aksi takdirde bunlar, ya kontenjanlarını dolduramayacak, ya da fiyatlarını düşürmek zorunda kalacaklardır ki, bu durumların her ikisi de kâr amaçlı bir kuruluş için istenmeyen durumlardır.

Şimdi ele alınması gereken soru, eğitim kalitesinin ve dolayısıyla mezunlarının getiri beklentilerini yükselterek "hisselerinin borsalarda yükselmesini isteyen" mevcut üniversitelerin, tek başlarına neler yapabileceğidir. Türkiye'deki devlet deneyimli merkezîyetçi yapının, tek tek üniversitelerin –özellikle devlet üniversitelerinin– bu konudaki hareket alanını kısıtladığı düşünülerek bu konudaki mevzuata esneklik getirile (bile)ceği varsayılmıştır.

Uzlaşma

Mevcut üniversitelerdeki iktisat programlarını standartlaştırmaya yönelik her türlü girişimden vazgeçilmesi, aksine çeşitliliğin özendirilmesi konusu, kaliteyi artırıcı ve kaynakların daha etkin kullanımını sağlayıcı bir önlem olarak yukarıda ele alındı. Şimdiki sistemde iktisat programları oldukça standart(laştırılmış)tır. Bu durum, kaynakların akılcı kullanımını engellemekte, az gelişmiş diye adlandırılan (kaynakları diğerlerinden daha kısıtlı) üniversitelerin, kaynak açısından daha şanslı üniversiteler ile ve onlarınkine benzer görünen programlar uygulayarak rakebet şansını daha baştan ortadan kaldırmaktadır. Bu durumda bunların yapması gereken, mevcut kaynaklarını iktisadın seçilmiş bir alt-alanına yönelterek o alanda uzlaşmaya yönelmeleridir. Bu alt-alanların seçiminde de, mevcut kadronun uzmanlık alanları ve(ya) üniversitenin bulunduğu bölgenin özelliklerini göz önüne alan bir karşılaştırmalı üstünlük ölçütü kullanılmalıdır. Diyelim tarımın yoğunlukta yapıldığı bir bölgede tarım ekonomisi, balıkçılığın yoğun olduğu bölgede balıkçılık idaresi dersleri açmak, ya da öğrencilerin üniversitenin ilgili bölümlerinden (varsa) bu dersleri almalarını sağlamak düşünülebilir. Ya da mevcut kadrosu, diyelim matematiksel iktisatçı veya iktisat tarihçileri açısından daha zengin olan bölümlerin, bu alanlarda uzmanlaşmaya yönelmeleri sağlanabilir.

Böyle bir uzmanlaşmaya gidildiği takdirde, ilgili bölümler, daha yüksek puan tutturamadığı için hasbelkader o bölümü kazanmış, iş piyasasında, aynı programı okutan diğer üniversite mezunları ile rekabet şansı olmadığını kavrayan ama “açıkta kalmak” da istemediği için devam etmeye karar vermiş öğrencilerin, deyim bağışlanırsa, “çile doldurma tekkesi” olmaktan çıkar. Uzmanlaşma alanının akıllıca seçilmesi halinde, Türkiye’de de, zaten yıllardır belli olan ve değişmeyen iktisat programların dışında, öğrencilerin şu ya da bu alanda daha iyi olduklarını düşündükleri için, istek duyarak ve(ya) kolay iş bulabileceklerini düşünerek seçtikleri bölümlerin isimleri de, en azından ilgili alanlarda, ciddiyetle anılır hale gelir. Böyle bir çerçevede, yanlış bir alanda uzmanlaştığı, aldığı öğrencilerin taban puanında belirgin bir yükselme olmaması veya –Türkiye’de düşük bir olasılık olsa da– kontenjanını dolduramamasıyla belli olan iktisat bölümlerinin uzmanlaşma kararlarını gözden geçirmesi veya bölümün bir süre sonra kapatılması/başka bir bölüm ile birleşmesi imkanı ortaya çıkar ki bu da mevcut kaynakların daha akıllıca kullanılmasını sağlar.

SONUÇ

Bu yazıda, “Türkiye’de iktisat öğretimi nasıl yapılmalı?” sorusu, bir kısıtlı maksimizasyon (veri kısıtlar altında eğitim kalitesinin maksimizasyonu) problemi olarak ele alınarak tartışıldı. Bunu yaparken de, geçmişte konuya ilişkin pek çok toplantı ve yazıda dile getirilen bir takım sorunlar, bu çerçeve içinde ve daha sistematik biçimde irdelenerek, iktisat eğitiminde kalitenin şimdiki düzeyini artırmaya yönelik öneriler yapıldı.

Küçük değişikliklerle diğer disiplinlerdeki programlara da uygulanabilecek bir yaklaşımla ele alınan sorunların çözümüne yönelik önerilerden birincisi, devletin kâr amaçlı özel üniversitelerin açılmasına da izin vererek, bir yandan yeni üniversite açma zorunluluğunun kaynakları üzerinde yarattığı baskıyı hafifletmeye, bir yandan da üniversitelerarası rekabeti teşvik etmeye doğru adımlar atması olarak formüle edildi. İkinci olarak da, tüm iktisat bölümlerinin, ama özellikle de az gelişmiş üniversitelerdeki iktisat bölümlerinin, bu rekabette ayakta kalabilmek üzere değişik alt-alanlarda uzmanlaşmaya gitmeleri önerildi. Büyük ölçüde diğerlerine benzeyen programlarla, kaynakları kendilerinkinden fazla olan ve yerleşik bir üne sahip bölümlerle rekabet etmeleri mümkün gözükmeyen bu

tür üniversitelerin, mevcut kaynaklarının bir tür karşılaştırmalı üstünlüğe sahip oldukları/olabilecekleri alt-alanlara kaydırmaları gereğine işaret edildi.

Bu bağlamda, bu tür kaynak sıkıntısı içindeki üniversitelerin, yüksek lisans ve özellikle doktora programlarından derhal vazgeçmeleri ve bunları, büyük kentlerdeki kaynak açısından daha şanslı olan üniversitelerin iktisat bölümlerine bırakmaları gerektiğini düşünüyorum. Bu tür lisans sonrası programların, çeşitli devlet üniversitelerindeki öğretim elemanlarınca bir tür “rant” kaynağı olarak görüldüğü iddiaları (Eren) gözönüne alınarak, devlet üniversitelerinde bu tür programlar açılmasının, kesinlikle uluslararası standartlarla uyumlu bir düzene bağlanması (Görün 1993) gerektiği kanısındayım.

Son olarak, kaynak kısıtlarının tanım gereği, bu bakımdan en şanslı üniversiteler için bile bir sorun olduğunu, buradaki “şanslı” sıfatının sadece görelilik ifade edebileceğini gözönüne alarak, bölümlerarası işbirliğinin olumlu etkilerine işaret etmek istiyorum. Öğrencilere, belli koşullar altında ve alacakları notun kredisini transfer etme koşuluyla, kendi okullarında verilmeyen bir takım dersleri, seçimlik bazında diğer üniversitelerden alma şansı verilmesinin yararına inanıyorum. Buna ilişkin pratik bir takım güçlüklerin¹⁰ varlığını kabul etmeme karşın, böylesi bir girişimin, bu tür pratik güçlüklerin en az olduğu Ortadoğu Teknik ve Bilkent üniversiteleri arasında en azından bir pilot uygulama olarak ve lisans sonrası düzeylerden başlayarak denemesi gerektiğini, uygulama başarılı olduğu takdirde, diyelim, Hacettepe Üniversitesi’ni (Beytepe) de kapsayacak biçimde genişletilebileceğini düşünüyorum. Sözü ettiğim pratik sorunlardan, örneğin, ulaşım sorununun yaz boyunca azalacağını düşünerek, yaz okulları açan üniversitelerin, orta vadede, belki de farklı kentlerdeki okulların öğrencilerine de yaz okulu kontenjanları ayırabileceğini de belirtmek istiyorum.

¹⁰ Notlama sistemi, eğitim dili farklılıkları, uzak mesafeler v.b. Ancak, önerdiğim türde bir işbirliğinin, her biri kaynak açısından Türkiye’deki bütün üniversitelerden daha şanslı olan Rutgers ve Princeton üniversiteleri arasında varoluğuna; bu tür bir işbirliğinin New York üniversiteleri arasında da yaygın olduğuna değinmek isterim.

KAYNAKÇA

- Eren, E. (1993). "Türkiye'de İktisatta Lisanüstü Eğitimi: Sorunlar ve Öneriler," **TEK** içinde, s. 127-146
- Görün, F., Derleyen, (1972). **Türkiye'de Üniversitelerde Okutulan İktisat Üzerine**, Ankara: ODTÜ.
- Görün, F., Derleyen, (1979). **İktisatta Kapsam ve Yöntem: Seçme Yazılar**, Ankara: ODTÜ.
- Görün, F. (1993) "Yüksek Lisans ve Doktora Programları: Hedefler ve Standartlar," **TEK** içinde, s. 147-154.
- Highsmith, R.J. ve W.J. Baumol (1991). "Education in Economics: Evidence on Determinants of Effectiveness," **American Journal of Agricultural Economics**, Cilt 73, No 5 (Aralık), s. 1378-1385.
- İlkin, S. (1972). "1920-1960 Döneminde Türkiye'deki İktisat ve Ticaret Eğitimi ile İlgili Kuruluşların Gelişimi Tarihi Üzerine Bir Deneme," Görün (1972) içinde, s. 3-38.
- Kazgan, G. (1987). "İktisat Nasıl Okutulmalı?" **ODTÜ Gelişme Dergisi**, Cilt 14, No 1, s. 75-81.
- Öcal, T. (1993). "2000'li Yıllarda İktisat öğretimi," **TEK** içinde, s. 107-114.
- Öz-Alp, Ş. (1993) "2000'li Yıllarda Türkiye Ekonomisi ve Ekonomi Öğretimi," **TEK** içinde, s. 115-119.
- Savaş, V.F. (1993). "İktisat Lisans Üstü Eğitimi," **TEK** içinde, s. 155-166.
- Sayan, S. (1987). "İktisat Öğretimi Nasıl Yapıl (ma) malı?" **ODTÜ Gelişme Dergisi**, Cilt 14, No 1, s. 91-96.
- Sayan, S. (1993). "Ekonomi Eğitiminde Yöntem Üzerinde Düşünceler," Türkiye'de İktisat Öğretimi Paneli, Ankara: Gazi Üniversitesi, 16 Haziran 1993.
- Selçuk, F. (1993). "2000'li Yıllarda Türkiye'de Lisans Düzeyinde İktisat Öğretimi," **TEK** içinde, s. 121-126.
- Silberberg, E. (1971). "The Le Chatelier Principle as a Corollary to a Generalized Envelope Theorem," **Journal of Economic Theory**, No 3, s. 146-155.
- Türkiye Ekonomi Kurumu (TEK) (1993). "2000'li Yıllarda Türkiye Ekonomisi ve Ekonomi Öğretimi," **Birinci Ulusal İktisat Öğretimi Kongresi Tutanakları**, Ankara: Adalet Matbaacılık.