

Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Raporlarında Yer Alan Tespitler ve Öğretim Üyelerinin İyileştirme Önerilerine Katılım Düzeyleri*

Assessments in Institutional Evaluation Reports Prepared by European University Association and Academic Staff's Agreement Degrees to Improvement Recommendations

Temel Çalık¹, Zeynep Bumin Süzen²

Öz

Bu araştırma; Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinin kurumsal değerlendirme raporlarında; yönetim, finansman, araştırma, eğitim, dış paydaşlar ve uluslararası açılar konularında yapılan tespitleri ortaya koymaktadır. Araştırma; aynı zamanda raporlarda yer alan iyileştirme önerilerine öğretim üyelerinin katılım düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinin eğitim, fen, sağlık ve sosyal bilimler alanlarında öğretim üyesi sayısı açısından en büyük fakültelerinde görev yapan 420 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Öğretim üyelerinin raporlarda yer alan iyileştirme önerilerine ilişkin görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket ile toplanmış ve öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversite, çalıştıkları alan, unvan ve yöneticilik deneyimine göre görüşleri arasında farklılık olup olmadığı irdelenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde dağılımları tanımlayıcı ölçütlerden; aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. İki ortalama arası önem kontrolü için Mann-Whitney U testi, üç ya da üçten fazla ortalamanın karşılaştırılması gereken durumlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılıkların çıkması durumunda farkın temelde hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Araştırma sonuçları, iyileştirme önerilerine katılım bakımından üniversiteler arasında tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi tüm boyutlarda önerilere en az katılımın olduğu üniversite olmuştur. Öğretim üyelerinin unvanları bakımından önerilere katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışma alanı bakımından ise araştırma/egitim ile dış paydaşlar/uluslararası açılar boyutlarında eğitim bilimleri alanında çalışan öğretim üyelerinin önerilere daha çok katıldığı görülmüştür. Ayrıca yönetimde bulunanların dış paydaşlar/uluslararası açılar boyutundaki önerilere katılım düzeylerinin bulunmayanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Bologna süreci, kalite güvencesi, dış değerlendirme

Abstract

This research presents findings from institutional evaluation reports of Ankara, Gazi, Hacettepe and Middle East Technical Universities in five dimensions namely governance, finance, research, education and stakeholders/international aspects. The research also aims to put forward academic staff's views on improvement recommendations mentioned in evaluation reports. Research sample are 420 academic staff employed in the biggest faculties in terms of staff numbers in educational, natural, health and social sciences areas. Views of academic staff were gathered by a questionnaire developed by the researcher. The study evaluates academic staff's views according to their universities, titles, disciplines and administrative experiences. Likert scale is used to evaluate academic staff's participation rates to recommendations. In the evaluation of the data, arithmetic mean and standard deviation values are given. To compare means and significance controls Mann - Whitney U test and one-way ANOVA methods were used. Tukey-HSD multiple comparison test was used to define the source of difference between groups in ANOVA results. Research results show that in all five of the dimensions there is a significant difference between the participation rates of the universities. Middle East Technical University has the lowest participation rate to recommendations in all dimensions. The difference between participation rates according to staff's titles is insignificant. In educational sciences participation rates in research/education and external stakeholders/international perspective dimensions are higher. It is also observed that staff with administrative experience agrees with the recommendations in external stakeholders/international perspectives dimension with a higher rate.

Keywords: Bologna Process, quality assurance, external evaluation

¹ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, temelc@gazi.edu.tr, ² Okt. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, zeynepbumin@gazi.edu.tr

Atf için/Please cite as:

Çalık, T., & Bumin-Süzen, Z. (2013). Avrupa Üniversiteler Birliği kurumsal değerlendirme raporlarında yer alan tespitler ve öğretim üyelerinin iyileştirme önerilerine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(3), 355-390.

Yirmi birinci yüzyıl, gelişen iletişim teknolojilerinin de etkisiyle dünyada her şeyin çok hızlı şekilde değiştiği bir dönemdir. Gelişmiş ülkelerde son yıllarda bilgi toplumuna geçiş sürecinin başlaması bilginin üretilmesi ve paylaşılmasından birinci derecede sorumlu olan üniversitelerden beklentileri arttırmıştır. Bu süreçte, tüm ülkelerde yükseköğretim, toplumların ilgi odağı haline gelmiş ve artan beklentileri karşılayacak şekilde, yükseköğretimin yeniden yapılandırılması gündeme getirilmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007, s. 13). Erdem'e göre (2006) bu yeniden yapılandırma sürecini gelişen teknoloji, üniversite öğrencilerinin değişen profili, yükseköğretim hizmeti sunanların kar amacı güden şirketlerden, sanal üniversitelere kadar çeşitli bir yelpazede yer alması, öğrencilerin küreselleşme ve rekabetçilik nedeniyle değişen talepleri gibi farklı etkenler etkilemektedir (s. 308). Ergüder, Şahin, Terzioğlu ve Vardar (2006) ise yükseköğretimin dönüşümünde etkili olan eğilimlerin arasında, kalite ve yükseköğretime olan talep artışına ek olarak, Avrupa'da Bologna Süreci'nin başlaması, bilgi toplumunun ağırlık kazanması, bunun sonucunda yaşam boyu öğrenmenin önem kazanması, küreselleşmenin etkisi ile öğrenci hareketliliğinin artması, artan talebi karşılamak üzere üniversite sayısının artması ile birlikte rekabetin kuvvetlenmesi, devletin pek çok alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da küçülmeye başlamasını saymaktadırlar. Bütün bu etkenlerin sonucunda Avrupa Üniversitelerinde Bologna Süreci diye adlandırılan ve yükseköğretimin kalitesini iyileştirmeyi amaçlayan bir süreç başlamıştır.

Gümrükçü'nün (2005) tanımıyla Bologna Süreci, "kendi içinde uyumlu, birbirini karşılıklı olarak tamamlayan ve rekabet gücü yüksek olan Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (AYA) 2010 yılına kadar birbirini takip eden reformlarla ve belirli zaman dilimlerine yayarak gerçekleştirmeyi öngören" bir süreçtir (s. 198). Nohutçu (2006) bu süreci, "Avrupa Üniversitelerinin, ABD'de faaliyet gösteren üniversitelerle rekabette geride kalması ve özellikle Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra Doğu Avrupa ülkelerinde denetimsiz bir şekilde kurulan özel üniversitelerin eğitimde kaliteyi düşürmesi sonucu Avrupa'da yükseköğretim sistemlerinin yakınlaştırılması amacıyla başlayan bir hareket" olarak tanımlamaktadır (s. 61). Dondelinger (2005) ise Bologna Sürecinin çıkış sebeplerini; Avrupa'da yükseköğretimin hız kaybetmekte olduğu düşüncesinin yaygınlaşmaya başlaması, öğrencilerin sınır ötesi hareketliliğinin arttırılmak istenmesi ve Avrupa Yükseköğretim Sisteminin uluslararası rekabet gücünün arttırılmak istenmesi olarak sıralamaktadır.

Bologna Sürecinin temelleri 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanlarının Sorbonne'da gerçekleştirdikleri toplantı sonunda yayımlanan Sorbonne Bildirisi ile atılmıştır. Avrupa yükseköğretim sistemini iyileştirmek amacıyla 1999 yılında Bologna Bildirisinin imzalanması ile başlatılan Bologna Sürecinin temelinde yatan hedef 2000 yılının Mart ayında kabul edilen Lizbon stratejisinin de özünü oluşturan "Avrupa Birliğini, daha iyi

meslekleri ve toplumsal uyumu ile sürdürülebilir bir ekonomik büyüme gösteren en rekabetçi ve bilgiye dayalı ekonomisi haline getirmek” ifadesi ile özetlenebilir. Çünkü Bologna Süreci Avrupa yükseköğretim sistemi ile ya da başka bir ifade ile Avrupa'nın gelecekteki meslek sahiplerini, liderlerini ve araştırmacılarını yetiştirmekle sorumlu olan sistem ile ilgilidir (Froment, 2006, s. 9). Rezaev (2010) Bologna Sürecinin temel eylem başlıklarını şu şekilde sıralamaktadır:

“Karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak, yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek, kredilerin transfer edilebildiği bir sistem kurmak [Avrupa Kredi Transfer Sistemi - AKTS], akademik hareketliliğini teşvik etmek, yükseköğretimde kalite güvencesi için Avrupa’da işbirliğini arttırmak, yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek, yaşam boyu öğrenimi teşvik etmek, yükseköğretim kurumları ve öğrenciler arasında etkileşimi arttırmak, Avrupa Yükseköğretim Alanını cazip hale getirmek ve Avrupa Araştırma Alanı ile Avrupa Yükseköğretim Alanı arasında bir sinerji kurmak.” (s. 772)

1999 yılında Bologna Bildirgesinde ortaya konan hedefler için 10 yıllık bir zaman zarfı belirlenmiştir. 2009 yılında bu sürenin tamamlanması ile birlikte 28–29 Nisan 2009 tarihinde Leuven’de bir değerlendirme toplantısı yapılarak 1999 yılında belirlenen tüm hedeflere ulaşılamadığı vurgulanarak önümüzdeki 10 yıl için yükseköğretim öncelikleri şu şekilde belirlenmiştir

“Kaliteli eğitime erişimde fırsat eşitliğinin sağlanması, yaşam boyu öğrenmenin uygun örgütsel yapılar ve finansal kaynaklarla desteklenmesi, öğrencilerin; iş piyasası, kamu kurumları ve sosyal ortaklarla işbirliği içerisinde piyasanın ihtiyaç duyduğu nitelik ve yeterlikte yetiştirilmesi, öğrenim çıktılarının gelişimine yönelik olarak müfredat güncellemelerinin devam etmesi ile öğrenci merkezli eğitim ve bireysel öğrenmenin desteklenmesi, araştırmanın desteklenmesi açısından doktora programları ve disiplinler arası programların geliştirilmesi; başlangıç düzeyindeki araştırmacıların kariyer gelişiminin cazip hale getirilmesi, yükseköğretim kurumlarının daha fazla uluslararası işbirliği yaparak Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın (AYA) desteklemesi, her üç derecede (lisans, yüksek lisans, doktora) hareketlilik fırsatlarının yaratılması, hareketliliğin artırılması ve kalitesinin korunması, geliştirilmiş ve zenginleştirilmiş bir veri koleksiyonu oluşturulması, üniversitelerin sürdürülebilir gelişimi ve eşit erişimi garantilemesi için, devlet kaynaklı finansman öncelikli olmakla birlikte, yeni ve çeşitli finansman kaynaklarının bulunması için çaba sarf edilmesi.”

Froment’in (2006) de belirttiği gibi Bologna Süreci, şu anda başladığı noktadan çok daha farklı ve tahmin edilmeyen bir noktaya gelmiştir (s. 9). Bugünkü durumda sürecin sadece AB’ye yönelik sonuçlar geliştirmesi beklenemez. Zira AB’nin 25 üye ülkesi varken Bologna Sürecinin 47 üyesi bulunmaktadır. Bu üyeler arasında Türkiye ve Balkan ülkeleri gibi aday statüsündeki ülkelerle birlikte İsviçre, Norveç ve Rusya gibi adaylığı söz konusu olmayan ülkeler de bulunmaktadır. Sürece Gürcistan, Kazakistan, Azerbaycan gibi Avrupa ve AB ile bir bağı olmayan ülkelerin de dâhil olduğu

düşünüldüğünde Bologna Sürecinin artık sadece Avrupa Üniversitelerine yönelik bir süreç olmaktan çıktığı, küresel akademik işbirliği içerisinde yer almak isteyen tüm ülkelerin üniversiteleri için bir yol gösterici konumuna geldiği söylenebilir.

Bologna Süreci'nin dünya çapında bu kadar yaygınlaşması ve hedeflerinin birçok ülkede kabul görmesine rağmen Sürece ilişkin eleştiriler de yapılmaktadır. Altbach, yükseköğretim kurumlarının uyumlaştırılması için geliştirilen ilke ve standartların zamanla, üniversiteler arasındaki farklılıkları ve çeşitliliği azaltacağını; üniversitelerin “yapısal, işlevsel ve yönetsel özellikleriyle birbirlerini çok andıracağını” belirtmektedir (akt. Nohutçu, 2006, s. 63). Birtwistle (2009) da, Bologna Sürecinin tüm katılımcılar tarafından tamamıyla kabul görmediğini, bazı ülkelerin bu kadar merkezîyetçi bir sürecin ulusal ve üniversite düzeyinde özerkliğin kaybına sebep olacağından endişelendiğini belirtmektedir (s. 60).

Bütün bu eleştirilere rağmen Bologna Süreci tüm dünyada hızlı bir şekilde etkisini göstermekte ve birçok ülke ve kurum sürece dâhil olmakta ve sürecin gelişimi düzenli olarak gerçekleştirilen toplantılarla değerlendirilmektedir. Bu kapsamda en son toplantı 2012 yılında Bükreş'te gerçekleştirilmiştir. Toplantı sonunda kabul edilen Bükreş Bildirgesinde yer alan önceliklerden birisi de E4 grubu olarak adlandırılan Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (ENQA), Avrupa Öğrenci Birliği (ESU), Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) ve Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (EURASHE) tarafından hazırlanan “Kalite Güvencesi için Avrupa Standart ve İlkeleri”nin kullanılabilirliğini geliştirmek üzere yeniden gözden geçirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu karar ilerleyen süreçte Avrupa yükseköğretiminde kalite güvencesinin giderek daha fazla önem kazanacağını da bir göstergesidir.

Üniversitelerde Kalite Güvencesi ve Değerlendirilmesi

Yükseköğretim sistemleri ve kurumları arasındaki artan rekabetin de bir sonucu olarak değerlendirilebilecek olan kalite güvencesi, bir yükseköğretim sistemi kurumu veya programının, kalite yönetimi, kalite geliştirme, kalite kontrolü ve kalite değerlendirmesi gibi farklı araçlarla önceden belirlenmiş ölçütlere göre sürekli olarak değerlendirilmesidir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Komisyonu – Avrupa Yükseköğretim Merkezi [UNESCO-CEPES], 2007, s. 74). Avrupa ve çevresindeki ülkelerin, Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) kapsamında yükseköğretimde kalite güvence sistemleri konusunda ortak anlayışa dayalı bir sistem oluşturma çabaları, 24 Ocak 1998 tarihinde Avrupa Birliği Konseyi'nin aldığı kararla başlamıştır. Bu karar, 1990'lı yıllarda Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği'nin (ENQA) kurulması ve Bologna Süreci ile hız kazanmıştır (YÖK, 2007, s. 23). Sonuç olarak Nohutçu'nun (2006) özetlediği gibi “Avrupa'daki yükseköğretim sisteminde kalite güvencesi, diploma ve derece sistemlerinde bir uyum ve

standardın sağlanarak, Avrupa yükseköğretim kurumlarının dünyadakilerle yarışabilir konumda olmalarını sağlamak, Avrupa'nın bilgi tabanlı dinamik ve rekabetçi ekonomik güç olmasını sağlamak” (s. 63) Bologna Sürecinin temel amaçları arasında yer almıştır.

Tüm dünyada üniversiteler için hayati önem taşıyan kalite, yükseköğretim kurumlarında yürütülen tüm faaliyet ve işlevleri (eğitim-öğretim, araştırma, burslar, personel, öğrenci işleri, fiziki kaynaklar, toplumsal hizmetler vb.) kapsayacak şekilde yürütülmelidir. Kalitenin geliştirilmesi için ise hem özdeğerlendirme çalışmaları hem de bağımsız kuruluşlardan alınan değerlendirmeler büyük önem taşımaktadır (UNESCO, 1998). Yükseköğretim alanında faaliyet gösteren ve Bologna Sürecine dâhil olarak ülkelerin yükseköğretim sistemlerini geliştirmeleri için onlara kılavuzluk eden bağımsız kurumlardan birisi de Avrupa Üniversiteler Birliği'dir (AÜB).

Avrupa Üniversiteler Birliği (AÜB)

AÜB, hem Avrupa Üniversitelerinin hem de Ulusal Rektörler Konferanslarının temsilcisi olarak Avrupa'da yükseköğretim çevrelerinin sözcüsü olarak kabul edilen bir kuruluştur (EUA, 2001a, s. 6). AÜB gibi temsilci kuruluşlar, Bologna Sürecinin sadece uygulanmasında değil, Sürece toplumsal ve Avrupa boyutunda rehberlik etme konusunda birer aracı olarak görev yapmaktadırlar (Froment, 2006, s. 4). Arslan ve Bahadır'ın da belirttiği gibi (2007) “Avrupa Üniversiteler Birliği'nin amacı Avrupa yükseköğretim kurumları ile araştırma kurumları arasında ortak bir refleks yaratmak, daha güçlü üniversiteler için yeni finansal kaynaklar ve yerleşik kalite kültürü oluşturmaktır” (s. 222). AÜB, misyonunu “Avrupa yükseköğretiminin ve araştırma faaliyetlerinin güçlü ve bütünleşmiş bir sistem içinde gelişmesine, üyesi bulunan özerk üniversitelerin eğitim-öğretim-araştırma alanlarında kalitelerini iyileştirmek ve topluma hizmetlerini zenginleştirmek üzere destek vermek” olarak tanımlamaktadır (EUA, 2002, s. 4).

Birliğin 2001 yılında kabul edilen kuruluş bildirgesinde yer alan amaçları arasında üniversite özerkliğinin desteklenmesi, birbiriyle uyumlu bir Avrupa yükseköğretim ve araştırma sisteminin kurulması, birlik üyelerine rehberlik edilmesi ve hem ulusal hem de Avrupa boyutunda yükseköğretim ve araştırma politikalarının etkilenmesi gibi konular ön plana çıkmaktadır (EUA, 2001b, s. 1). Bu amaçlara ulaşmak üzere AÜB, faaliyetlerini üniversiteler için ortak politikalar geliştirmek, üyelerinin ihtiyaçları doğrultusunda uzmanlık programları sunmak ve üniversitelerin çıkarlarını ve ortak politikalarını çeşitli ortamlarda temsil etmek alanları üzerine odaklanmaktadır (EUA, 2009, s. 6).

AÜB'nin söz konusu faaliyetlerini yürütmesinde ve üyelerine bire bir uzmanlık hizmeti sunmasındaki en etkili araçlardan birisi Kurumsal Değerlendirme Programıdır (KDP). 1993 yılında çok az Avrupa ülkesinde bir kalite güvencesi sistemi bulunması nedeni ile başlatılan KDP'nin ilk aşamadaki

amacı kalite güvencesi konusunda bir farkındalık yaratmak olmuştur (EUA, 2005, s. 8). KDP'nin somut amacı üniversitelerin iç ve dış çevrelerini de dikkate alarak onlara bir dış değerlendirme sunmaktır. Program, yükseköğretim kurumlarının stratejik hedef belirleme ve bunlara ulaşma kapasitesini geliştirmeyi, kurumların değişim konusunda kendi potansiyellerinin farkına varmalarını ve daha etkili uygulama stratejileri geliştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (EUA, 2005, s. 7). KDP, kurumlarda özellikle karar süreçlerine, kurumsal yapıya, stratejik planlamanın etkililiğine, iç kalite süreçlerine ve çıktılarının karar verme ve stratejik planlama süreçlerinde ne derece kullanıldığına odaklanır (EUA, 2006, s. 4). Programın uzun vadeli amacı ise üniversitelerde özerkliği güçlendirmek ve kurumsal değişimi desteklemektir. Bu amaçlar doğrultusunda bugüne kadar sadece Avrupa'da değil tüm dünyada 44 ülkede 250 değerlendirme gerçekleştirilmiş, böylelikle KDP'nin yöntemi uluslararası değerlendirme programları arasında en iyi ve en çok test edilen yöntem haline gelmiştir (EUA, 2005, s. 3).

Türkiye'de Bologna Süreci Kapsamında Yapılan Çalışmalar

Yükseköğretimde kaliteyi geliştirme çalışmaları 2001 yılında Türkiye'nin Bologna Sürecine dâhil olması ile daha sistematik bir şekilde yürütülmeye başlanmıştır. Türkiye'de Bologna Süreci'nin uygulanmasından ve takip edilmesinden YÖK sorumludur. YÖK, bu çalışmalarını hem 2004 yılından beri Avrupa Komisyonu'nun desteği ile yürütülen "Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi" ile hem de bünyesinde oluşturduğu alt komisyonlarla yürütmektedir (YÖK, 2010, s. 14).

Bologna Süreci kapsamında ülkelerin kaydettiği ilerlemeyi tespit etmek amacı ile 2009 yılında Bologna İzleme Grubu tarafından hazırlanan raporda Türkiye'nin "Derecelendirme" konusunda genel ortalamayı tutturduğu görülmektedir. "Tanınma" konusunda Lizbon Tanınma Konvansiyonunun uygulanması genel ortalamadan daha yüksekken önceki eğitimin tanınması alt başlığı en zayıf nokta olarak ortaya çıkmaktadır. Kalite Güvencesi konusunda ise dış kalite güvence sistemlerinin oluşturulması başlığı genel ortalamanın altında kalmakla birlikte öğrenci katılımı ortalamasının üstünde değerlendirilmiştir (s. 120).

Üniversitelerimiz kalite çalışmaları 2005 yılında yayınlanan "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" uyarınca tüm üniversitelerin bünyesinde oluşturulan Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulları (ADEK) aracılığı ile yürütülmektedir. Bu kurullar yine aynı yönetmelik uyarınca oluşturulan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kuruluna (YÖDEK) her yıl sunulmak üzere bir özdeğerlendirme raporu hazırlamaktadır. Üniversitelerin kendilerini düzenli olarak değerlendirmeleri açısından önemli bir adım olmakla birlikte, bu konunun tam anlamıyla uygulanabilmesi için

YÖDEK dışında bağımsız değerlendirme ve akreditasyon kuruluşlarının oluşturulması gerekmektedir.

Üniversitelerimizin dış değerlendirme konusunda gösterdiği yoğun çaba, özellikle AÜB'ye değerlendirme için yapılan başvurular, Bologna Süreci değerlendirmesi kapsamında 2009 yılında Bologna İzleme Grubu tarafından hazırlanan raporda kalite güvencesinde uluslararası katılımın yüksek bir puanla değerlendirilmesini sağlamıştır. 1994 yılından beri toplam 30 Türk üniversitesi AÜB'ye başvuruda bulunarak KDP'ye katılmıştır. Buna göre Türkiye programdan en çok yararlanan ikinci ülke konumundadır.

AÜB'nin yürüttüğü KDP Avrupa Üniversitelerinden beklenen kriterleri ortaya koyması ve üniversitelerimize bu konuda yol göstermesi açısından önemli iyileşme fırsatları yaratacaktır. Ancak, kalite çalışmalarının en temel karakteristiklerinden biri çalışanların kaliteye bağlılığının ve süreçlere katılımının sağlanmasıdır ve bu yönetimin sorumluluğu altındadır. (Akal, 1995, s. 94). Şişman'a (2006) göre de Türk eğitim sisteminde değişim politikaları, başka konularda da olduğu gibi merkezîyetçi bir anlayışla hazırlanmakta ve tabana dikte edilmektedir. Uygulamacı konumunda olanlar bunları kabullenip içselleştirmedikçe beklenen yarar sağlanmayacaktır. Bu nedenle KDR'nin üniversitelerdeki iyileştirme süreçlerine yansıtılması için yapılan çalışmalara yönetici ve öğretim üyelerinin katılımları önemlidir. Bunun için yönetici ve öğretim üyelerinin programa ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, varsa olumsuzlukların giderilerek bu kişilerin katılımlarının artırılmasında üniversitelere ışık tutacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Avrupa Üniversiteler Birliği (AÜB) tarafından uygulanan Kurumsal Değerlendirme Programına (KDP) katılan Ankara'daki dört devlet üniversitesi (Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi) için hazırlanan değerlendirme raporlarının incelenmesi ve raporlarda yer alan sorun boyutları ile iyileştirme önerilerine yönelik öğretim üyelerinin görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Üniversitelerin Kurumsal Değerlendirme Raporlarına (KDR) göre Ankara (AÜ), Gazi (GÜ), Hacettepe (HÜ) ve Orta Doğu Teknik (ODTÜ) üniversitelerinde; yönetim, finansman, araştırma, eğitim ile dış paydaşlar ve uluslararası açılar sorun boyutlarında yapılan tespitler nelerdir?

2. KDP'ye dâhil olan üniversitelerde görevli öğretim üyelerinin üniversitelerin sorun boyutlarına ilişkin iyileştirme önerilerine katılma durumları nedir? Öğretim üyelerinin görüşleri arasında; görev yaptıkları

üniversitelere, unvanlarına, çalışma alanlarına ve yöneticilik yapma durumlarına göre fark var mıdır?

Yöntem

Model

Bu araştırma AÜB tarafından yürütülen KDP'ye katılan Ankara'daki üniversitelerin KDR'lerinin incelenmesi ve öğretim üyelerinin bu raporlarda yer alan iyileştirme önerilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle konuyla ilgili alan yazın ve üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporları tarandıktan sonra Ankara'da bulunan dört üniversitenin raporlarında yönetim, finansman, araştırma, eğitim ve dış paydaşlar/uluslararası açılar boyutlarındaki sorunlar ortaya konmuştur.

Anket çalışmasının bağımlı değişkeni, öğretim üyelerinin üniversitelerin sorun boyutlarına yönelik iyileştirme önerilerine katılım derecesi; bağımsız değişkenleri ise öğretim üyelerinin; görev yaptıkları üniversite (AÜ, GÜ, HÜ ve ODTÜ), akademik unvanları (Profesör, Doçent ve Yardımcı Doçent), çalışma alanları (Eğitim Bilimleri, Fen Bilimleri, Sağlık Bilimleri ve Sosyal Bilimler) ve yöneticilik yapma durumlarıdır.

Örneklem

Anket çalışmasının örneklemini Ankara'da, KDP'ye dâhil olan dört üniversitenin; eğitim (Eğitim Fakülteleri), fen (Mühendislik Fakülteleri), sağlık bilimleri (Tıp Fakülteleri) ile sosyal bilimler (AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi, GÜ ve ODTÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri ile HÜ Edebiyat Fakültesi) alanlarında öğretim üyesi sayısı bakımından en büyük dört fakültesinde görevli olan öğretim üyeleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın yapılacağı üniversitelerde bilim dallarına göre yönetici olan ve olmayan öğretim üye sayıları Tablo 1'de gösterilmiştir. Bu bulgulara göre dört üniversite için; halen yönetici olanların evreni 54, yönetici olmayanların evreni ise 2996 öğretim üyesinden oluşmaktadır.

Tablo 1

*Araştırmanın Yapıldığı Üniversitelerdeki Öğretim Üyelerinin Bilim Dallarına ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı**

Öğretim Üyesi	Yönetici Olan	Yönetici Olmayan			
		Eğitim Fakültesi	Mühendislik Fakültesi	Tıp Fakültesi	İk. İd. Bil. Fakültesi**
Ankara Ü.	14	57	108	433	88
Gazi Ü.	18	263	158	395	124
Hacettepe Ü.	16	75	154	443	136
ODTÜ	6	60	430	0	72
Toplam	54	455	850	1271	420

* ÖSYM'nin 2008-2009 öğretim yılı verilerinden alınmıştır.

** Ankara Üniversitesi'nde uygulama, sosyal bilimler alanında öğretim üyesi sayısı bakımından en büyük fakülte olan Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde yapılmıştır.

Araştırmanın amacı, sınırlılıkları ve araştırmacının olanakları dikkate alınarak yönetici olmayan öğretim üyesi evreninin tamamını incelemek yerine, örnek alma yoluna gidilmiştir. Örnek büyüklüğü formülü yardımıyla anket uygulanması gereken öğretim üyesi sayısı 479 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra, öğretim üye sayısının toplam içindeki oranına göre, üniversitelere, fakültelere ve unvanlarına göre incelenecek kişi sayılarını belirlemek üzere Tabakalı Örneklem yöntemi kullanılmıştır (Yamane, 2001, s. 147). Kişi örnekleme yapılırken, her üniversitenin ilgili fakültesindeki öğretim üyesi unvanı, sayıları ve adları listelendikten sonra, tesadüfi örnekleme yöntemi ile anket uygulanacak kişiler belirlenmiştir. Yönetici olanların tamamına anket uygulanması planlanmış ancak 54 yöneticinin 37'sine (%68.5) ulaşılabilmektedir.

Araştırmanın evren, örnek ve anket uygulanan öğretim üyelerinin üniversitelere ve yöneticilik durumlarına göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Anket Uygulanan Öğretim Üyelerinin Üniversitelere ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı

Üniversiteler	Toplam Öğretim Üyesi n	Öğretim Üyesi n	Yönetici n	Toplam Anket Uygulanan n	Anket Uygulanan %*	Anket Uygulanan %**
Ankara Ü.	686	102	8	110	16.0	23.7
Gazi Ü.	940	133	16	149	15.8	32.1
Hacettepe Ü.	808	108	7	115	14.2	24.8
ODTÜ	562	84	6	90	16.0	19.4
Toplam	2996	427	37	464	15.5	100.0

* Evrene göre toplam incelenen yüzdesidir.

** Incelenen toplamına göre sütün yüzdesidir. $X^2=1.34$ $p = .72$ $p > .05$

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmada yönetici olan ve olmayanlar dâhil toplam 464 öğretim üyesine anket uygulanmıştır. Böylelikle evrenin %15'ine ulaşılmıştır. Anket uygulamalarına katılanların %23.7'si AÜ, %32.1'i GÜ, %24.8'i HÜ ve %19.4'ü de ODTÜ öğretim üyesidir. Evrene göre anket uygulama oranları; AÜ için %16.0, GÜ için %15.8, HÜ için %14.2 ve ODTÜ için %16.0'dır. Evrene göre anket uygulama oranları istatistiksel olarak üniversiteler arasında farklı bulunmamıştır ($X^2=1.34, p > .05$).

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin 263'ü (%56.7) profesör, 106'sı (%22.8) doçent ve 95'i (%20.5) ise yardımcı doçenttir. Öğretim üyelerinin 46'sı (%9.9) eğitim, 132'si (%28.4) fen, 76'sı (%16.4) sosyal, 210'u (%45.3) ise sağlık alanında çalışmaktadır. Yöneticilik deneyimi bulunan toplam 93 öğretim üyesinden 37'si (%39.8) aktif olarak yöneticilik görevine devam ederken, 56'sı (%60.2) ise yöneticilik görevini yakın zamanda (son üç yılda) bırakmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretim üyesi görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Anket temelde iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretim üyelerinin; görev yaptıkları üniversite, çalışma alanı, unvan ve yöneticilik durumu gibi kişisel bilgileri öğrenilmeye çalışılmıştır. İkinci bölümde ise; üniversitelerin sorun boyutlarına yönelik iyileştirme önerilerine yer verilmiştir.

Anket hazırlandıktan sonra, iyileştirme önerileri ile ilgili, 50 maddelik bir madde havuzu elde edilmiş ve farklı üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinden uzman görüşü alınmıştır. Buradaki maddeler anlam ve içerik açısından gözden geçirilmiş ve bir dilbilimcinin de görüşü alınarak, gerekli sadeleştirme ve düzeltmeler yapılmıştır. Bunun sonrasında, aynı anlamı ifade eden maddeler ayıklanmış ve sonuç olarak, uzmanların görüşleri doğrultusunda, 37 maddeden oluşan, bir ifade seti elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek, dört üniversitenin KDR'sinde yer alan iyileştirme önerilerine

ilişkin madde ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçekte, öğretim üyelerinin ilgili öneriye ne derecede katıldıklarını belirlemek üzere; “Hiç katılmıyorum = 1” ve “Tamamen Katılıyorum = 5” olacak şekilde derecelendirilmiştir.

37 maddeden oluşan ölçeğin her bir maddesi, ilgili sorun alanlarına ayrılarak; yönetim, finansman, eğitim - araştırma, dış paydaşlar ve uluslararası açılar şeklinde, 4 boyutlu madde setine dönüştürülmüştür. Daha sonra, anketin geçerlik ve güvenirlik analizleri için, 62 kişilik bir grupta, ön uygulama yapılmıştır. Araştırmada her sorun boyutu, tek faktörlü bir ölçek olarak kabul edilmiştir. Büyüköztürk'e göre (2003, s. 119), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve üzerinde olması yeterli kabul edildiği için, faktör yükü düşük olan bazı maddeler anketten çıkartılmıştır. Buna göre, yönetim boyutunda, toplam 15 madde üzerinde yapılan analiz sonucu, faktör yükleri çok düşük olan 4 madde çıkartılmıştır. Bu tek faktörün iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayısı .85'tir. Finansman boyutunda 5 madde vardır. Bu tek faktörlü yapının iç tutarlılık katsayısı .67'dir. Araştırma ve eğitim sorun boyutları, KDR'nin incelenmesinde iki ayrı başlık altında irdelenmekle birlikte, raporlarda özellikle eğitime ilişkin çok az öneri bulunması nedeniyle, faktör analizi aşamasında birleştirilmiştir. Bu boyutta, toplam 10 madde üzerinde yapılan analiz sonucu, faktör yükü düşük olan, bir soru çıkartılmış ve 9 maddeden oluşan, tek faktörlü yapı oluşturulmuştur. Bu tek faktörlü yapının iç tutarlılık katsayısı .78'dir. Dış Paydaşlar ve uluslararası açılarda tek faktörlü yapının iç tutarlılık katsayısı da .79 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Anket uygulamasına başlamadan önce, ilgili üniversitelerin rektörlüklerinden ve etik kurullarından araştırma oluru alınmıştır. Anket uygulaması üniversitelerin örneğe alınan fakültelerine gidilerek ve kişilerle yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. Yerinde bulunamayan ya da anket doldurmayı reddedenler için yedek örneklere anket uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretim üyelerinin önerilere katılma dereceleri için Likert ölçeği kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde dağılımları tanımlayıcı ölçütlerden; aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Aritmetik ortalamanın büyüklük derecesine göre öneriler sıralanmış ve en çok ya da en az katılım olan öneriler belirlenmiştir.

Ortalamaların karşılaştırılması ve önem kontrolü gereken durumlarda; iki ortalama arası önem kontrolü için Mann-Whitney U testi, üç ya da üçten fazla ortalamanın karşılaştırılması gereken durumlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılıkların çıkması durumunda farkın temelde hangi gruplar arasında

olduğunu belirlemek amacıyla Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analizlerin yorumlanmasında grup ortalama değerleri ve “p” anlamlılık (yanılma düzeyi) değerleri kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi olarak en büyük değer $\alpha = .05$ dikkate alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde üniversitelerin KDR’lerinde yönetim, finansman, araştırma, eğitim ile dış paydaşlar ve uluslararası açılar boyutlarında yapılan tespitler ve iyileştirme önerilerine yönetici ve öğretim üyelerinin katılım dereceleri ile ilgili bulgular tartışılmıştır.

KDP’ye Katılan Ankara’daki Üniversitelerin KDR’lerinin İncelenmesi

Üniversitelerimiz ile ilgili, KDR’lerde yer alan sorunlar beş ana başlık altında sunulmuş ve Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3

AÜB’nin Üniversitelerle İlgili KDR’lerde Yer Alan Tespitleri

	Yönetim					Finansman			Araştırma		Eğitim		Dış Paydaşlar & Uluslararası Açılar				
	Merkez. & Özerklik	Kalite Güven.	Dış değerlen.	Senato	Per. Değ.	Katılım.	Stratejik Planlama	Rektör Yardım.	İçeriden besleme	Merkezi ve detaylı bütçeleme	Döner sermaye	Kaynak	Teşvik	Öğrenci Merkez. Eğitim Program	Dış pay. ilişkiler	Fon sıkıntısı	Yabancı Dil
Ankara Ü.	X	X	X	X	X	X			X	X				X			
Gazi Ü.			X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X
Hacettepe Ü.	X					X	X		X	X	X				X	X	X
ODTÜ		X				X			X				X				

1. Yönetimle İlgili Sorunlar: Üniversitelerin yönetimle ilgili olarak ortaya konan sorunları yükseköğretim sisteminin merkezîyetçi yapısı (Hacettepe Üniversitesi [HÜ], 2007) ve kurumsal özerkliğin düşük olması (Ankara Üniversitesi [AÜ], 2005); stratejik planlamada finansal planlama ayağının yeterli düzeyde yapılamamasıdır (Gazi Üniversitesi [GÜ], 2007; HÜ, 2007). Kalite güvencesi alanında bürokratik işlemlerin kalite güvencesini engellenmesi (AÜ, 2005) ve ortak bir kalite güvencesi anlayışının oluşturulamaması (Orta Doğu Teknik Üniversitesi [ODTÜ], 2003) raporlarda eleştirilmektedir. Ayrıca dış değerlendirme mekanizmasının halen yeterli düzeyde uygulanamaması (AÜ, 2005; GÜ, 2007) ve gerek akademik gerekse idari personelin

üniversitelerdeki sürece tam olarak katılımının sağlanamaması konuları (GÜ, 2007; ODTÜ, 2003) ön plana çıkmaktadır.

Kurumsal yapı ile ilgili üniversitelerin senato ve yönetim kurullarının yapıları ve görev tanımları nedeniyle stratejik kararlar alamaması (GÜ, 2007, AÜ, 2005), rektör yardımcısı sayılarının üniversitelerin stratejik planları doğrultusunda değil yasa ile standart olarak belirlenmesi (GÜ, 2007) eleştirilmektedir. İnsan kaynakları alanında akademik personelin memur statüsünde çalışması (GÜ, 2007), etkili bir performans değerlendirme sisteminin olmaması (AÜ, 2005) ve yükseköğretim kurumlarında akademik kadroların sadece kendi içerlerinden karşılanması (GÜ, 2007; HÜ, 2007) sorunlu konular olarak ortaya konmaktadır.

Son olarak öğrencilerin yönetime katılımının yetersiz kalması da eleştirilen konular arasında yer almaktadır. Bu konuda üç üniversitenin değerlendirme raporlarında “öğrencilerin çeşitli yönetim ve karar alma süreçlerinde tamamen eksik oldukları”, “Bologna Süreci’nin başarısı için, öğrenci katılımının karar verme süreçlerine de katılım olarak algılanması çok önemli olacağı” ve “Kurumsal yönetişimde oy verme hakkı da dâhil olmak üzere öğrenci katılımının artırılması...” gerektiği vurgulanmaktadır (AÜ, 2005; HÜ, 2007; ODTÜ, 2003).

2. Finansmanla İlgili Sorunlar: İncelenen dört üniversitenin raporlarında finansman ile ilgili ortak eleştirilen en önemli konu merkezi ve detaylı bütçelemedir. Üniversitelere merkezi olarak sunulan ve uygulamada esneklik imkânı olmayan bu bütçeleme üniversitelerin gelişimi ve rekabet edebilirliği önünde bir engel olarak görülmektedir.

Üniversitelerin en önemli gelir kaynağı; bağışlardan, öğrenci harçlarından, araştırmalardan, üniversitelere ait arazilerin kullanımından, üniversite hastaneleri ve yaşam boyu eğitim hizmetleri gibi gelir getirici hizmetlerden oluşan döner sermayeleridir. Ancak raporlarda döner sermaye uygulamaları da sorunlu olarak ortaya konan bir konudur. Özellikle döner sermayeler üzerinde uygulanan yüksek vergilendirmeler diğer ağır şartlar üniversitelerin kaynak yaratma faaliyetlerini engelleyici faktörler olarak ortaya konmaktadır (AÜ, 2005; HÜ, 2007).

3. Araştırmayla İlgili Sorunlar: Üniversitelerin kaynak yaratma konusunda yaşadığı sıkıntılar, yürütülen araştırma faaliyetlerini de kaçınılmaz olarak etkilemektedir. HÜ’nün raporunda (2007) “veriler, devlet bütçesinden gelen doğrudan katkının oldukça istikrarsız olduğunu göstermektedir” (s. 8) ve “yurtdışı araştırma fonlarının arttırılmasına verilen destek zayıftır” (s. 12) ifadeleri ile araştırma alanında yaşanan kaynak sorunlarına değinilmektedir. Yine GÜ’nün raporunda (2007), “...Hükümet, araştırmalardan kâr paylaşımı yoluyla ticari kazanç elde edilmesine izin vermemektedir” (s. 11) ifadesi ile

üniversitelerin kendi kaynaklarını geliştirmesi önündeki engeller vurgulanmaktadır.

Raporlarda ayrıca akademik personele araştırma yapma konusunda sunulan teşviklerin yeterli olmadığı vurgulanmakta, ek derslerin kişiye mali faydasının daha fazla olması nedeniyle araştırmanın ikinci planda kaldığı belirtilmektedir (GÜ, 2007). Kaynak sorununa ek olarak kısıtlı mali kaynakların üniversitelerde genç akademik kadro istihdam edilmesini engellediği yazılmaktadır (AÜ, 2005; ODTÜ, 2003).

4. Eğitimle İlgili Sorunlar: Eğitimin kalitesini program bazında detaylı bir şekilde değerlendiren özel akreditasyon programları olmakla birlikte, KDP'de de eğitimle ilgili önemli iki konu ağırlıklı olarak vurgulanmaktadır. Bunlardan ilki kalabalık sınıflarda da olsa öğrenci merkezli eğitimin daha etkili bir şekilde uygulanması (GÜ, 2007) ve programlara ilişkin olarak hem aynı üniversitede faaliyet gösteren farklı programların bulunması hem de programların iş piyasasının da görüşleri doğrultusunda düzenli olarak güncellenmesidir (AÜ, 2005; GÜ, 2007).

5. Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılarla İlgili Sorunlar: Üniversitelerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde rekabet gücünü artıran iki önemli konu işverenlerden oluşan dış paydaşların üniversitede yürütülen faaliyetlere dâhil edilmesi ve üniversitelerin öğrenci ile personel hareketliliğini arttırmasıdır.

Üniversitelerin raporlarında genel olarak dış paydaşlarla iletişimin zayıf olduğu vurgulanarak (GÜ, 2007; HÜ, 2007) dış paydaşların karar verme süreçlerine daha fazla dâhil edilmesi ve bu işbirlikleri ile üniversiteye daha fazla kaynak sağlanması önerilerinde bulunmaktadır.

Uluslararası açılarda ise özellikle fon sıkıntısı ve hem öğrencilerin hem de personelin yabancı dil eğitimlerinin yeterince desteklenmemesi ortaya konan sorunlar olarak ön plana çıkmaktadır (GÜ, 2007; HÜ, 2007).

Öğretim Üyelerinin İyileştirme Önerilerine Katımlarına İlişkin Bulgular

Öğretim üyelerinin üniversitelerin sorun boyutlarına yönelik iyileştirme önerilerine katılım dereceleri ve önerilerin önem sıralaması her bir sorun boyutu için ayrı olarak tablolastırılmıştır. Tablo 4'te öğretim üyelerinin yönetim sorun boyutunda çözüm önerilerine katılma derecesi ortalamaları ve önerilerin önem sıralaması sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretim Üyelerinin Yönetim Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılma Derecesi Ortalamaları ve Önerilerin Önem Sıralamasının Dağılımı

Çözüm Önerileri (n=464)	\bar{X}	S	Önem Sıralaması
1.Üniversite özerkliğini kısıtlayan konularda devlet kontrolü azaltılmalıdır.	4.37	0.90	3
2.Ulusal düzeyde kalite değerlendirme kurumları oluşturulmalıdır.	4.41	0.92	2
3.Dış değerlendirme üniversiteler için zorunlu hale getirilmelidir.	3.86	1.14	11
4.Kalite güvencesi, üniversitelerde benimsenmesi için üniversitenin tüm süreçlerine dâhil edilmelidir.	4.31	0.89	8
5.Üniversitelerin idari ve destek birimleri kalite güvencesi çalışmalarına dâhil edilmelidir.	4.36	0.79	4
6.Stratejik planın uygulanmasına yönelik zamana bağlı eylem planları hazırlanmalıdır.	4.35	0.79	5
7.Üniversitelerin Stratejik Planları, bütçeleri ile daha fazla uyumlandırılmalıdır.	4.32	0.80	7
8.Üniversite Yönetim Kurulunun görev tanımları daha stratejik kararların tartışıldığı bir organ haline dönüştürülmesini sağlayacak şekilde gözden geçirilmelidir.	4.22	0.84	9
9.Doçent ve profesörlerin görevlerinin devamında da çoklu performans değerlendirmesine geçilmelidir.	4.03	1.13	10
10.Üniversitelerde personele yönelik sürekli mesleki gelişim programları uygulanmalıdır.	4.34	1.87	6
11.Akademik birim açılması ve kapanmasında objektif kriterler belirlenmelidir.	4.58	0.79	1
Genel Ortalama	4.28	0.53	

Tablo 4'te görüldüğü gibi yönetim boyutunda yer alan toplam 11 öneriden 10'u 4 ve üzeri aritmetik ortalama ile desteklenmiştir. Tüm önerilerin genel ortalaması 4.28'dir. En yüksek ortalaması olan öneri "Akademik birim açılması ve kapanmasında objektif kriterler belirlenmelidir." ($\bar{X} = 4.58$) olmuştur. En düşük ortalama ile desteklenen öneri "Dış değerlendirme üniversiteler için zorunlu hale getirilmelidir" ($\bar{X} = 3.86$) önerisi olmuştur.

Tablo 5

Öğretim Üyelerinin Finansman Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılma Derecesi Ortalamaları ve Önerilerin Önem Sıralamasının Dağılımı

Çözüm Önerileri (n=464)	\bar{X}	S	Önem Sıralaması
12.5018 sayılı yasa ile uygulanmaya başlanan performansa dayalı bütçeleme sistemi daha geliştirilmelidir.	3.59	1.33	5
13.Merkezi detaylı bütçelendirmenin yerine hazine bütçesi üniversitelere torba bütçe olarak tahsis edilmelidir.	3.74	1.09	4
14.Üniversitelerde hesap verilirliğin sağlanması için iç denetleme mekanizmaları daha etkin bir şekilde işlemelidir.	4.31	0.84	2
15.Döner Sermaye üzerindeki kısıtlayıcı uygulamalar kaldırılmalıdır.	4.42	0.93	1
16.Üniversitelerin kaynak yaratmalarını teşvik etmek üzere piyasayla rekabet edebilecek düzeyde müteşebbis faaliyetlerde bulunması için sınırlılıklar giderilmelidir	4.13	1.08	3
Genel Ortalama	4.03	0.68	

Tablo 5'te görüldüğü gibi finansman sorun boyutu ile ilgili beş çözüm önerisi için katılımın genel ortalaması 4.03'tür. En yüksek ortalama ile desteklenen öneri "Döner Sermaye üzerindeki kısıtlayıcı uygulamalar kaldırılmalıdır" ($\bar{X} = 4.42$) önerisidir. En düşük ortalama ile desteklenen ise "5018 sayılı yasa ile uygulanmaya başlanan performansa dayalı bütçeleme sistemi daha geliştirilmelidir" ($\bar{X} = 3.59$) önerisi olmuştur.

Tablo 6

Öğretim Üyelerinin Araştırma ve Eğitim Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılma Derecesi Ortalamaları ve Önerilerin Önem Sıralamasının Dağılımı

Çözüm Önerileri (n=464)	\bar{X}	S	Önem Sıralaması
17.Öğretim programlarının uluslararası akreditasyonu için çalışmalar hızlandırılmalıdır.	4.29	0.94	4
18.Araştırma faaliyetleri kalite değerlendirmesine tabi tutulmalıdır.	4.22	1.02	5
19.Üniversitelere yol göstermek üzere UAK veya YÖK tarafından ulusal düzeyde bir araştırma stratejisi belirlenmelidir.	3.57	1.31	9
20.Kaynak tahsisinde disiplinler arası araştırmalara öncelik tanınmalıdır.	3.87	1.11	7
21.Araştırma fonları artırılmalıdır.	4.62	0.70	3
22.Genç araştırma personelinin üniversitelere çekmek üzere çalışma koşulları cazip hale getirilmelidir.	4.75	0.60	1
23.Akademik personeli daha fazla araştırma yapma konusunda teşvik edecek önlemler alınmalıdır.	4.69	0.69	2
24.Kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli bir eğitim uygulamanın yolları bulunmalıdır.	3.80	1.25	8
25.Akademik personel öğrenci merkezli eğitimin uygulanması konusunda daha çok bilgilendirilmelidir.	4.18	0.97	6
Genel Ortalama	4.21	0.57	

Araştırma ve eğitim sorun boyutu (Tablo 6) ile ilgili dokuz çözüm önerisi için katılımın genel ortalaması 4.21'dir. "Genç araştırma personelinin üniversitelere çekmek üzere çalışma koşulları cazip hale getirilmelidir" ($\bar{X} = 4.75$) önerisi en yüksek ortalama ile desteklenen öneridir. En düşük ortalama ile desteklenen öneri ise "Üniversitelere yol göstermek üzere UAK veya YÖK tarafından ulusal düzeyde bir araştırma stratejisi belirlenmelidir" ($\bar{X} = 3.80$) önerisi olmuştur.

Tablo 7

Öğretim Üyelerinin Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılma Derecesi Ortalamaları ve Önerilerin Önem Sıralamasının Dağılımı

Çözüm Önerileri (n=464)	\bar{X}	S	Önem Sıralaması
26.Üniversiteler dış paydaşlarını karar organlarına ve yönetim süreçlerine dâhil etmelidir.	3.55	1.23	7
27.Öğretim programlarının güncellenmesi gibi kalite güvencesi çalışmalarında iş piyasasından görüş alınmalıdır.	3.73	1.18	6
28.Mezunların sadece sponsorluk değil eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi konularında da üniversitelerine destek vermeleri sağlanmalıdır.	4.11	0.93	4
29.Uluslararası öğrenci hareketliliğini arttırmak için fonlar artırılmalıdır.	4.33	0.83	2
30.AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) formlarının hazırlanmasında öğrencinin iş yükü daha çok göz önünde bulundurulmalıdır.	3.92	0.93	5
31.Uluslararası personel hareketliliğinin artırılması için fonlar artırılmalıdır.	4.30	0.88	3
32.Öğrencilerin en az bir yabancı dil öğrenmesi sağlanmalıdır.	4.78	0.55	1
Genel Ortalama	4.10	0.65	

Tablo 7’de görüldüğü gibi dış paydaşlar ve uluslararası açılar sorun boyutunda yer alan toplam yedi öneriye katılımın genel ortalaması 4.10’dur. Bu sorun boyutunda en yüksek ortalama ile desteklenen öneri “Öğrencilerin en az bir yabancı dil öğrenmesi sağlanmalıdır” ($\bar{X} = 4.78$) olurken en az desteklenen öneri “Üniversiteler dış paydaşlarını karar organlarına ve yönetim süreçlerine dâhil etmelidir” ($\bar{X} = 3.55$) önerisi olmuştur.

Öğretim Üyelerinin Sorun Boyutlarında İyileştirme Önerilerine Genel Katımları ve Katılım Derecelerinin Üniversite, Akademik Unvan, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğretim üyelerinin üniversitelerin sorun boyutlarına yönelik iyileştirme önerilerine genel katılım ortanca değerlerinin dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretim Üyelerinin Üniversitelerin Sorun Boyutlarına Yönelik İyileştirme Önerilerine Genel Katılım Ortanca Değerlerinin Dağılımı

Üniversitelerin Sorun Boyutu	Ortanca	Min.-Max.	Önemlilik*
Yönetim	4.36	1.55-5.00	
Finansman	4.00	1.40-5.00	
Araştırma ve Eğitim	4.22	1.00-5.00	p < .001
Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar	4.14	1.00-5.00	

*Kruskal-Wallis Varyans Analizi

Tablo 8’de görülebileceği gibi sorun boyutlarında genel katılım ortanca değerleri incelendiğinde; en yüksek katılım yönetim (4.36), en düşük katılım finansman (4.00) sorun boyutlarında olmuştur. Ortanca değerler arasındaki fark önemlidir ($p < .001$). Genel katılım ortanca değerleri araştırma ve eğitim sorun boyutunda 4.22, dış paydaşlar ve uluslararası açılar sorun boyutunda 4.14 bulunmuştur.

Öğretim üyelerinin yönetim boyutu ile ilgili iyileştirme önerilerine katılma ortanca değerlerinin üniversite, akademik unvan, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğretim Üyelerinin Yönetim ile İlgili İyileştirme Önerilerine Katılma Ortanca Değerlerinin Üniversite, Akademik Unvan, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı

	Ortanca	Min.-Max.
Üniversiteler		
Ankara Ü. n=110	4.36	2.64-5.00
Gazi Ü. n=149	4.50	2.45-5.00
Hacettepe Ü. n=115	4.36	2.73-5.00
ODTÜ n=90	4.18	1.55-5.00
F = 3.96 p = .01*		
Akademik Unvan		
Profesör n=263	4.36	1.55-5.00
Doçent n=106	4.45	2.45-5.00
Yrd. Doçent n=95	4.27	2.73-5.00
F = 0.91 p = .40*		
Çalışma Alanı		
Eğitim bilimleri n=46	4.40	2.73-5.00
Fen bilimleri n=132	4.27	1.55-5.00
Sağlık bilimleri n=210	4.36	2.45-5.00
Sosyal bilimler n=76	4.27	2.64-5.00
F = 0.62 p = .60*		
Yönetici		
Olan n=93	4.36	2.82-5.00
Olmayan n=371	4.36	1.55-5.00
z = -0.88 p = .37**		

*Kruskal-Wallis Varyans Analizi testi uygulanmıştır.

**Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Yönetim sorun boyutunda (Tablo 9) üniversitelere göre iyileştirme önerilerine katılım ortancası en yüksek GÜ'de (4.50), en düşük ODTÜ'de (4.18) bulunmuştur ve istatistiksel olarak aradaki fark önemlidir ($p < .01$). Öğretim üyelerinin; akademik unvan, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretim üyelerinin finansman ile ilgili iyileştirme önerilerine katılım ortanca değerlerinin; üniversite, akademik unvan, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretim Üyelerinin Finansman ile İlgili İyileştirme Önerilerine Katılma Derecelerinin Üniversite, Akademik Unvan, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı

	Ortanca	Min.-Max.
Üniversiteler		
Ankara Ü. n=110	4.00	2.20-5.00
Gazi Ü. n=149	4.30	1.80-5.00
Hacettepe Ü. n=115	4.00	2.00-5.00
ODTÜ n=90	4.10	1.40-5.00
F = 3.15 p = .02*		
Akademik Unvan		
Profesör n=263	4.00	1.40-5.00
Doçent n=106	4.40	1.80-5.00
Yrd. Doçent n=95	4.00	2.80-5.00
F = 1.74 p = .17*		
Çalışma Alanı		
Eğitim bilimleri n=46	4.40	2.80-5.00
Fen bilimleri n=132	4.20	1.40-5.00
Sağlık bilimleri n=210	4.00	2.00-5.00
Sosyal bilimler n=76	4.20	1.80-5.00
F = 0.81 p = .48*		
Yönetici		
Olan n=93	4.20	1.80-5.00
Olmayan n=371	4.00	1.40-5.00
z = -1.60 p = .10**		

*Kruskal-Wallis Varyans Analizi testi uygulanmıştır.

**Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Finansman sorun boyutunda (Tablo 10) iyileştirme önerilere katılım ortancası üniversitelere göre, en yüksek GÜ'de (4.30), en düşük HÜ (4.00) ve AÜ'de (4.00) bulunmuştur. GÜ'nün ortanca değeri HÜ ve AÜ ortanca değerlerinden daha büyüktür ve aradaki fark istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p < .02$). Bu boyutta iyileştirme önerilerine katılım ortancası öğretim üyelerinin; akademik unvan, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre farklı bulunmamıştır.

Öğretim üyelerinin araştırma ve eğitim ile ilgili iyileştirme önerilerine katılma ortanca değerlerinin; üniversite, akademik unvan, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre dağılımı Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğretim Üyelerinin Araştırma ve Eğitim ile İlgili İyileştirme Önerilerine Katılma Derecelerinin Üniversite, Akademik Unvan, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı

	Ortanca	Min.-Max.
Üniversiteler		
Ankara Ü. n=110	4.22	3.00-5.00
Gazi Ü. n=149	4.44	1.00-5.00
Hacettepe Ü. n=115	4.22	2.33-5.00
ODTÜ n=90	4.00	1.67-5.00
F = 11.80 p = .01*		
Akademik Unvan		
Profesör n=263	4.22	1.67-5.00
Doçent n=106	4.33	1.00-5.00
Yrd. Doçent n=95	4.33	3.00-5.00
F = 1.93 p = .14*		
Çalışma Alanı		
Eğitim bilimleri n=46	4.61	3.44-5.00
Fen bilimleri n=132	4.16	1.67-5.00
Sağlık bilimleri n=210	4.33	1.00-5.00
Sosyal bilimler n=76	4.22	3.11-5.00
F = 4.10 p = .01*		
Yönetici		
Olan n=93	4.33	3.22-5.00
Olmayan n=371	4.22	1.00-5.00
z = -1.60 p = .10**		

*Kruskal-Wallis Varyans Analizi testi uygulanmıştır.

**Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Araştırma ve eğitim sorun boyutunda (Tablo 11) iyileştirme önerilerine katılım ortancası üniversitelere göre, en yüksek GÜ’de (4.44), daha sonra AÜ ve HÜ’de (4.22) en düşük ise ODTÜ’de (4.00) bulunmuştur. GÜ ve ODTÜ ortanca değerleri arasındaki fark istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p < .01$). Öğretim üyelerinin çalışma alanlarına göre iyileştirme önerilerine katılım

ortancası en yüksek eğitim bilimleri alanında (4.61) en düşük katılım fen bilimleri alanında (4.16) bulunmuştur ve ortanca değerler arasında görülen fark istatistiksel olarak önemlidir ($p < .01$). Araştırma ve eğitim sorun boyutunda iyileştirme önerilerine katılım ortancası öğretim üyelerinin; akademik unvan ve yöneticilik durumlarına göre farklı bulunmamıştır.

Öğretim üyelerinin dış paydaşlar ve uluslararası açılar ile ilgili iyileştirme önerilerine katılma ortanca değerlerinin; üniversite, akademik unvan, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre dağılımı Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Öğretim Üyelerinin Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar ile İlgili İyileştirme Önerilerine Katılma Derecelerinin Üniversite, Akademik Unvan, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı

	Ortanca	Min.-Max.
Üniversiteler		
Ankara Ü. n=110	3.85	2.14-5.00
Gazi Ü. n=149	4.42	1.00-5.00
Hacettepe Ü. n=115	4.14	2.71-5.00
ODTÜ n=90	3.85	2.29-5.00
F = 10.6 p = .01*		
Akademik Unvan		
Profesör n=263	4.00	2.14-5.00
Doçent n=106	4.28	1.00-5.00
Yrd. Doçent n=95	4.14	2.43-5.00
F = 1.40 p = .24*		
Çalışma Alanı		
Eğitim bilimleri n=46	4.57	2.43-5.00
Fen bilimleri n=132	4.07	2.43-5.00
Sağlık bilimleri n=210	4.00	1.00-5.00
Sosyal bilimler n=76	4.07	2.29-5.00
F = 3.85 p = .01*		
Yönetici		
Olan n=93	4.28	2.14-5.00
Olmayan n=371	4.00	1.00-5.00
z = -2.13 p = .03**		

*Kruskal-Wallis Varyans Analizi testi uygulanmıştır.

**Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Dış paydaşlar ve uluslararası açılar sorun boyutunda (Tablo 12) iyileştirme önerilerine katılım ortancası üniversitelere göre en yüksek GÜ'de (4.42), daha sonra HÜ'de (4.14) en düşük ise AÜ ve ODTÜ'dedir (3.85). GÜ ile AÜ ve ODTÜ ortanca değerleri arasındaki fark istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p < .01$). Çalışma alanlarına göre iyileştirme önerilerine katılım ortancası en yüksek eğitim bilimlerinde (4.57), en düşük ise sağlık bilimlerinde (4.00) bulunmuştur. İstatistiksel olarak eğitim bilimlerinin ortancası ile fen, sosyal ve sağlık bilimleri alanında çalışanların ortancaları arasındaki farklar önemli bulunmuştur ($p < .01$). Yönetici olanların iyileştirme önerilerine katılım ortancası (4.28), yönetici olmayanlarınkinden (4.00) yüksektir ve aradaki fark istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p < .03$). Öğretim üyelerinin akademik unvanlarına göre iyileştirme önerilere katılım ortancaları arasında fark bulunmamıştır.

Tartışma ve Öneriler

Yükseköğretim sisteminin merkeziyetçi yönetim yapısı uzun yıllardır tartışılan bir konu olarak ön plana çıkmaktadır. Araştırma kapsamında incelenene KDR'lerde ve araştırmaya katılan öğretim üyelerinin yönetim boyutunda yaptığı değerlendirme, devletin gösterdiği müdahalelerin üniversite özerkliğini kısıtladığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda YÖK'ün mevcut görevleri değerlendirildiğinde, Kurulun mevcut görevlerinden bir kısmını doğrudan üniversitelere devrederek, ülkemizde yükseköğretimi planlayan, stratejik hedeflerini ortaya koyan, üniversitelerin bu hedefler doğrultusunda ortaya koyduğu faaliyetleri bilimsel, mali ve idari bakımdan değerlendiren bir yapıya kavuşturulması gerektiği söylenebilir (Mutluer, 2008: 29). Dalgıç'ın araştırmasında da (2008) öğretim üyeleri, YÖK'ün yeniden düzenlenmesi konusunda yapılan çalışmaları yeterli düzeyde bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öz-Alp'in (1995) araştırmasında üniversitelerin yönetim açısından yaşadığı sorunlar arasında; hükümetlerin üniversitelerin çalışmalarına müdahale özelliği gösteren kararlar almaları ve üniversite yönetim kurullarında tartışılması gereken konuların dile getirilmediği kurullar haline dönüşmüş olması sayılmaktadır. Üç araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında, üniversitelerdeki devlet kontrolünün azaltılması konusunda, bu güne kadar herhangi bir ilerleme kaydedilmediği görülmektedir.

Kalite kültürü ise özellikle 2000'li yıllardan sonra Bologna Sürecinin getirdiği yükümlülüklerden birisi olarak önem kazanmıştır. Araştırmaya katılan öğretim üyeleri, ulusal düzeyde kalite değerlendirme kuruluşları oluşturulmasına yüksek derecede önem verdiklerini belirterek, üniversite içinde akademik ve idari tüm birimlerin çalışmalara dâhil edilmesi konusunda görüş bildirmektedir. Dalgıç'ın (2008) yaptığı araştırma ise öğretim elemanlarının üniversitenin misyonu ile uyumlu bir kalite kültürünün geliştirilmesi konusunda yürütülen çalışmaları yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır.

Döner sermaye gelirleri üniversitelerin hazine yardımından sonraki en büyük ikinci gelir kaynakları olduğu için üniversitelerin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Son yıllarda devletin yükseköğretime verdiği mali desteği kısıtlama eğiliminde olması ile birlikte, döner sermaye gelirleri üniversiteler için daha fazla önem kazanmaya başlamış ve 1995-2005 yılları arasında, döner sermaye gelirlerinin yükseköğretim gelirleri arasındaki payı %27'den %38'e yükselmiştir (Buyrukoğlu, 2010, s. 67). Üniversiteye ek kaynak oluşturmada, döner sermayelerin bu kadar önem kazandığı bir dönemde, mevcut döner sermaye mevzuatının ihtiyacı karşılamadığı yönünde bir fikir birliğinden bahsetmek mümkündür. Yılmaz ve Kesik (2010), ne 5018 ve 2547 sayılı kanunların ne de döner sermaye kanununun, yükseköğretimin gereksinim duyduğu dönüşümü gerçekleştirebilecek kapasitede olduğunu belirterek, “yükseköğretim kurumlarını rekabetçi bir yapıya kavuşturabilecek ve döner sermaye dâhil bütün uygulamaları kapsayacak bir yasa çerçevesi hazırlanması gerektiğini” vurgulamaktadırlar (s. 153).

Öğretim üyeleri araştırma ve eğitim boyutunda özellikle araştırma faaliyetlerine verilen maddi ve manevi desteğin daha da artırılmasını beklediklerini ortaya koymaktadır. Üniversitelerin araştırma konusunda yaşadığı sıkıntılara değinen Şimşek ve Aytemiz de (1998), özellikle ödül sistemindeki eksikler ve ağır öğretim yükü nedeniyle araştırma faaliyetlerine yeterince zaman ayırlamadığını belirtmektedir (s. 166). Yine Aytaç, Aytaç, Fırat, Bayram ve Keser'in (2001) yaptığı bir araştırma da, maaş ve ders ücreti yetersizliğinin öğretim elemanlığı mesleğinin cazibesini azalttığını ve akademisyenlerin yarısının, daha yüksek maddi tatmin sağlayacak bir iş fırsatı bulduklarında, akademik kariyeri terk etmeyi düşündüklerini ortaya koymaktadır. Yükseköğretimin yönetim sorunlarını ortaya koymak üzere 2005 yılında yapılan bir araştırma, öğretim üyelerinin bilimsel çalışmalarına ve bilimsel yayınlarına maddi destek verilmesi gibi daha fazla motivasyon beklentisi içinde olduğunu ortaya koymuştur (Özalp-Günel, 2005, s. 93).

Araştırma konusunda öğretim üyelerine daha fazla maddi imkân sağlanması ise araştırma fonlarının artırılması ile yakından ilgilidir. Türkiye, 2003 yılında GSYH'nin %0.66'sını Ar-Ge'ye ayırmıştır. Bu oran aynı yıl İsveç'te %3.76, Kore'de %2.82, Japonya'da %2.8, ABD'nde %2.62, Fransa'da %2.25'dir (YÖK, 2007, s. 112). Türkiye de araştırma faaliyetlerinin, diğer gelişmiş ülkelerdeki düzeye ulaşabilmesi için araştırma faaliyetlerine ayrılan payı en azından %2'ye çıkarabilmelidir.

Ancak araştırma kalitesinin geliştirilmesi, maddi sorunlar kadar, nitelikli araştırma personeline ve ODTÜ'nün raporunda (2003) belirtildiği gibi, ulusal düzeyde bir bilim ve teknoloji stratejisinin varlığına da bağlıdır (s. 7). Nitekim genç araştırma personelinin üniversitelerde çalışmak üzere teşvik edilmesi öğretim üyeleri tarafından en yüksek oranda değerlendirilen öneri olmuştur. Kurnaz da (2010) çalışmasında, ülkemizde araştırma boyutunun en önemli

sorununun, nitelikli insan gücü eksikliği olduğunu vurgulamakta, aynı zamanda, ulusal düzeyde araştırma etkinliklerinin geliştirilebilmesi için, ulusal düzeyde etkin bir araştırma yönetimi sürecinin ve sürdürülebilir bilim politikalarının olmasının gerekliliğini belirtmektedir.

Öğretim üyelerinin eğitimle ilgili konuları araştırma önerilerine kıyasla daha düşük puanla değerlendirdiği görülmektedir. Bunun nedeni, öğrencinin aktif olarak öğrenme süreçlerine katıldığı yöntemlerin kullanılmasında öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının olumsuz etkisi ya da üniversitenin eğitim altyapı olanaklarının yeterli görülmemesi olabilir. Gerçekten de üniversiteler açısından düşünüldüğünde, öğrencinin öğrenme sürecinin merkezine alınabilmesi için öncelikle öğrenci/öğretim elemanı oranlarının makul düzeylere gelmesi gerekmektedir. Ancak Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarının son üç yılda artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 2008’de 24 iken, 2009’da 27’ye, 2010’da ise 32’ye yükselmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2010, s. 80). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ortalamasına baktığımızda ise öğrenci öğretmen oranının 2008 yılı için Belçika’da 19, Finlandiya’da 15.8, Fransa’da 16.2, İtalya’da 19.5, Meksika’da 14.4, Şili’de 30, İngiltere’de 16.9, ABD’nde ise 15 olduğu görülmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010, s. 387). Artan bu öğrenci sayılarının bir yansıması olarak Dalgıç’ın araştırması da (2008), öğretim üyelerinin Bologna Süreci kapsamında öğrenci merkezli, esnek ve bireysel öğrenme imkânı sağlayan sistemlerin uygulanması konusunda yapılanları yeterli seviyede bulmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretim üyelerinin en önemli öneri olarak değerlendirdikleri yabancı dil eğitimi, Bologna Süreci ile birlikte birçok Avrupa ülkesinin de önem verdiği konulardan birisidir. Yabancı dilin öneminin kavranmasıyla birlikte yabancı dil öğretim süreçleri geliştirilmeye ve geleneksel yaklaşımlardan Avrupa ile uyumlu, Dil Gelişim Dosyası gibi, dilbilgisi kurallarına değil becerilere dayanan daha yenilikçi yöntemlerin uygulanmasına başlanmıştır (Demirel, 2004, s. 22). Lembed’in (2008) GÜ ve Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencileri arasında yaptığı araştırması, yabancı dil bilgisinin hareketlilik programları ile yurtdışına giden öğrencilerin gittikleri ülkelerdeki kültürel etkileşimleri açısından önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim üyeleri öğrenci ve personel hareketliliğinin artırılmasının önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Berkeens (2008) yükseköğretim ve araştırmanın Avrupa’da ticari değil kamusal alanda sunulan hizmetler olarak ön plana çıktığını hatırlatmakta ve “... Avrupa Yükseköğretim ve Araştırma Alanında uluslararası etkinliğin en önemli ve belirgin göstergesi öğrenciler ile akademik personelin hareketliliği ve akademik personel arasındaki değişimdir” (s. 409) sözleri ile hareketliliğin AYA açısından önemini ortaya koymaktadır.

Öğrenci ve personel hareketliliği için fonların arttırılmasını öneren maddeler çok yüksek derecede desteklenmiştir. Fon eksikliği, hareketliliğin önündeki önemli engellerden birisidir. Bologna Süreci Türkiye Ulusal Raporlarında Türkiye’de Erasmus programının pilot olarak ilk kez 2003–2004 öğretim yılında başlatıldığı ve ilk olarak 124 giden, 17 gelen öğrenci olduğu belirtilmektedir. Programın tam olarak uygulanmasına ise 2004-2005 öğretim yılında başlanmış ve giden öğrenci sayısı 475, gelen öğrenci sayısı ise 183’e çıkmıştır. Ayrıca düşük gelirli öğrencilerin daha fazla yararlanabilmesi için Erasmus ödeneklerinin artırılmasının kararlaştırıldığı, bazı üniversitelerin öğrenci ve personel hareketliliğini teşvik etmek için ek fonlar ayırdığı, ancak yine de mevcut fonların bütün öğrenci ve personeli destekleyecek kadar çok olmadığı, talebin mevcut kaynakların üç katı olduğu belirtilmektedir (Demir, 2009; Ertepinar, 2006).

Bununla birlikte üniversitelere yapılan hibe miktarlarını arttırma yönünde çabalar da bulunmaktadır. AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı verilerine göre (2008) Türk üniversitelere yapılan toplam Erasmus hibe miktarı 2005–2006 döneminde 8.347.683 Avro iken, bu rakam 2006–2007 döneminde 13.367.215,28 Avroya yükselmiştir (s. 14, 52). Ancak Dalgıç’ın (2008) araştırması öğretim üyelerinin öğrenci ve personel hareketliliği konusunda yapılan çalışmaların yeterliliğini orta düzeyde değerlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Sorun boyutlarında yer alan iyileştirme önerilerine öğretim üyelerinin katılımında üniversiteler arası farklar değerlendirildiğinde ODTÜ’nün finansman dışındaki boyutlardaki önerileri diğer üniversitelere göre daha düşük değerlendirdiği görülmektedir. Özellikle araştırma ve eğitim ile dış paydaşlar ve uluslararası açılar boyutundaki önerilerin düşük değerlendirilmesi ODTÜ’nün araştırma faaliyetlerine ağırlık vermesi ve eğitim dilinin İngilizce olması nedeniyle öğretim üyesi ve öğrenci değişimi konularında diğer üniversitelere göre daha az sıkıntı yaşaması şeklinde yorumlanabilir.

Akademik unvana göre incelendiğinde, sorun boyutlarında önerilere katılım yönünden önemli bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışma alanlarına göre bir değerlendirme yapıldığında; fen bilimleri alanında görev yapan öğretim üyelerinin araştırma faaliyetlerinde daha aktif olması ve fonlardan yararlanma gibi konularda daha öncelikli olmaları nedeniyle mevcut uygulamalardan memnun oldukları ve iyileştirmeye daha az gereksinim duydukları şeklinde yorumlanabilir. Yine aynı şekilde öğrenci sayılarının eğitim bilimlerine göre daha düşük olması nedeniyle eğitimin görece daha rahat yürütülmesinden dolayı araştırma ve eğitim sorun boyutundaki iyileştirme önerilerine katılımları diğer bilim alanlarına göre düşük kalmış olabilir.

Yöneticilik yapma durumuna göre incelendiğinde ise, yöneticilik deneyimi olan öğretim üyelerinin, dış paydaşların süreçlere dâhil edilmesi, öğrenci ve

personel hareketliliği için fon yaratılması gibi konularda birebir sorumluluk almaları nedeniyle bu boyuttaki önerilere daha çok katıldıkları söylenebilir.

Bu araştırma yükseköğretim sistemimizin dışarıdan da değerlendirilse, sistemin önemli bir parçası olan öğretim üyeleri tarafından da değerlendirilse halen çok çeşitli sorunları olduğunu ortaya koymaktadır. Öncelikli olarak üniversitelerin Avrupa'daki benzerleri ile rekabet gücünü arttırmak için öncelikle yönetsel ve mali özerkliklerini kısıtlayan düzenlemeler kaldırılarak, öğrenci seçimi, personel istihdamı, bütçe kullanımı, kaynak yaratma gibi konularda daha serbest hareket etmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca kalite, yapısı gereği geniş çaplı katılımcılığı gerektirmektedir. Dolayısıyla, üniversitelerde kalite değerlendirmesi ve geliştirilmesi kapsamında yürütülen çalışmaların kurumsallaşması ve içselleştirilebilmesi için tüm süreçlere personelin ve öğrencilerin mümkün olduğunca aktif katılmaları önerilebilir. Yönetim süreçlerinin geliştirilmesine ek olarak üniversitelerin araştırma hizmetlerinin iyileştirilmesi için araştırmacılara verilen teşvik ve kaynaklar artırılarak, araştırma cazip hale getirilmelidir. Eğitim kalitesinin geliştirilmesi ve kaynak israfının önlenmesi için aynı üniversite bünyesinde faaliyet gösteren benzer programların birleştirilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca, ulusal düzeyde bağımsız dış değerlendirme eksikliğini gidermek üzere 2005 yılında kurulan YÖDEK'in özerk bir yapıya kavuşturulması ve üniversitelerde hesap verebilirliğe dayalı bir kalite güvencesi sisteminin oturtulması yönünde çalışmalara hız verilmelidir.

Şenses (2007, s. 26), iyileştirme önerilerinin uygulanması ile ilgili olarak; yeniden yapılanma çabaları sırasında değişikliklerin yeterli içeriğe kavuşabilmesi, benimsenmesi ve iyi uygulanabilmesi için yükseköğretim bileşenlerinin görüşlerinin en yaygın bir biçimde alınarak ve geniş bir desteğe ulaşıldıktan sonra yapılmasını önermektedir. Öğretim üyelerinin çözüm önerilerine katılımlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Önerilere katılım yönünden üniversiteler, akademik unvan, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre farklılıklar olsa bile bu farklılıklar önerilere katılımın yükseklik derecesi ile ilgilidir. Bir anlamda araştırmada incelenen tüm öneriler için görüş birliği olduğundan söz edilebilir. Önerilere katılımın bu kadar yüksek derecede olması birden çok nedene bağlı olabilir. Bu nedenler, Bologna Süreci kapsamında yapılması istenen reformlara destek, üniversitelerimizin yaşadığı sorunlardan kurtulma yolu ya da üniversitelerimizin uluslararasılaşması isteği şeklinde olabilir. Başka bir anlatımla öğretim üyeleri uluslararası da dikkate alan uluslararası düzeyde bir yeniden yapılanma arzusu içinde olduklarını göstermektedir. Öğretim üyelerinin çözüm önerilerine yüksek düzeylerde katılım göstermiş olmaları önerilerin uygulanabilirliği açısından da olumlu bir gösterge olarak değerlendirilmelidir.

Assessments in Institutional Evaluation Reports Prepared by European University Association and Academic Staff's Agreement Degrees to Improvement Recommendations

Temel Çalık¹, Zeynep Bumin Süzen²

Background. Since its launching in 1999 Bologna Process has reached a much different and inestimable point (Froment, 2006, p. 9). Despite becoming widespread and being accepted by many countries, Bologna Process is still criticized by many. Nohutçu, quoting Altbach, (2006) mentions that these principles and standards defined to harmonize universities will, in time, reduce the variety and the differences between universities and “universities will resemble each other structurally, functionally and administratively” (p. 63). Birtwistle (2009) also indicates that “Bologna Process has not been fully accepted by all participants because some countries are concerned that such a centralist process will result in the loss of national and university autonomy” (p. 60).

Among the purposes of European University Association (EUA) are promoting university autonomy and guiding association members (European University Association [EUA], 2001b, p. 1). EUA's most effective tool in guiding its members is Institutional Evaluation Program (IEP). Main purpose of IEP is to present universities with an external evaluation in the light of their internal and external environments. Main purpose of the program is to enhance institutions' capacity of defining and implementing strategic goals, to increase awareness on institutions' potential to change and to ensure that institutions develop more effective implementing strategies (EUA, 2005, p. 7).

IEP performed by EUA will create important improvement opportunities by presenting criteria expected from “European Universities” and by guiding our universities on this subject. Şenses suggests that (2007), changes should be made after taking the views and support of university partners (p. 26).

Method. The research presents findings from institutional evaluation reports of Ankara, Gazi, Hacettepe and Middle East Technical Universities in five dimensions namely governance, finance, research, education and stakeholders/international aspects. This research is designed in surveillance model in order to put forward academic staff's views on improvement recommendations mentioned in evaluation reports. The study evaluates

¹ Prof. Dr., Gazi University, Ankara, temelc@gazi.edu.tr, ² Lec. PhD., Gazi University, Ankara, zeynepbumin@gazi.edu.tr

academic staff's views according to their universities, titles, disciplines and administrative experiences. Views of academic staff was gathered by a questionnaire developed by the researcher.

Each of the five dimensions is accepted as a single factorial scale. According to Büyüköztürk (2003), in single factorial scales it is adequate to represent at least 30% of the variance (p. 119). Therefore, some items with low factor loads were removed from the questionnaire.

Likert scale is used to evaluate academic staff's participation rates to recommendations. In the evaluation of the data arithmetic mean and standard deviation values are given. To compare means and significance controls Mann - Whitney U test and one-way ANOVA methods were used. Tukey-HSD multiple comparison test was used to define the source of difference between groups in ANOVA results. Group mean values and "p" significance values were used for interpreting the analysis. In the analysis highest significance value was taken as 0.05.

Results. Problematic issues in governance of universities are the centralist structure of higher education, low level of institutional autonomy and inadequate financial planning in strategic plans. In terms of finance most commonly criticized issue in the reports of four universities is centralized and detailed budgeting. Problems in resource creating in universities inevitably affects research activities. It is also emphasized in the reports that incentives provided to academic staff for research activities are inadequate and that research is of secondary importance because of the financial benefits of lecturing (Gazi University [GU], 2007). Two topics about education are predominantly put forward in the reports. First one is to implement student centered learning more effectively in crowded classes (GU, 2007) and the second one is to update programmes regularly in the light of the views of labour market. The reports mainly emphasizes the weak communication with external stakeholders (GU, 2007; Hacettepe University [HU], 2007). In international aspects especially inadequate funds and insufficient support of foreign language education of students and staff are the prominent issues that are presented (GU, 2007; HU, 2007).

Academic staff agrees 'very highly' with improvement recommendations in governance and research – education dimensions and 'highly' in finance and external stakeholders – international aspects dimensions. The highest supported recommendations of the questionnaire are "Objective criteria should be defined for opening and closing academic units" in governance ($\bar{X} = 4.58$); "Restrictive practices on the Revolving Fund should be removed" in finance ($\bar{X} = 4.42$); "Working conditions should be improved to appeal young research assistants to universities" in research and education ($\bar{X} = 4.75$); "Students should be supported to learn at least one foreign language" in external stakeholders and international aspects ($\bar{X} = 4.78$).

Discussion. Academic staff's reviews in governance dimension shows that they believe government's interventions hinder university autonomy. In Öz-Alp's study in 1995 governments' interfering decisions on university activities and ineffectiveness of university administrative boards were counted among problematic governance issues. Comparison between these two researches show that little has changed throughout these years in terms of reducing state control over universities.

There is a consensus on the idea that existing revolving fund law does not meet the requirements in a time when revolving funds play an important role in creating resources for universities. Yılmaz and Kesik (2010) claim that neither laws on budgeting (5018) and higher education (2547) nor revolving fund law have the capacity to perform the necessary transformation in higher education and point out that a law frame, which will restore a competitive structuring for universities and involve all practices including the revolving fund, should be prepared (p. 153).

In research and education dimension academic staff manifests that they expect a raise in the incentives and rewards for research activities. Şimşek and Aytemiz (1998) also point out the difficulties encountered by universities in research and indicate that academic staff put in less time on research because of the deficiencies in reward system and heavy teaching loads (p. 166).

Foreign language education, which is pointed out as the most important issue by academic staff, has become one of the most important subjects in most European countries throughout Bologna Process. Lembedt's research in 2008 with Gazi and Yıldız Technical University students show the importance of foreign language in exchange students' cultural interactions in foreign countries.

Items suggesting to increase funds for student and staff mobility are very highly supported. Although some universities allocate additional funds to promote student and staff mobility, existing funds are not enough to promote all students and staff and demand is almost three times higher than resources can afford (Demir, 2009; Ertepinar, 2006).

It is observed that arithmetic mean values of academic staff's agreement with improvement recommendations are notably high. There may be various reasons for this high degree of agreement, like the support given to reforms required by Bologna Process, the expectation to solve problems encountered by universities or the desire to internationalize universities. In other words academic staff indicate that they desire a reformation in higher education which takes into consideration both international and national needs.

Suggestions. In order to increase competitiveness of universities practices that inhibit administrative and financial autonomy should be abandoned to ensure freedom in issues such as student selection, staff recruitment, budgeting

and fund raising. Also incentives and funds given to researchers should be increased in order to make research activities more attractive and to increase competitiveness in research. Moreover formal and institutionalized mechanisms should be established to involve graduates and employees in the improvement of educational processes. In order to promote student and staff mobility, funds should be increased and crammer courses to support foreign language learning should be organized. Major deficiency of Turkish higher education system in quality assurance is the absence of independent external evaluation agencies that operate at national level. While universities participate in international evaluation activities national agencies should be established to serve universities.

Kaynaklar/References

- Akal, Z. (1995) Toplam Kalite Yönetimi ve performans ölçme ve değerlendirme sistemleri. *Verimlilik Dergisi, Toplam Kalite Özel Sayısı*, 86-87.
- Ankara Üniversitesi (2005). *Kurumsal değerlendirme raporu*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Arslan, M. ve Bahadır, H. (2007). Bologna süreci ve Türkiye. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 222-229. <http://sosyalb.gop.edu.tr/4.sayi/bologna.pdf> adresinden 28 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.
- Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. (2008). *Erasmus programı değişim istatistikleri*. Ankara: AB Eğitim ve Gençlik Merkezi Başkanlığı. <http://www.ua.gov.tr/uploads/erasmus/Erasmus%20Istatistik%202005%20ve%202006.pdf> adresinden 03 Mart 2011 tarihinde alınmıştır.
- Aytaç, M., Aytaç, S., Fırat Z., Bayram, N. ve Keser A. (2001). *Akademisyenlerin çalışma yaşamı ve kariyer sorunları*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Berkeens, E. (2008). The emergence and institutionalisation of the European higher education and research area. *European Journal of Education*, 43(4), 407-425. http://www.beerkens.info/files/Beerkens_EHERA_EJE_2008.pdf adresinden 27 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.
- Birtwistle, T. (2009). Towards 2010 (and then beyond) – the context of Bologna Process. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practise*. 16(1), 55-63 <http://dx.doi.org/10.1080/09695940802704088> adresinden 09 Kasım 2009 tarihinde alınmıştır.
- Bologna Follow-up Group. (2009). *Bologna process stocktaking report*. Leuven. http://www.yok.gov.tr/bologna_07.pdf adresinden 23 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.
- Buyrukoğlu, S. (2010). *Yükseköğretim hizmetinin finansmanı ve devlet üniversitelerinin performansını ölçmeye yönelik bir analiz (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (Üçüncü Basım). Ankara: Pegem A.
- Dalgıç, Y. (2008). *Türk Yükseköğretiminde Bologna süreci kapsamındaki uygulamaların değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, Ö. (2009). *Towards the European Higher Education Area: National Reports 2007-2009*, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports2009/National_Report_Turkey_2009.pdf adresinden 07 Aralık 2009 tarihinde indirilmiştir.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Dondelinger, G. (2005). Avrupa Yükseköğretim alanının mevcut durumu. *Uluslararası Yükseköğretim Konferansı*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 299-314.

- <http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/dergi/sayi15.htm> adresinden 26 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.
- Ergüder, Ü., Şahin, M., Terzioğlu, T. ve Vardar, Ö. (2006). *Neden yeni bir yükseköğretim vizyonu?*, İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi. <http://ipc.sabanciuniv.edu/sites/ipc.sabanciuniv.edu/files/yokraporubasilan.pdf> adresinden 13 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.
- Ertepinar, A. (2006). *Towards the European Higher Education Area: National Reports 2005-2007*, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2007/National_Report_Turkey2007.pdf adresinden 31 Mart 2011 tarihinde indirilmiştir.
- European University Association (EUA). (2001a). *Annual report*. Brussels: European University Association.
- European University Association (EUA). (2001b). *Articles of association for the European University Association*. <http://www.eua.be/about/what-we-do/mission.aspx> adresinden 28 Ağustos 2009 tarihinde alınmıştır.
- European University Association (EUA). (2002). *Annual report*. Brussels: European University Association.
- European University Association (EUA). (2005). *10 Years on: Lessons learned from Institutional Evaluation Programme*. Brussels: European University Association.
- European University Association (EUA). (2006). *Institutional Evaluation Programme Guideline*. Brussels: European University Association.
- European University Association (EUA). (2009). *Annual Report*. Brussels: European University Association. <http://www.eua.be/Publications.aspx> adresinden 06 Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.
- Froment, E. (2006). The evolving vision and focus of the Bologna process. *Bologna Handbook: Making Bologna Work*, Berlin: RAABE Nachschlagen-Finden.
- Gazi Üniversitesi, (2007). *Kurumsal değerlendirme raporu*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gümrükçü, H. (2005), *Küreselleşme, Türkiye ve Avrupa yükseköğretim alanı* (1. Baskı). Hamburg: Avrupa Türkiye Araştırmaları Enstitüsü.
- Hacettepe Üniversitesi. (2007). *Kurumsal değerlendirme raporu*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kurnaz, Ö. (2010). *Yükseköğretimde araştırma kalitesinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Lembet, Z. (2008). *Avrupa Birliği eğitim ve değişim programlarının yabancı dil öğreniminde kültürel etkileşime olan katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Leuven Bildirgesi. (2009). <http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=2&i=85> adresinden 01 Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.
- Nohutçu, A. (2006). Bilgi toplumunda yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılandırılması ve yönetimi: Başlıca eğilimler, gelişmeler ve Bologna süreci. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 1(1-2), 50-66.

<http://www.beykon.org/dergi2006.html> adresinden 02 Mart 2011 tarihinde alınmıştır.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Education At a Glance: OECD Indicators: - 2010 Edition*. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487 adresinden 28 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi. (2003). *Kurumsal değerlendirme raporu*. Ankara: ODTÜ.

Öz-Alp, Ş. (1995). Türkiye’de üniversitelerin yönetiminde ve organizasyonunda karşılaşılan sorunlar. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 29-46.

Özalp-Günel, S. (2005). *Yükseköğretimde yönetim sorunları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Razaev, A. V. (2010). Bologna process: On the way to a Common European Higher Education Area. In *International Encyclopedia of Education*. (3rd ed.). <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00169-X> adresinden 14.05.2012 tarihinde alınmıştır.

Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: Temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler. *Economic Research Center Working Papers in Economics*, METU. <http://www.erc.metu.edu.tr/menu/series/07/0705.pdf> adresinden 28 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.

Şimşek, H., & Aytemiz, D. (1998). Anomaly – based change in Higher Education: The case of a large Turkish public university. *Higher Education*. 36, 155-179. <http://www.springerlink.com/content/k5u818228446t645/fulltext.pdf> adresinden 06 Ağustos 2011 tarihinde alınmıştır.

Şişman, M. (2006). Avrupa Birliği sürecinde Türkiye eğitim sistemi. *Harb-İş Dergisi*, 222, 25-31.

Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK), (2010). *İstatistik Göstergeler: 1923-2009*. Ankara: TÜİK.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (1998). *World declaration on higher education for the twenty-first century: Vision and Action. World Conference on Higher Education*. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm adresinden 12 Temmuz 2010’da alınmıştır.

UNESCO-CEPES, (2007). *Quality assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: UNESCO.

Yamane, T. (2001). *Temel örnekleme yöntemleri* (Çev. A. Esin, C. Aydın, M. A. Bakır ve E. Gürbüzsel). İstanbul: Literatür.

Yılmaz, H. ve Kesik, A. (2010). Yükseköğretimde yönetsel yapı ve mali konular: Türkiye’de yükseköğretimde yönetsel etkinliği artırmaya yönelik bir model önerisi. *Maliye Dergisi*, 158(1), 124-163. http://212.174.133.188/calismalar/maliye_dergisi/yayinlar/md/158/07.H.Hakan.YI.LMAZ_Ahmet.KESIK.pdf adresinden 1 Ağustos 2011 tarihinde alınmıştır.

Temel alık & Zeynep Bumin Szen

Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

Yükseköğretim Kurulu. (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna süreci uygulamaları*. Ankara: YK.

Received: 07/11/2012

Revision received: 13/05/2013

Second revision received: 19/06/2013

Approved: 21/06/2013

* Bu alışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı ğretim yesi Prof. Dr. Temel alık'ın yönettiği "Avrupa niversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programına Katılan Ankara'daki niversitelerin Kurumsal Değerlendirme Raporlarının İncelenmesi" konulu doktora tezinin bir bölümünden alınmıştır.