



TÜBA-HER

Yükseköğretim Dergisi

ISSN 2146-796X

TÜBA Higher Education Research/Review

Cilt / Volume 12 | Sayı / Issue 2 | Ağustos / August 2022

2022
2

- Yükseköğretimde Sosyoloji Öğretim Çalışmaları: Amerikan, Avrupa ve Türk Sosyolojisinde Karşılaştırmalı Bir Alanyazın İncelemesi
- Cumhuriyetten Günümüze Yükseköğretimde Akademik Yükselme ve Atama Süreci
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve Yükseköğretim Kurulunun Dönem Basınında Temsili (1980-1981)
- İnsan Sermayesi Türleri ve İstihdam Edilebilirlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Vakıf Meslek Yüksekokulu Örneği
- Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Türk Kimliği ve Vatandaşlığı ile İlgili Algı ve Deneyimleri
- T.C. Sayıştay Denetim Bulguları Doğrultusunda Denetim (Düzenlilik) Raporlarının İçerik Açısından İncelenmesi: 2013-2018 Devlet Üniversiteleri
- Araştırma Görevlilerinin Sosyal Kaytarma ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki
- Türkiye’de Öğretim Elemanı Mesleki Gelişimi için Öğrenme ve Öğretme Merkezleri: Yönetim ve Örgüt Yapısı
- Scale of Life Skills Supporting Learning for Higher Education Students
- Araştırma Görevlilerinde Mantar Yönetim ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Sağlık Yönetimi Alanında Bir Araştırma
- Covid-19 Küresel Salgını Sürecinde Yükseköğretimde Özel Gereksinimli Öğrenci Olmak: Deneyimler ve Güçlüklerle Baş Etme Yolları
- Öğretim Üyelerinin Akademik Unvan Algıları ve İş Stresi
- Metaphors of University-Industry Relations: Interpretations on Technology Development Zones Unveiled
- Bibliometric Analysis of the Turkish Doctoral Dissertations: A Case Study of Economy, Law, Psychology, Political Science, and International Relations Disciplines



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES



www.tuba.gov.tr



<https://www.facebook.com/TUBAAkademi>



<https://www.twitter.com/TUBAAkademi>

www.yuksekogretim.org

– Tanım

Türkiye Bilimler Akademisi'nin (TÜBA) yayın organı olan Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), yılda üç kez (Nisan, Ağustos, Aralık) yayımlanan, disiplinlerarası, hakemli, bilimsel bir dergidir. Her yıl bir cilt tamamlanır. Düzenli sayılar gereğinde birden fazla bölüm halinde yayınlanabilir. Dergi ayrıca düzenli sayılara ek sayılar ya da özel konulu sayılar yayınlanabilir. Yayın dili Türkçe ve İngilizce olan ve hem basılı (p-ISSN 2146-796X) hem de elektronik (e-ISSN 2146-7978) sürümleri bulunan derginin içeriğini yükseköğretim ile ilgili konular oluşturur. Derginin elektronik sürümü, çevrimiçi (online) açık erişim (open access) dergi olarak www.yuksekogetrim.org adresinde ve aynı zamanda TÜBİTAK ULAKBİM DergiPark platformunda yayımlanmaktadır.

– Amaç ve Hedef

Derginin amacı Türkiye ve dünyada yükseköğretime ilişkin temel yapısal özelliklerin değerlendirildiği, uygulamalar açısından ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkların incelendiği, karşılaşılan temel sorunların incelendiği ve çözümlerini yönelik önerilerin ortaya konduğu bilimsel bir platform oluşturmaktır. Dergi özellikle yükseköğretimde uygulanabilir, sürdürülebilir, yenilikçi (inovatif), girişimci ve stratejik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayarak akademik bir arşiv yaratmayı hedeflemektedir.

– Dizinler/Veritabanları

Dergi TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, ESCI (Emerging Sources Citation Index), EBSCO Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List ve Google Scholar tarafından dizinlenmektedir.

– Telif Hakları

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), bünyesinde yayınlanan yazıların fikirlerine resmen katılmaz, basılı ve çevrimiçi sürümlerinde yayınladığı hiçbir ürün veya servis reklamı için güvence vermez. Yayımlanan yazıların bilimsel ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazılarla birlikte gönderilen resim, şekil, tablo vb. unsurların özgün olması ya da daha önce yayınlanmış iseler derginin hem basılı hem de elektronik sürümünde yayınlanabilmesi için telif hakkı sahibinin yazılı onayının bulunması gerekir. Yazarlar yazılarının bütün yayın haklarını derginin yayıncısı TÜBA'ya devrettiklerini kabul ederler. Yayımlanan içeriğin (yazı ve görsel unsurlar) telif hakları dergiyeye ait olur. Dergide yayınlanması uygun görülen yazılar için telif ya da başka adlar altında hiçbir ücret ödenmez ve baskı masrafı alınmaz; ancak ayrı baskı talepleri ücret karşılığında yerine getirilir. TÜBA, yazarlardan devraldığı ve derginin çevrimiçi (online) sürümünde yayımladığı içerikle ilgili telif haklarından, bilimsel içeriğe evrensel açık erişimin (open access) desteklenmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla, bilinen standartlarda kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım haklarını (ilgili içerikte tersi belirtilmediği sürece) CC BY-NC-ND 4.0 Lisansı (www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0) aracılığıyla bedelsiz kullanıma sunmaktadır. İçeriğin ticari amaçlı kullanımı için yayınevinden yazılı izin alınması gereklidir.

– Yayın Etiği

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), yayın etiğini en yüksek standartlarda uygulamayı ve Yayın Etiği ve Kötüye Kullanım Bildirgesinin ilkelerine uymayı taahhüt eder. Yayın süreçleri ile ilgili olarak yazarlar, hakemler ve editörlerin sorumluluklarının tanımlandığı bu bildirme Yükseköğretim Dergisi Editör Kurulu tarafından, Committee on Publication Ethics (COPE), Council of Science Editors (CSE), Directory of Open Access Journals (DOAJ) ve Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) adlı inisiyatiflerin, dergi editörleri ve yayıncılar için geliştirdikleri öneri ve kılavuzlar temel alınarak hazırlanmıştır. Yükseköğretim Dergisi Yayın Etiği ve Kötüye Kullanım Bildirgesi ile ilgili ayrıntılı bilgi için www.yuksekogetrim.org adresini ziyaret edebilirsiniz.

– Yayın Künyesi

İmtiyaz Sahibi: Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Başkanlığı adına Prof. Dr. Muzaffer Şeker (Başkan)

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü: Doç. Dr. Cem Korkut

Yönetim Yeri: Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya, Ankara

26 Haziran 2004 tarih ve 5187 sayılı Basın Kanunu gereğince yerel süreli yayınlarda sınıflanan Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından yayımlanmaktadır (Copyright © 2022, TÜBA).

Baskı ve Cilt / Printing and Binding: Tekses Ofset Matbaa, Kazımkarabekir Cad., Kültür Çarşısı, No: 7/11, Altındağ, Ankara, Phone: +90 (0)312 341 66 19

Asit içermeyen kağıda basılmıştır / Printed in Türkiye on acid-free paper (Ağustos / August 2022).

– Description

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), the official journal of the Turkish Academy of Sciences (TÜBA), is an interdisciplinary, peer-reviewed scientific journal on higher education studies. One volume is completed every year. The regular issues may be published in multiple parts if deemed necessary. The journal may also publish supplements or special issues on specific topics. It is published triannually (April, August, December) in both printed (p-ISSN 2146-796X) and electronic (e-ISSN 2146-7978) versions and welcomes manuscripts in Turkish or English. Electronic version is published as an open access journal at www.yuksekogetrim.org and on the JournalPark platform by TÜBİTAK ULAKBİM synchronously.

– Aim and Scope

The aim of the journal is to establish a scientific platform to evaluate the essential functional characteristics of higher education in Türkiye and the world, to address similarities and differences among countries' higher education systems in terms of practice, and to examine common problems and to suggest solutions for these problems. In this way, the journal aims to establish an academic archive that will contribute to the development of applicable, sustainable, innovative, entrepreneurial and strategic approaches in higher education.

– Abstracted/Indexed

The journal is currently indexed in the following indexing services: TUBITAK ULAKBİM TR Index, ESCI (Emerging Sources Citation Index), EBSCO Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List, and Google Scholar.

– Copyright

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), does not officially agree with the ideas of manuscripts published in the journal and does not guarantee for any product or service advertisements on both printed and online versions of TÜBA, the publisher of the journal. Scientific and legal responsibilities of published manuscripts belong to their authors. Materials such as picture, figure, table etc. sent with manuscripts should be original or written approval of copyright holder should be sent with manuscript for publishing in both printed and electronic versions if they were published before. Authors agree that they transfer all publishing rights to TÜBA. Copyrights of all published contents (written and visual elements) belong to the journal. No payment is done for manuscripts under the name of copyright or others approved for publishing in the journal and no publication cost is charged; however, reprints are at authors' cost. To promote the development of global open access to scientific information and research, TÜBA provides copyrights of all online published papers (except where otherwise noted) for free use of readers, scientists, and institutions (such as link to the content or permission for its download, distribution, printing, copying, and reproduction in any medium, without any changing and except the commercial purpose), under the terms of CC BY-NC-ND 4.0 License (www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0), provided the original work is cited. To get permission for commercial purpose please contact the publisher.

– Publication Ethics

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), is committed to upholding the highest standards of publication ethics and observes the following principles of Publication Ethics and Malpractice Statement which contains author responsibilities, responsibility for the reviewers and editorial responsibilities, and is based on the recommendations and guidelines for journal editors and publishers developed by the Committee on Publication Ethics (COPE), the Council of Science Editors (CSE), the Directory of Open Access Journals (DOAJ) and the Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA). Detailed information about the Publication Ethics and Malpractice Statement of the journal is available online (www.yuksekogetrim.org).

– Publication Info

Ownership: On behalf of Turkish Academy of Sciences (TÜBA) Prof. Dr. Muzaffer Şeker (President)

Managing Editor: Assoc. Prof. Dr. Cem Korkut

Administrative Office: Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya, Ankara

Due the Press Law of Turkish Republic dated as June 26, 2004 and numbered as 5187, this publication is classified as a local periodical. Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER) is published by Turkish Academy of Sciences (TÜBA) (Copyright © 2022, TÜBA).

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), çevrimiçi (online) sürümü internet adresi: [I is available online at www.yuksekogetrim.org](http://www.yuksekogetrim.org)



İmtiyaz Sahibi / Owner

Türkiye Bilimler Akademisi adına:
TÜBA Başkanı
Muzaffer Şeker

Başeditör / Editor-in-Chief

Yunus Söylet
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul

Editörler / Editors

Recep Öztürk
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Salih Murat Akkın
SANKO Üniversitesi, Gaziantep

Muzaffer Elmas
Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi,
Kocaeli

Ömer Demir
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi,
Ankara

Süphan Nasır
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Cem Korkut
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,
Ankara

Haydar Yalçın
Ege Üniversitesi, İzmir

Burak Önal
Biruni Üniversitesi, İstanbul

Harun Serpil
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Yiğit Yurder
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Teknik Sekreteryası / Technical Secretariat

Fatih Akın Özdemir
Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara

Cansu Toprak
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Bilimsel Danışma Kurulu / Scientific Advisory Board

Ahmet Cevat Acar
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Muhammet İrşadi Aksun
Koç Üniversitesi, İstanbul

Şener Aktürk
Koç Üniversitesi, İstanbul

Yusuf Alpaydın
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Meliha Altunışık
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Mehmet Emin Aydın
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Mehmet Barca
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara

Ronald Barnett
Londra Üniversitesi, (Em.), Londra, İngiltere

Yıldız Bayazıtöğlü
Rice Üniversitesi, Houston, TX, ABD

Abdulbari Bener
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Zulfiqar Ahmed Bhutta
The Aga Khan Üniversitesi, Karaçi, Pakistan

Pınar Bilgin
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara

Mehmet Bulut
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul

Cihad Demirli
MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara

Adil Denizli
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Bülent Dilmaç
MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara

İbrahim Dinçer
Ontario Üniversitesi, Ontario, Kanada

Tuncay Döğeroğlu
Eskişehir Teknik Üniversitesi, Eskişehir

Mehmet Durman
Beykoz Üniversitesi, İstanbul

Halil Ekşi
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Şefika Şule Erçetin
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Kadriye Arzum Erdem Gürsan
Ege Üniversitesi, İzmir

Bayram Zafer Erdoğan
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

İlkay Erdoğan Orhan
Gazi Üniversitesi, Ankara

Nihat Erdoğan
Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

Ahmet Gül
İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul

Wael B. Hallaq
Columbia Üniversitesi, New York, NY, ABD

Gabor Hamza
Eotvos Lorand Üniversitesi, Budapeşte, Macaristan

Mustafa Sinan Kaçalın
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Emin Kansu
Hacettepe Üniversitesi (Em.), Ankara

Muhsin Kar
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara

Engin Karadağ
Akdeniz Üniversitesi, Antalya

Firdevs Karahan
Sakarya Üniversitesi, Sakarya

Yüksel Kavak
TED Üniversitesi, Ankara

Hasan Fahrettin Keleştemur
Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Ayşegül Komsuoğlu Çıtırıtıoğlu
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Ömer Küçük
Emory Üniversitesi, Atlanta, GA, ABD

Hasan Mandal
TÜBİTAK, Ankara

Önder Metin
Koç Üniversitesi, İstanbul

Basarab Nicolescu
Ulusal Bilimsel Araştırmalar Merkezi, Paris, Fransa

Mehmet Akif Öztürk
Gazi Üniversitesi, Ankara

Necati Polat
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

F. Jamil Ragep
McGill Üniversitesi, Montreal, Kanada

Daniel P. Resnick
Carnegie Mellon Üniversitesi, Pittsburgh, PA, ABD

Mustafa Safran
Gazi Üniversitesi, Ankara

Jamil Salmi
Dünya Bankası, Washington DC, ABD

Ali Sınağ
Ankara Üniversitesi, Ankara

Mustafa Solak
Biruni Üniversitesi, İstanbul

Candan Tamerler
Kansas Üniversitesi, Lawrence, KS, ABD

Ekrem Tatoğlu
İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul

Jandhyala B. G. Tilak
Sosyal Gelişim Kurulu, Yeni Delhi, Hindistan

Metin Toprak
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul

Zeliha Koçak Tufan
Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müşavirliği,
Washington DC, ABD

Hasan Tutar
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

Sibel Aksu Yıldırım
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Akiyoshi Yonezawa
Tohoku Üniversitesi, Sendai, Japonya

Ahmet Nuri Yurdusev
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

İsimler soyadı sırasına göre yazılmıştır.

— Yazı Değerlendirme Süreci

Yayınlanmak üzere dergiyeye gönderilen yazılar daha önce başka bir dergiyeye yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere eşzamanlı olarak herhangi bir dergiyeye gönderilmemiş olmalıdır. Bilimsel toplantılarda sunulmuş bildirilerden hazırlanan yazılar, tamamı yayınlanmamış olmak koşuluyla dergiyeye gönderilebilir. Gelen yazılar Editör Kurulu tarafından ön incelemeden geçirilir. Derginin yayın amacına uygun olmayan yazılar doğrudan reddedilebilir ya da hakem değerlendirmesine alınmadan yayın amacına ve yayın kurallarına uygun hale getirilmesi amacıyla yazara geri gönderilir. Dergi kapsamına uygun görülen yazılar çift kör (*double-blind*) hakem değerlendirme (eş değerlendirme/*peer review*) sürecine alınır. Editör Kurulu, hakem yorum ve önerileri doğrultusunda dergiyeye gönderilen yazıların yayına hazırlanması aşamalarında gerekli gördüğü düzeltme ve değişiklikleri önermeye ya da herhangi bir aşamada yazıyı reddetmeye yetkilidir. Eş değerlendirme sürecinde gerekli düzelti aşamalarını geçtikten sonra yayına kabul edilen yazı, sayfa düzeni hazırlanmak üzere yayınevine iletilir. Sayfa düzeni aşaması tamamlanan yazıların provası, son baskı onayı için ilgili (yazışmaların yapıldığı) yazara gönderilir. Bu aşamaları geçen yazılar, yazar onayının ardından, daha sonra sayfa numarası verilerek dergi periyoduna uygun sayıda yer almak üzere DOI kodu tanımlanarak çevrimiçi (*online*) yayınlanır. Tüm bu süreçler ile ilgili olarak yazarlar, hakemler ve editörlerin sorumluluklarının tanımlandığı Yükseköğretim Dergisi Yayın Etiği ve Kötüye Kullanım Bildirgesi ile ilgili ayrıntılı bilgi için www.yuksekogetim.org adresini ziyaret edebilirsiniz.

— Kapsam

Yükseköğretim Dergisinde başlıca, yükseköğretim alanına giren konuları disiplinlerarası bir yaklaşımla, her açıdan derinlemesine inceleyen özgün ampirik ve kavramsal araştırma yazıları, derlemeler, örnek olay çalışmaları, görüş yazıları, geçmiş deneyimlere bakış sunan tarihsel yazılar ve editöre mektuplar yayınlanır. Bu sınıf yazılardan editöre mektup dışında kalanlar için yayın kararı, Editör Kurulu ön incelemesi sonrası, hakem değerlendirme (eş değerlendirme/*peer review*) süreci sonucunda verilir. Hakem değerlendirmesine girecek tüm yazı türlerinin özetler, anahtar sözcükler ve kaynak(lar) içermesi zorunludur.

Dergide bunların dışında, eş değerlendirme sürecine girmeyen ve yayınlanma kararı yetkisinin Editör Kuruluna ait olduğu, bir bölümü davet üzerine hazırlanan, kısa rapor, uygulama kılavuzu niteliğindeki yazılar ve anma yazıları, kitap değerlendirmeleri, kongre ve literatür özetleri, yükseköğretim faaliyetleri ile ilgili haber ve duyurular yer alabilir.

Dergide yer alan bölümler aşağıdaki gibi sınıflanmaktadır:

- Ampirik Araştırma
- Kavramsal Araştırma
- Örnek Olay Çalışması
- Derleme
- Görüş
- Geçmişe Bakış
- Editöre Mektup
- Kısa Rapor
- Kılavuz
- Anma Yazısı
- Kitap Değerlendirmesi
- Özetler
- Haberler
- Duyurular

Yükseköğretim Dergisinin kapsamı genel olarak aşağıdaki konulardan oluşmaktadır:

- Yükseköğretim Yönetimi
- Yükseköğretim Politikaları ve Stratejileri
- Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim (ulusal veya uluslararası ölçekte genel eğitim konuları: eğitim politikaları, eğitim yeterlilikleri, müfredatlar, eğitim programları, eğitim teknolojileri, ölçme-değerlendirme vb.)
- Yükseköğretimde Üniversitelerin Yapılandırılması
- Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon
- Yükseköğretimde Bilim Adamı Yetiştirme, İnsan Kaynakları ve Yetenek Keşfi
- Yükseköğretimde Finansman
- Yükseköğretimde Uluslararasılaşma
- Yükseköğretimde Çeşitlilik
- Yükseköğretimde Sıralama Sistemleri
- Yükseköğretimde Yenilikçilik, Girişimcilik ve ARGE Stratejileri
- Yükseköğretimde Sanayi ve Toplum İlişkileri
- Yükseköğretimde Kampüs Yaşamı
- Yükseköğretimde Yeni Eğilimler
- Yükseköğretime Geçiş

— Yazıların Hazırlanması

Yükseköğretim Dergisinde yayınlanacak yazıların hazırlanmasında, aşağıdaki kurallar dışında, sosyal bilimler alanında yaygın kullanılan Amerikan Psikologlar Birliği'nin (APA) önerdiği ortak kurallar (APA, 2009) geçerlidir (www.apastyle.org).

Yazılar 21x29.7 cm (A4) boyutundaki sayfaya, Word programının güncel bir sürümünde, kenarlardan 2.5 cm boşluk bırakacak şekilde, 11 punto Times New Roman karakteriyle, çift aralıklı, sola blok şeklinde olarak yazılmalıdır. Hazırlanacak metinlerin (başlık sayfası hariç), kaynak listesi ile tablo ve şekil/resim altı yazıları dahil 25 sayfa geçmemesine özen gösterilmelidir.

Yazılarda bulunması gereken bölümler sırası ile şunlardır:

Sayfa 1 - Başlık sayfası

Sayfa 2 - Türkçe Başlık, Özet ve Anahtar Sözcükler

Sayfa 3 - İngilizce Başlık (*Title*), Özet (*Abstract*) ve Anahtar Sözcükler (*Keywords*)

Sayfa 4 ve sonrası - Temel Metin

Sonraki Sayfa - Kaynaklar

Sonraki Sayfa - Tablo Yazısı ve Tablo (her tablo ayrı sayfada belirtilmelidir)

Sonraki Sayfa - Şekil/Resim Altı Yazısı ve Şekil/Resimler (her şekil/resim ayrı sayfada belirtilmelidir)

Son Sayfa - Ekler (dipnotlar, anket formları vb.)

Başlık sayfası

Bütün yazılarda birinci sayfaya yazının başlığı, bunun altına da yazar(lar)ın açık ad ve soyad(lar), unvan(lar) ile birlikte aynı satırda sıralanarak yazılmalıdır. Bir satır altta, çalışmanın yapıldığı ya da yazar(lar)ın bağlı bulunduğu kurumun adı ve şehir (farklı bölüm ya da kurumlardan olan yazarlar belirtilecek şekilde) yer almalıdır. Bunun da altında, uzun başlıklı yazıların, dergide yayınlandığında devam sayfalarının üst tarafında görünmesi arzu edilen ve 80 karakteri geçmeyen kısaltılmış başlığı belirtilmelidir. Başlık sayfasında ayrıca yazışmaların yapılabileceği yazarın adı ile birlikte iletişim adresi ve telefon, varsa faks numarası ile e-posta adresi belirtilmelidir. Bu sayfanın altına varsa çalışmayı destekleyen fon ya da kuruluşun adı yazılmalı, çalışma daha önce bir kongre ya da benzeri bir bilimsel toplantıda sunulmuş ise (sadece özetinin ya da bir bölümünün yayınlanmış olması koşuluyla) bu durum aynı bölümde ayrı bir satır olarak belirtilmelidir. İsim ve kurum kimliği gibi bilgiler, doğrudan ya da dolaylı olarak başlık sayfası dışında hiçbir sayfada belirtilmemelidir.

Özet sayfaları

Türkçe ve İngilizce özetler başlığı izleyen en az 150, fazla 250 sözcükten oluşacak şekilde ardışık iki ayrı sayfaya yazılmalıdır. İngilizce özet (*Abstract*) sayfasında, İngilizce başlık (*Title*) bulunmalıdır. Özetleri takiben her bir özet sayfasına, aralarında virgül olacak şekilde alfabetik sırayla dizilmiş ve küçük harfle yazılmış, Türkçe ve İngilizce olmak üzere en az 3'er anahtar sözcük eklenmelidir.

Temel metin

Ampirik araştırma yazıları dört ana bölümde sunulmalıdır. İlk bölüm başlıklandırılmaksızın giriş bilgilerinin sunulduğu bölümdür. İzleyen bölümlerin başlıkları Yöntem, Bulgular ve Tartışma (gerektiğinde ek olarak Sonuç, Öneriler ve/veya Teşekkür bölümü) sırasıyla yazılmalıdır. Diğer yazı tiplerinde bu standart aranmaz fakat metin (giriş bölümü hariç) ara başlıklara bölünmüş şekilde sunulmalıdır. Her bir ara başlığın varsa alt ve daha alt başlıkları kategorileri ayırt edilecek biçimde yazılmalıdır.

Kaynaklar

Kaynaklar, başlarına sıra numarası konmaksızın alfabetik sırayla listelenmelidir. Tüm kaynaklara metin içinde gönderme (atf) yapılmış olmalıdır.

Metin içinde gönderme

Metinde kaynak göstermek için parantez açılarak yazarın soyadı, eserin yayım tarihi verilir. Beş yazara kadar olan kaynaklarda bütün yazarların soyadları verilmelidir. İki yazarlı kaynaklarda daima her iki yazarın soyadı da verilir. Üç ila beş yazarlı kaynaklarda, metindeki ilk göndermede bütün yazarların soyadları verilirken, varsa aynı kaynağın ikinci ve sonraki atflarında sadece ilk yazarın soyadı yazılıp sonda "vd." ifadesi ile birlikte sunulmalıdır. Altı ve daha fazla sayıda yazarlı kaynaklara yapılan göndermelerde ise ilk atf dahil sadece ilk yazarın soyadı yazılıp sonda "vd." ifadesi ile birlikte verilir. Yazar adı cümle başı ya da içinde kullanılarak gönderme yapılacaktır bu durumda "vd." kısaltması yerine "ve diğerleri" yazılmalıdır.

— Örnek: (Uyanık ve Kandır, 2010) ya da (Meyer, Ramirez, Rubinson ve Boli-Bennet, 1977) ya da (Gottfredson vd., 2008)

Yazar adı cümle başı ya da içinde kullanılarak gönderme yapılacaktır parantez içinde ilgili kaynağın yayım yılı verilir.

— Örnek: Uyanık ve Kandır (2010) bu konuda farklı düşünmektedirler... ya da Gottfredson ve diğerlerine (2008) göre...

Doğrudan alıntı ifadeler kullanıldığında ek olarak sayfa numarası belirtilmelidir.

— Örnek: (Uyanık ve Kandır, 2010, s. 119)

Metin içinde aynı yerde birden fazla kaynak gösterilmesi istendiğinde, kaynaklar parantez içinde ilk yazarlarının soyadı alfabetiğine göre dizilerek ve araları noktalı virgül ile ayrılarak belirtilir.

— Örnek: (Gottfredson vd., 2008; Uyanık ve Kandır, 2010)

Kaynak listesi

Aşağıda verilen genel örneklere uygun şekilde hazırlanmalıdır. Birden fazla yazarlı yayınlarda, son yazardan önce, Türkçe kaynak ise “ve”, yabancı dilde kaynak ise “and” bağlacı konmalıdır. Yazar sayısı yediden fazla ise ilk altı yazardan sonra “...” (üç nokta) konup son yazarın adı verilir. Kaynak künyelerinde yediden fazla yazar adı sunulmaz. Süreli yayın adları, kısaltma yapılmaksızın açık olarak, italik yazılmalıdır. Birden fazla baskı yapmış kitaplarda baskı sayısı ve DOI (*digital object identifier*) kodu bulunmayan kitapların künyelerinde basım yeri (şehir) ve yayınevi mutlaka belirtilmelidir. Kaynak künyelerinde DOI kodu, küçük harfle doi ibaresi yazıldıktan sonra iki nokta üst üste konup ara verilmeksizin yazılır.

Cilt ve sayı numarası bulunan Türkçe süreli yayın makalesi örneği:

Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118–134.

Yabancı dilde süreli yayın makalesi örneği:

Gottfredson, N. C., Panter, A. T., Daye, C. E., Allen, W. A., Wightman, L. F., & Deo, M. E. (2008). Does diversity at undergraduate institutions influence student outcomes? *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(2), 80–94.

Dergi sayı numarası süreklilik gösteren ve sayılar arasında sayfa numaraları devamlılık göstermeyen süreli yayın makalesi örneği:

Mızıkacı, F. (2010). Isomorphic and diverse institutions among Turkish Foundation Universities. *Eğitim ve Bilim*, (157), 128–139.

Henüz basılı sayı ve sayfa numarası almamış, çevrimiçi (online) yayınlanmış, DOI kodu içeren yabancı dilde süreli yayın makalesi örneği:

Meer, J., & Rosen, H. S. (2010). Family bonding with universities. *Research in Higher Education*. doi:10.1007/s11162-010-9174-3

Türkçe kitap örneği:

Kurbanoğlu, S. S. (2004). *Kaynak gösterme el kitabı*. Ankara: ÜNAK Yayınları.

İki yazarlı Türkçe kitap örneği:

Küçükcan, T., & Gür B. S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: SETA Yayınları.

Editörlü Türkçe kitap örneği:

Varış, F. (Ed.) (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Türkçe kitap bölümü örneği:

Acan, F. (1996). Türkiye’de kadın akademisyenler: Tarihsel evrim ve bugünkü durum. H. Çoşkun (Ed.), *Akademik yaşamda kadın* içinde (s. 75–87). Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayını.

Çeviri kitap örneği:

Ströker, E. (1995). *Bilim kuramına giriş* (D. Özlem, Çev.). Ankara: Gündoğan Yayınları. (1973)

Türkçe tez örneği:

Köprülü, D. (1994). *Üniversite kütüphanelerinde kitap koleksiyonunun kullanımı üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yabancı dilde kitap örneği:

Witt, S. L. (1990). *The pursuit of race and gender equity in American academe*. New York: Praeger.

Birden fazla baskı yapmış yabancı dilde kitap örneği:

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Editörlü yabancı dilde kitap örneği:

Brown, O. G., Hinton, K. G., & Howard-Hamilton, M. (Eds.). (2007). *Unleashing suppressed voices on college campuses: Diversity issues in higher education*. New York, NY: Peter Lang.

Yabancı dilde kitap bölümü örneği:

Niemann, Y. F. (2003). The psychology of tokenism: Psychosocial realities of faculty of color. In G. Bernal, J. E. Trimble, A. K. Burlew, & F. T. L. Leong (Eds.). *Handbook of racial and ethnic minority psychology* (pp. 100–118). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yabancı dilde kitap serisi içinde bölüm örneği:

Paulsen, M. B., & Toutkoushian, R. K. (2008). Economic models and policy analysis in higher education: A diagrammatic exposition. In Smart, J. C. (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 23, pp. 1–48). New York: Springer.

Yabancı dilde tez örneği:

Cowan, L. Y. (2006). *An examination of policies and programs used to increase ethnic and racial diversity among faculty at research universities*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Elektronik kaynak örnekleri:

World Wide Web (www) aracılığıyla elde edilen elektronik dokümanlar aşağıdaki gibi listelenir:

— Örnek 1: ÖSYM (2009). *Yüksek öğrenim istatistikleri*. Erişim adresi <http://www.osym.gov.tr> (15 Mart 2010).

— Örnek 2: The Economist (2004, Jan 8). *The curse of nepotism*. Erişim adresi http://www.economist.com/world/unitedstates/displaystory.cfm?story_id=2333345 (15 Mart 2010).

Şekil, Resim ve Tablolar

Metin içinde ayrı kategorilerde numaralandırılmalı, numaralandırmada Romen sayıları kullanılmamalıdır. Tablo yazıları tabloların üst tarafında yer almalıdır. Şekil/resim alt yazıları sırasına göre ayrı bir sayfada sunulmalıdır. Vektöryel yazılımlarda hazırlanmış şekiller (çizim ve grafikler) TIF ya da EPS formatında kaydedilebilir. Renkli şekiller RGB (8 bits) olarak TIF formatında, siyah/beyaz çizimler ise EPS formatında kaydedilmiş olmalıdır. Resimler 300 dpi çözünürlükte, TIF ya da JPG formatında hazırlanmalıdır. Şekil, tablo ya da resimlerde gerektiğinde standart dışı kısaltmalar kullanılabilir. Bu durumda kullanılan kısaltma ilgili başlık ya da şekil/resim alt yazısında açıklanmalıdır. Daha önce yayınlanmış şekil, tablo ya da resimler, yalnız kesin gerektiği durumlarda karşılaştırma amacıyla, yazar ya da yayıncısından (telif hakkı sahibinden) yazılı izin alınarak, kaynak gösterilmek koşuluyla kullanılabilir.

Ekler

Metin içinde yer kaplamaması amacıyla ayrı bir yerde (dipnot olarak) verilmek istenen açıklamalar bu bölümde sıralanabilir. Metin içinde gerekli yerlerde, köşeli parantez içinde üst karakter şeklinde sıra numarası verilen ilgili dipnotlar bu bölümde (*endnotes*) sıralanarak sunulmalıdır. Yazarların zorunlu olmadıkça dipnot kullanmaları önerilir. Bunun dışında anket formu, harita, plan vb. diğer öğeler de ekler bölümünde verilebilir. Bunlarla ilgili açıklama yazıları da bu bölümde yer almalıdır. Birden fazla ek malzeme sunulması gerekliliğinde her bir ek için Romen rakamları ile ayrı sıra numarası verilmelidir.

Kontrol Listesi

1. Yazının uzunluğu (en fazla 25 sayfa)
2. Genel biçim (iki aralıklı satır; 11 punto Times New Roman karakteri; kesme işareti dışındaki noktalama işaretlerinden sonra tek aralık)
3. Başlık sayfası (yazar ve kurum adları; kısa başlık; iletişim adresi)
4. Özetler (Türkçe ve İngilizce; en az 150, en fazla 250 sözcük)
5. Anahtar sözcükler (en az 3'er adet)
6. Temel metin (başlıklar)
7. Kaynaklar (APA kriterlerine uygunluk)
8. Şekil, tablo ve resimler (numaralandırma; alt yazılar; özgünlük/izin yazısı)
9. Ekler (Romen rakamı ile numaralandırma ve açıklama yazıları)
10. Başvuru mektubu (iletişimden sorumlu yazar; çıkar çakışması beyanı)
11. Görsel malzeme (şekil, resim vb.) izin yazısı (daha önce yayınlanmış ise)

— Yazıların Gönderilmesi

Değerlendirilmek üzere dergiyeye gönderilecek yazıların gönderim ve hakem değerlendirme süreci (*peer review*) izlemi sadece www.dergipark.gov.tr/yuksekogretim adresinde, Makale Gönder sekmesi altında yer alan çevrimiçi (*online*) sistem aracılığıyla yapılabilmektedir. Dergimiz Şubat 2019 itibarıyla elektronik ya da geleneksel posta yoluyla yazı kabul etmemektedir. Gönderilecek yazıların hem Word hem de PDF formatında dokümanlar olarak güncel sürüm bir yazılımla hazırlanmış olmasına dikkat edilmelidir.

Editöryel iletişim:

Doç. Dr. Haydar Yalçın

Editör Yardımcısı

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), Başkan Danışmanı

Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya 06670 Ankara

Tel: 0312 442 29 03

E-posta: tuba@tuba.gov.tr

– Derleme / Literature Review

- Yükseköğretimde Sosyoloji Öğretim Çalışmaları: Amerikan, Avrupa ve Türk Sosyolojisinde Karşılaştırmalı Bir Alanyazın İncelemesi**187
Studies on Sociology Teaching in Higher Education: A Comparative Literature Review of American, European, and Turkish Sociology
Ayşe Polat
- Cumhuriyetten Günümüze Yükseköğretimde Akademik Yükselme ve Atama Süreci**197
Academic Promotion and Appointment Process in Higher Education since the Proclamation of the Turkish Republic
Mesut Demirbilek, Münevver Çetin

– Geçmişe Bakış / Historical View

- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve Yükseköğretim Kurulunun Dönem Basınında Temsili (1980–1981)**217
Turkish Higher Education Law 2547 and the Representation of the Higher Education Board in the Press (1980–1981)
Hilal Karavar, Seyran Efilti Atay

– Ampirik Araştırma / Original Empirical Research

- İnsan Sermayesi Türleri ve İstihdam Edilebilirlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Vakıf Meslek Yüksekokulu Örneği**227
An Examination of the Relationship between Human Capital Types and Employability Perceptions: A Sample of a Foundation Vocational School
Mehmet Hilmi Koç, Tuncer Fidan, Türker Kurt
- Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Türk Kimliği ve Vatandaşlığı ile İlgili Algı ve Deneyimleri**245
Perceptions and Experiences of Foreign University Students about Turkish Identity and Citizenship
Irem Namlı Altıntaş, Elif Alkar
- T.C. Sayıştay Denetim Bulguları Doğrultusunda Denetim (Düzenlilik) Raporlarının İçerik Açısından İncelenmesi: 2013–2018 Devlet Üniversiteleri**257
A Content Analysis of the Audit (Regularity) Reports with Regards to the Turkish Court of Accounts' Audit Findings: State Universities 2013–2018
Mahmut Demirbaş
- Araştırma Görevlilerinin Sosyal Kaytarma ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki**270
The Relationship between Research Assistants' Social Loafing and Organizational Commitment
Zeynep Ersöz, Rüyam Küçüksüleymanoğlu
- Türkiye'de Öğretim Elemanı Mesleki Gelişimi için Öğrenme ve Öğretme Merkezleri: Yönetim ve Örgüt Yapısı**280
Teaching and Learning Centers for Faculty Professional Development in Türkiye: Administrative and Organizational Structure
Alev Elçi, Erdem İşeri
- Scale of Life Skills Supporting Learning for Higher Education Students**296
Yükseköğretim Öğrencileri için Öğrenmeyi Destekleyen Yaşam Becerileri Ölçeği
Necla Köksal, Ali Yakar

Araştırma Görevlilerinde Mantar Yönetim ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Sağlık Yönetimi Alanında Bir Araştırma	307
The Relationship between Mushroom Management and Organizational Commitment in Research Assistants: A Study in the Field of Health Management	
Meliha Meliş Günaltay, Ferda Işıkçelik, Fatih Durur	
Covid-19 Küresel Salgını Sürecinde Yükseköğretimde Özel Gereksinimli Öğrenci Olmak: Deneyimler ve Güçlüklerle Baş Etme Yolları	320
Being a Student with Special Needs in Higher Education during the Covid-19 Pandemic: Experiences and Ways to Cope with Difficulties	
Şule Gücyeter, Nalan R. Ayvazoğlu, A. Emel Sardohan Yıldırım	
Öğretim Üyelerinin Akademik Unvan Algıları ve İş Stresi	333
Faculty Members' Perceptions of their Academic Titles and Job Stress	
Celalettin Korkmaz, Sevim Öztürk	
– Örnek Olay / Case Study	
Metaphors of University-Industry Relations: Interpretations on Technology Development Zones Unveiled	349
Üniversite-Sanayi İlişkilerinin Metaforları: Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Üzerine Yapılan Değerlendirmelerin Yorumlanması	
Mehmet Ali Yılık, Yaşar Kondakçı	
Bibliometric Analysis of the Turkish Doctoral Dissertations: A Case Study of Economy, Law, Psychology, Political Science, and International Relations Disciplines	363
Türkiye'deki Doktora Tezlerinin Bibliyometrik Değerlendirilmesi: Ekonomi, Hukuk, Psikoloji, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Disiplinlerine İlişkin Bir Durum Çalışması	
Aydın Aslan, Ömer Açıköz	

Yükseköğretimde Sosyoloji Öğretim Çalışmaları: Amerikan, Avrupa ve Türk Sosyolojisinde Karşılaştırmalı Bir Alanyazın İncelemesi

Studies on Sociology Teaching in Higher Education: A Comparative Literature Review of American, European, and Turkish Sociology

Ayşe Polat 

Istanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, İstanbul

Özet

Bu makale üniversitelerde sosyoloji öğretimi hakkında yapılan araştırma ve yayınları karşılaştırmalı olarak inceleyen bir alanyazın çalışmasıdır. İngilizce, Türkçe ve bazı Fransızca akademik dergi ve kaynaklar taranarak farklı ülkelerde sosyoloji eğitim ve öğretimi hakkında gerçekleştirilen yayınlar derlenip yükseköğretimde “sosyoloji öğretim çalışmaları” şeklinde bir alandan bahsetmenin imkânları ve özellikleri Amerikan, Avrupa ve Türk sosyolojisi bağlamında ele alınıp tartışılmıştır. Sosyoloji eğitimi ve öğretiminin hangi açılardan ve nasıl incelendiğinin bir derlemesi ile yükseköğretimde disiplinlerin öğretimi sorusuna ve bu alanda ne tür araştırmalar yapılabileceğine dikkat çekmek amaçlanmıştır. Sosyoloji öğretimine odaklanan, en uzun soluklu akademik dergi olan *Teaching Sociology* tanıtılıp Amerikan yükseköğretim yayıncılığı bağlamında değerlendirilmiştir. İngiltere, Fransa ve Almanya gibi Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de son yirmi yılda sosyoloji öğretimi hakkında gerçekleştirilen araştırmalar yükseköğretimdeki hacimsel artış, uluslararası standardizasyon, araştırma ve öğretim iş yükü gerilimi, öğrenci odaklı çalışmalar gibi son yirmi yıldaki değişimler kapsamında ele alınmıştır. Yapılan inceleme neticesinde; sosyoloji öğretim çalışmalarında Amerikan sosyolojisi başta olmak üzere Avrupa ve Türkiye’de belirli bir birikim ve akademik ilginin elde edildiği ancak önemli eksiklik ve yetersizliklerin devam ettiği belirtilebilir.

Anahtar sözcükler: Amerikan, Avrupa ve Türk sosyolojisi, sosyoloji eğitimi ve öğretimi, yükseköğretim.

Yükseköğretim dünyada ve Türkiye’de sosyoekonomik, siyasi ve akademik boyutlarıyla araştırmacıların ve kamu idarecilerinin özellikle son yirmi yılda giderek daha fazla önem verdiği alanlardan biri haline gelmiştir (Acer ve Güçlü, 2017; Arlı, 2016; Tekneci, 2016). Üniversite-

Abstract

This article is a literature review that comparatively examines publications and research conducted about the teaching of sociology in higher education. English, Turkish, and to some extent French academic journals and sources were surveyed, and articles about sociology education in different countries were compiled. Thereby, the possibilities and features of a field which can be called “studies on teaching sociology” were discussed and assessed within the context of American, European, and Turkish sociology. Through compiling the perspectives and ways sociology education are studied, the goal of this article is to draw attention to the issue of how to teach disciplines at higher education as well as to provide insights about potential future research on the topic. *Teaching Sociology*, the longest running academic publication devoted specifically to the teaching of sociology at higher education, was introduced and examined within the context of American higher education academic publications. Studies on the teaching of sociology in European countries such as England, France, and Germany as well as those on Türkiye were discussed in terms of the changes higher education has been going through over the last twenty years, such as the increase of the volume of the higher education, international standardization, the tension between research and teaching workload, and student focused research. While there is an increasing academic interest in the European, Turkish, and particularly American sociology concerning the topic, it is still an understudied field.

Keywords: American, European and Turkish sociology, higher education, sociology education, teaching sociology.

nin bilgi üretimindeki rolü kadar, kitleselleşen bir yükseköğretim sisteminde bilgi ve tecrübeyi aktarma, öğretme, rehberlik etme gibi pedagojik yanlar da zamanla öne çıkmıştır. Üniversitelerin ve akademisyenlerin araştırma ve öğretim arasındaki kamusal rol ve sorumlulukları tartışılmaya devam eder-

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Polat
İstanbul Medeniyet Üniversitesi,
Sosyoloji Bölümü, Güney Kampüsü,
Dumlupınar Mahallesi, D-100 Karayolu
No: 98, Kadıköy, İstanbul
e-posta: polatayse@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(2), 187–196. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Nisan / April 26, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 11, 2020

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Polat, A. (2022). Yükseköğretimde sosyoloji öğretim çalışmaları: Amerikan, Avrupa ve Türk sosyolojisinde karşılaştırmalı bir alanyazın incelemesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 187–196. doi:10.2399/yod.20.727000

ORCID ID: A. Polat 0000-0002-8739-6372

ken (Boyer, 1990; Rhoten ve Calhoun, 2011) disiplin ve bölümlere özgü öğrenim ve öğretim çalışmaları da artmaktadır. Bu makale “sosyoloji öğretim çalışmaları” şeklinde bir alandan bahsetmenin imkân ve sınırlarını farklı ülkelerde sosyoloji öğretimi hakkında İngilizce, Türkçe ve kısmen Fransızca gerçekleştirilen yayınlar üzerinden ararken; Amerikan, Avrupa ve Türk sosyolojindeki çalışmalar üzerinden bir alanyazın denemesi ortaya koymaya çalışmaktadır.

Makalenin ilk bölümünde doğrudan sosyoloji öğretimi konu edinen ve 1973’ten itibaren ABD’de düzenli olarak yayımlanan *Teaching Sociology* dergisi tanıtılıp Amerikan yükseköğretim yayıncılığı kapsamında değerlendirilecektir. İkinci bölümde İngiltere, Fransa ve Almanya’da sosyoloji eğitim ve öğretimi hakkında yapılan çalışmalar, yükseköğretimin dönüşümü ve öne çıkan yaklaşım ve tartışmalar bağlamında değerlendirilerek ele alınacaktır. Üçüncü bölümde ise Türkiye’de sosyoloji disiplininin üniversitelerde kurumsallaşma ve dönemlendirilmesi ve son yıllarda artan sosyoloji eğitim ve öğretimi hakkındaki çalışmalara değinilecektir.

Sosyoloji öğretim çalışmaları alanının gelişimini, mevcut çalışmalar üzerinden belirleyip ortaya koymaya çalışan bir derlemenin derinlikli bir analizden ziyade betimsel olduğu öne sürülebilir. Ancak sosyoloji öğretiminin farklı ülkelerde nasıl ele alındığının karşılaştırmalı bir biçimde incelenmesi ile hem Amerika, Avrupa ve Türk sosyolojisinin kendilerine özgü bağlamlarında hem de üçünü kuşatan yükseköğretime özgü dinamikler çerçevesinde sosyoloji öğretim araştırmalarının temel tema, konu ve tartışmalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Benzer bir karşılaştırmalı çalışmanın olmaması derlemenin özgün değerini artırmaktadır.

Bu makale; JSTOR, EBSCO, Taylor&Francis gibi elektronik dergi veri tabanlarında *sociology education* (sosyoloji eğitimi), *teaching and sociology* (sosyoloji ve öğretim), *curriculum* (müfredat), *higher education and sociology* (yükseköğretim ve sosyoloji) anahtar kelimeleri ile tarama yapılarak çeşitli ülkelerde sosyoloji öğretimine dair yayınların tespitine dayanmaktadır. Ancak *Teaching Sociology* haricinde salt sosyoloji eğitim ve öğretimi ele alan bir akademik dergiye rastlanmamıştır. Tespit edilen tek istisna *Journal of Sociology* dergisinin sosyoloji öğretimine ayrılan özel sayısıdır (Harley ve Natalier, 2013). Bu açıdan bu derleme kapsamında Amerikan sosyolojisinde sosyoloji öğretim çalışmalarını *Teaching Sociology* üzerinden ele almak uygun görülmüştür. Aynı anahtar kelimeler ile yapılan tarama sonucu çıkan diğer makaleler ve ilave edilen Fransızca makaleler ikinci bölümün temelini oluştururken, Türkçe kaynaklardan hem ikinci bölümün hem üçüncü bölümün yazımında yararlanılmıştır.

ABD Yükseköğretiminde Pedagojik Dergi Yayıncılığı: *Teaching Sociology*

ABD’nin özellikle İkinci Dünya Savaşı’nın ardından araştırma fonlarından akademik yayıncılık ve öğrenci sayılarına bakıldığında küresel ölçekte yükseköğretimin merkezi haline gelmesi sosyoloji özelinde de görülmektedir. ABD’de günümüzde lisans seviyesinde yaklaşık bin tane sosyoloji bölümü bulunmaktadır (Amerikan Sosyoloji Derneği [ASA], 2016). ABD’nin yükseköğretim araştırma merkez ve yayıncılığında İngiltere ve Çin gibi diğer büyük rakiplerinin de önünde olması (Tight, 2007, 2017; Yıldırım ve Seggie, 2018) dikkate alındığında sosyoloji eğitim ve öğretimine odaklanan müstakil bir yükseköğretim dergisi olan *Teaching Sociology*’nin yaklaşık elli yıldır yayında olması açıklanabilir.

ABD’de farklı sivil ve resmî kuruluşlardan gelen taleplerin de etkisiyle, akademik disiplinlerin teorik ve metodolojik konularının yanı sıra eğitim ve öğretim faaliyetlerini, hedeflerini, öğrenim süreçlerini inceleyen akademik çalışmalar 1970’lerden itibaren başlamıştır. Sosyoloji disiplini özelinde, bu girişimler ilk somut ürünlerini; Amerikan Sosyoloji Derneği’nin 1973’te başlattığı Lisans Eğitim/Öğretim Projesi ve *Change Magazin*’in 1976’da sosyoloji öğretimi ile ilgili hazırladığı raporda bulmuştur (Berheide, 2005; McPherron, 1982). *Teaching Sociology* dergisini “SAGE Yayıncılık 1973’te kurmuş; ASA iki yıl sonra satın almış, 1986’da ilk ASA bünyesindeki sayısı çıkmıştır (ASA Journals, t.y.)” Başlangıçta yılda sadece bir kez çıkan *Teaching Sociology*, 1977’den itibaren yılda dört kez yayımlanmaya başlamıştır. Dergideki makaleler; sosyoloji disiplininin temel bakış açısını, yöntem ve konularının neler olduğunu ve nasıl öğretildiğini gerektirdiğini değerlendiren sosyolog akademisyenler tarafından kaleme alınmaktadır.

Bu çalışma için *Teaching Sociology* dergisinin ilk sayısından itibaren tüm makale başlıkları taranarak temel özellikleri belirlenmiş; ikinci aşamada seçilen belirli makaleler incelenmiş; bunun yanı sıra dergi hakkında yayımlanan makalelere de başvurulmuştur. Derginin özelliklerine dair bu makalede yapılan çıkarımların dayanağı olan ilgili makaleler, parantez içinde örnek (ör.) kısaltması ile aşağıda gösterilmektedir.

Teaching Sociology dergisinin makaleleri ağırlıklı olarak lisans eğitimi ile ilgilidir. Lisansüstü eğitim ile ilgili makaleler sayıca daha az olmakla beraber 1991 yılında yayımlanan bir özel sayı sadece lisansüstü eğitime ayrılmıştır. Dergideki makalelerin neredeyse tamamı ABD’deki yükseköğretim kurumlarındaki sosyoloji eğitim ve öğretimine dair olmakla beraber farklı ülkelere ilişkin ve buralarda sosyoloji eğitimini özellikle ABD ile karşılaştırmalı ele alan yayınlar da vardır (ör. Alatas ve Sinha, 2001; Guppy ve Arai, 1994; O’Sullivan, 2011; Schneickert, Lenger, Steckermeier ve Rieder, 2019). Ayrıca derginin farklı sayıların-



da ABD içindeki kurumsal farklılıklar da irdelenmiştir. Bunun en iyi örneklerinden biri, ABD'deki dört yıllık üniversiteler ile iki yıllık *community colleges*'ı sosyoloji öğretimi açısından karşılaştırmalı olarak ele alan özel sayıdır (Sweet, 2016).

Sosyoloji bölümlerinin amaç ve müfredatları ile ilgili incelemeler ilk sayılardan itibaren yer almaktadır (ör. Gelfand, 1976; McPherron, 1977). “*Knowledge Available, Knowledge Needed: Improving Sociology Instruction*” (Mevcut Bilgi, İhtiyaç Duyulan Bilgi: Sosyoloji Eğitimi İyileştirmek) ana temalı 1980'de yayımlanan özel sayıda liberal eğitim çerçevesinde sosyoloji öğretiminin amaçları ele alınırken bir yandan da öğrenciler için daha iyi eğitim programlarının geliştirilmesi hedeflenerek uygulamaya konulan yenilikler tartışılmıştır (Baker ve Everett, 1980). Sonraki yıllarda da sosyoloji bölümlerinin amaç ve araçları, ders programları kapsamında değerlendirilmeye devam edilmiştir (ör. Albers, 2003; Grauerholz ve Gibson, 2006; Hochschild, Farley ve Chee, 2014; Keith, 2002; Pittendrigh ve Jobes, 1984; Sulik ve Keys, 2014). Sosyoloji müfredatını oluşturan temel (*core*) dersler olup olmadığı sorusunu öğretim üyesi sosyologların görüşleri üzerinden ele alan makaleler de mevcuttur (ör. Keith ve Ender, 2004; Wagenaar, 2004). Ayrıca dergideki bazı makaleler belirli derslere odaklanmaktadır; ör. Irk ve Etnik Çalışmalar (Downey ve Torrecilha, 1994; Kolack, 1975); Din Sosyolojisi (Ingram, 1979); Aile Sosyolojisi (LaRossa, 1984); Hukuk Sosyolojisi (Berger, 1989); Yemek Sosyolojisi (Sobal, McIntosh ve Whit, 1993); Araştırma Metotları (Keen, 1996; Ransford ve Butler, 1982) dersleri. Ancak üzerinde en çok durulan ve hakkında en fazla makale yayımlanan ders Sosyolojiye Giriş'tir (ör. Dukes, 1975; Howard ve Zoeller, 2007; Howery, 1985; Keesler, Fermin ve Schneider, 2008; Lenski, 1983; Loewen, 1979; Moxley, 1974). Dergi editörleri bunu gerekçelendirmese de bu durum, üniversitelerindeki programların pek çoğunda Sosyolojiye Giriş dersinin sosyoloji bölümlerinin zorunlu derslerinden olması, bu dersin farklı bölümlerin de ders havuzunda bulunması ve disiplinin temel konu, kavram ve bakış açısının öğrencilere aktarımı noktasında giriş derslerine atfedilen önem ile açıklanabilir.

Teaching Sociology'de derslerle bağlantılı olarak sosyoloji ders kitapları (Beeman, Chowdhry ve Todd, 2000; Fullerton ve Graham, 1988) ve bu kitaplardaki çeşitli konular (ör. güç, kadın, azınlıklar) ve teorilerin (ör. sembolik etkileşim) işleniş biçimleri (Carrothers ve Benson, 2003; Paap, 1981; Shaw-Taylor ve Benokraitis, 1995; Wright, 1995) hakkında da makaleler yayımlanmaktadır.

Pedagoji ve ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili yayınlar da mevcuttur. Ders öğretiminde kullanılacak çeşitli teknikler ve sınıf içi etkileşim (ör. Pfeffer ve Rogalin, 2012;

Preves ve Stephenson, 2009; Simpson and Elias, 2011); yeni teknoloji ve medyanın kullanımı (ör. Dougherty ve Andercheck, 2014; Fails, 1988; Greenblat, 1973); ders değerlendirme, akademik yazım ve sınav sistemi (ör. Hamilton, 1980; Hudd, 2013; Singleton, 2007; Zipp, 2007) bu çerçevede ele alınan konulardan bazılarıdır.

Yükseköğretim dergilerinin belirli yıl aralıklarındaki sayı içeriklerini anahtar kelimeler üzerinden kodlayarak nicel oranlara dayalı analizler gerçekleştiren çalışmalar mevcuttur (*bkz.* Calma ve Davies, 2015; Clegg, 2015; Haggis, 2009; Macfarlane ve Burg, 2019). Benzer şekilde Baker (1985) *Teaching Sociology*'nin 1973–1983; Chin (2002) 1984–1999 ve Paino, Blankenship, Grauerholz ve Chin (2012) 1973–2009 yıllarına arasındaki sayılarını incelemiştir. Chin (2002), Baker'ın (1985) çalışmasıyla karşılaştırmalı olabilmesi açısından onunla benzer ve yeni bazı kriterler ortaya koyarak, dergideki yayınların (makale, not, değerlendirme yazısı vb.), yazarlarının (akademik unvan, pozisyon vb.) ve vaka çalışması olarak tanımladığı (ders modülü, bölüm programı, ders dizaynı vb.) öğelerin yüzdelerini çıkarmıştır. Chin (2002), Baker'ın *Teaching Sociology*'nin “ilk on yılındaki yayınların çok az bir birikimsel uzmanlığı” yansıttığı (Baker, 1985, s. 361) görüşünden farklı olarak dergide görece bir iyileşme olduğunu belirtir. Chin'in (2002) vurguladığı gibi *Teaching Sociology* dergisi 1970'lerde başlayan ancak 1990'larda Boyer (1990)'in katkılarıyla yaygın kullanıma giren “öğretim ve öğrenim çalışma alanı” (*the scholarship of teaching and learning*) çerçevesinde değerlendirilmelidir.

Eğitim sosyolojisi ve “öğretim ve öğrenim çalışma alanının” farklılıklarını etraflıca tartışmak bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Ancak Weiss'da (2007) tartışıldığı üzere, 2001–2005 yılları arasında *Sociology of Education* ve *Teaching Sociology* dergisinin yayın içerikleri karşılaştırılacak olursa ilkinde “eğitimde eşitsizlikler, sınıfta başarıyı etkileyen ön göstergeler, eğitim politikaları, eğitimin toplumsal sonuçları” konuları ön plana çıkarken; *Teaching Sociology*'de “öğretim tekniği, müfredat, organizasyonel bağlam, akademik meslek” gibi konularda “disiplinin öğrencilerine yardımcı olmayı amaçlayan” (s. 7) yayınlar yapılmaktadır.

Paino ve diğerlerinin (2012) dikkat çektiği üzere, *Teaching Sociology*'de 2000'den sonra daha kapsamlı ve sistematik araştırmalar içeren yayınlar artmıştır. Bu çerçevede; öğrenmenin etkinliğini ve ölçümünü çok boyutlu olarak inceleyen araştırmalar ve lisans eğitimi yanı sıra araştırma odaklı üniversitelerde görevli akademisyenlerin makaleleri artış göstermiştir. Ancak *Teaching Sociology*'deki yayınların çoğu hâlen araştırma ve proje ödeneklerine dayalı, geniş ölçek ve kapsamlı çalışmalar değildir (Paino vd., 2012).

Öğrenim ve öğretim çalışmaları yayıncılığındaki araştırmaların kapsam ve kalitesi daha etraflıca incelenmesi gereken bir

konudur. Paino ve diğerlerinin (2012) *Teaching Sociology*'ye dair bu bulgularını benzer başka pedagojik yükseköğretim dergileri ile karşılaştırmak gerekir. Pike'ın (2011) makalesi bu açıdan katkı sağlayan bir çalışmadır. Pike (2011) *Teaching Sociology* ile *Teaching Psychology*, *Teaching Philosophy*, *Journal of Management Education* gibi dokuz tane yükseköğretim dergisinin 2009 yılına ait tüm sayılarını karşılaştırır. *Teaching Sociology*'deki makaleleri kavramsal/teorik, araştırmaya dayalı çalışmalar ve öğretim pratiğinin bilgeliliğine dayalı yayınlar şeklinde tasnif etmiş ve 2009 yılındaki dağılım oranlarını sırayla %45, %25 ve %30 olarak belirlemiştir (s. 224). *Teaching Sociology*'nin yükseköğretim pedagojik dergileri arasındaki öncü rolünü vurgulayan Pike (2011), benzer dergilere göre *Teaching Sociology*'deki yayınların dağılımın oranının da daha dengeli olduğunu vurgulamaktadır. *Teaching Sociology* disiplin ve müfredatın öğretilmesine dair hem teorik yayınlar hem de eğitim ve öğretim tecrübesine yönelik nitel ve nicel ampirik incelemeler içermektedir.

Avrupa Yükseköğretimindeki Dönüşüm ve Sosyoloji Eğitim ve Öğretimi

Sosyolojinin Avrupa ülkelerinde ortaya çıkış ve gelişim tarihçesi, Avrupa ülkelerindeki farklı yükseköğretim sistemleri içinde kurumsallaşma biçimleri, ülkelerin ekonomik, siyasi ve tarihsel farklılıkları ve bunların sosyoloji ekollerine yansımaları dikkate alındığında, "Avrupa Sosyolojisi" adı altında tekil bir kavramsallaştırmanın tutarlılığı ele alınmaktadır (Koniordos ve Kyrtis, 2014; Nedelmann ve Sztompka, 1993). Fleck ve Hönig (2014) Avrupa ulusal sosyoloji dernek üyelikleri, Avrupa sosyoloji dergileri, Avrupa araştırma burslarının dağılım kriterleri üzerinden Amerikan rakibine karşı Avrupa sosyolojisinin çeşitliliğini vurgulamaktadır.

Avrupa'daki ülkeler arasındaki çarpıcı farklılıklar ve ulusal dillerde yayımlanan yayınlara erişim sorunları dikkate alınarak, derlemenin bu bölümünde ağırlıklı olarak İngiltere, Almanya ve Fransa'da sosyoloji öğretiminin nasıl ve hangi açılardan ele alındığına yer verilecektir. İngilizce, Fransızca ve Türkçe tespit edilebilen yayınlar üzerinden Avrupa'da sosyoloji öğretimi hakkındaki araştırma ve makaleler ele alındığında bunların merkezinde Avrupa'da yükseköğretimi son yirmi yılda etkileyen tarihsel süreçler, siyasi ve ekonomik politikalar ve bunların eğitime yansımaları olduğu görülmektedir.

Standardizasyon Tartışmaları: Eğitim Reformları ve Müfredat

Avrupa'da Bologna Antlaşması (1999) başta olmak üzere ulus içi ve uluslararası hareketliliği ve iş birliğini artırmayı amaçlayan reformlarla yükseköğretim bölümlerinin ders, kredi ve puanlama sistemlerinde köklü değişikliklere gidilmiştir (Spurk,

2014). Avrupa sosyolojisinde de bu bağlamda sosyoloji eğitim ve öğretimi hakkındaki makalelerde müfredatı ve ders programlarını ele alan çalışmalar ağırlıklı bir yer tutmaktadır. Almanya ve İngiltere ile ilgili bu tarz çalışmalara aşağıda değinilecektir.

Almanya'daki üniversite sistemi ve sosyoloji eğitimini inceleyen Dinç ve Baş (2011), Bologna sürecinin dönüştürücü rolünü ele alır. Dinç ve Baş'ın (2011) belirttiği üzere, ulus içi ve uluslararası bütünleşmeyi amaçlayan eğitim politikaları; 1970'lere kadar karşılıklı diploma denkliğini bile kabul etmeyebilen Alman sosyoloji kürsülerini bugün tamamen aynılaştırmasa da asgari düzeyde benzer ders programları ve içeriklerine sahip olmaya zorlamıştır. Hâlâ tek tiplikten uzak olmakla beraber, Bologna süreci Alman üniversite sisteminde lisans öğretim süresi ile zorunlu ve seçmeli ders oranları açısından kısmi bir standartlaşma gerçekleştirirken; bölüm dersleri piyasa ve mesleki talepleri karşılayacak biçimde de şekillendirilmektedir (Dinç ve Baş, 2011).

İngiltere'de sosyoloji öğretimi ve dersler hakkındaki tartışmaların başlangıcı 1936 tarihli bir sempozyuma kadar uzanırken (Panayotova, 2019), Bologna ve Avrupa Birliği uyum süreci sosyoloji öğretim çalışmaları yazınında ders ve müfredat tartışmalarını 1990'larda gittikçe artırmıştır. İngiltere'de 2000'ler boyunca sosyoloji müfredatı ile ilgili çeşitli rapor ve araştırmalar yürütülmeye devam etmiştir. 1992 sonrası kurulan üniversitelerde neo-liberalizm çerçevesinde öğrencilerin ve piyasanın talepleri daha fazla dikkate alınırken, köklü sosyoloji bölümlerinde kuramsal İngiliz sosyoloji geleneği devam ettirmeye çalışılmıştır (Bilici, 2011).

Gubbay'ın (1996) belirttiği üzere, İngiliz Sosyoloji Derneği'nin bir müfredat komitesi vardır ve "Sosyoloji Müfredatı Projesi" kapsamında ülkedeki sosyoloji programlarının müfredat yapısı, ders içerikleri ve amaçları hakkında anket ve mülakat yöntemleri kullanılarak farklı veriler toplanmıştır. 1990–1996 yıllarını kapsayan bu araştırmaya göre İngiltere'de sosyoloji lisans derecesi veren programların tamamında "Sosyolojik Teori ve Araştırma Yöntemleri" hakkında en az bir ders bulunmaktadır ve bu ders genellikle zorunlu olan dersler arasında yer almaktadır. Buna ek olarak; "Mukayeseli Toplumsal Yapı" ve "Modern Britanya Sosyolojisi" dersleri de sıklıkla zorunlu dersler arasında yer almakta; "Kültür Sosyolojisi", "Meslek ve Çalışma Sosyolojisi", "Araştırma Metotları ve Sosyolojik Teori" dersleri müfredatta temel alanlar olarak görülmektedir (Gubbay, 1996, s. 10–11).

1990'larda İngiltere'de müfredata yönelik yürütülen araştırma ve tartışmalarda fikir ayrılıkları iki ana eksende toplanmıştır: (i) Hangi derslerin sosyoloji müfredatının temel derslerini oluşturduğu ve bu dersler ile alt uzmanlaşma derslerinin karşılıklı oranı, (ii) müfredat içeriğinin standartlaştırılması ve bunun avantaj ve dezavantajları (Gubbay, 1996, s. 25).



“Sosyolojik Teori” dersinin müfredattaki imtiyazlı pozisyonundan çıkarılması gerektiğini öne sürenler olduğu gibi; “Araştırma Yöntemleri” dersi hakkında da bazı sosyologlar profesyonel araştırmada kullanılan araştırma yöntemlerini lisans öğrencilerine öğretmenin şart olmadığını ifade etmişlerdir. Bu görüşün aksini savunanlar ise bu dersin daha karmaşık yöntemleri içerecek şekilde öğretilmesini önermişlerdir (Gubbay, 1996).

İngiltere’de özellikle “Nicel Yöntemler” dersinin öğrenciler ve sosyologlar tarafından algılanma biçimi farklı araştırmalara konu olmuş; bu dersin müfredat içindeki yerine rağmen, İngiliz sosyolojisinin istatistik ve ampirik beceriler yerine kuram ve teori ile eşleştirildiği belirtilmektedir (Panayotova 2019; Williams, Payne, Hodgkinson ve Poade, 2008). Ancak Schrecker’in (2008), 1950–2003 arası yayımlanmış Sosyolojiye Giriş ders kitaplarını detaylı bir şekilde inceleyerek İngiliz ve Fransız sosyoloji geleneklerini karşılaştıran çalışmasında dikkat çektiği üzere İngilizce kitaplar Fransızca yayınlara oranla gündelik hayattan daha fazla örnekler içeren, sosyolojik bakışın pratikte nasıl uygulanabileceğini gösteren eserlerdir.

Öğrenme Biçimleri, Öğrenci Perspektifleri

Avrupa’da sosyoloji eğitim ve öğretimi hakkındaki çalışmalar; salt müfredat gibi yapısal özelliklere ağırlık vermemekte, öğrenmenin aktörleri olan öğrenciler ve onların öğrenim süreci ve deneyimlerine de odaklanmaktadır. Paivandi (2011) Fransa’da 1990’ların ortasından itibaren üniversite öğrencilerinin öğrenme süreçleri ile ilgili araştırmaların başladığını belirtir (s. 93). Bu tarz öğrenci odaklı araştırmaların Avrupa’daki farklı ülkelerde dağılımına dair bir bulgu elde edilememiştir; ancak aşağıda Fransa, İngiltere ve Almanya’ya dair tespit edilen yayınların konuyu ele alma biçim ve yaklaşımlarına değinilecektir.

Soulié (2002) Fransa’da bir taşra üniversitesi olan Rouen Üniversitesinde 1. sınıf sosyoloji öğrencilerinin üniversite eğitimine bakış ve beklentilerini inceler. Öğrencilerin cinsiyeti, yaşı ve ebeveyn mesleği gibi sosyolojik değişkenler ve 1997’de Fransa’da dönemin Eğitim Bakanı tarafından yürürlüğe konan reformların etkileri üzerinden, öğrencilerin derse devam ve sınav başarı oranlarını analiz edip onların üniversite eğitiminden, ders işleniş biçimlerinden memnun kalıp kalmadıklarını mülakatlarla irdeler. Tek bir üniversite örneğine dayalı olan bu çalışmadan farklı olarak Paivandi (2011), Fransa’nın Paris bölgesindeki 5 üniversitenin insan ve toplum bölümlerinde kayıtlı, aralarında 9 tanesi sosyoloji öğrencisi olan 115 lisans öğrencisi ile 2005–2008 yılları arasında mülakatlar gerçekleştirir. Paivandi, öğrencilerin öğrenime yaklaşımlarını minimalist, bütüncül ve performatif gibi tipolojiler üzerinden tartışır. Paivandi (2011), öğrenim çalışmalarının eğitim sosyolojisi ile sınırlı tutulmamasını; bilgi sosyolojisi perspektifinden de ele alınmasını,

bir diğer ifadeyle, öğrencilerin sosyoekonomik sınıf ve habitusları üzerinden pasif bireyler olarak kabulünü değil, onların öğrenmeye aktif yaklaşımları açısından öğrenimin incelenmesini önerir. Jary ve Lebeau (2009) da benzer bir bakışla, İngiltere’deki müfredat değişimlerinin sosyoloji öğrencilerinin öğrencilik tecrübesine nasıl yansıtıldığını onlarla mülakatlar gerçekleştirerek; Fransız sosyolog Dubet’in geliştirdiği tipolojiler üzerinden öğrencilerin sosyoloji öğrenimine yaklaşımlarını ele alırlar. Sosyoloji öğrencilerinin sıklıkla “sosyolojik tahayyül” edinimlerinin sosyoloji eğitiminde öğrendikleri temel bakış olduğunu vurguladıklarını belirtirler (Jary ve Lebeau, 2009).

Almanya’da yakın dönemde gerçekleştirilen bir çalışmada Schneickert, Lenger, Steckermeier ve Rieder (2019) öğrencilere spesifik olarak sosyoloji bölümlerinde hangi teori ve yöntemleri öğrendikleri ve bunlardan hangilerini kullanmayı tercih ettikleri hakkında sorular sorar. Almanya’daki 50 üniversitedeki sosyoloji öğrencileri ile gerçekleştirilen bu araştırmanın bazı bulguları şu şekildedir:

- Öğrenciler orantısız sırasıyla bazı teorisyenleri (Weber, Marx, Bourdieu, Luhmann, Durkheim) çok iyi bildiklerini ifade ederken diğerlerini (Pareto, Mannheim, Mauss, Homans) neredeyse hiç duymadıklarını belirtmiştir.
- Öğrenciler bu teorisyenlerden hangilerini ödev, makale gibi çalışmalarında daha çok kullandıkları sorusuna ise sırayla Bourdieu, Weber, Luhmann ve Marx cevaplarını vermiştir (Schneickert vd., 2019).

Sosyolojide öğretilen temel konu, teori, bakış açısı ve yöntemleri öğrencilerin perspektifinden ele alan bu tarz çalışmaların yanı sıra aynı konuyu öğretim üyeleri ve akademisyenlerin perspektifinden inceleyen çalışmalar da mevcuttur (ör. Ferreira ve Serpa, 2017; Simbuerger, 2010).

Profesyonel Beklentiler: Araştırma ve Öğretim Gerilimi

Yükseköğretime ilişkin üniversitelerin kamusal misyonu, bilgi üretiminin amaçları, eğitim ve öğretime ağırlık veren üniversiteler ile araştırma ağırlıklı kurumların ayrıştırılması, öğretim üyelerinin atama ve terfi kriterlerinde araştırma ve yayıncılık ile öğretim faaliyetlerinin puanlandırılma şekli, akademisyenlerin mesleki iş yükününün araştırma ve öğretim arasında paylaşım oranı gibi temalar farklı ülkeler bağlamında ele alınmaktadır (Rhoten ve Calhoun, 2011). Bu çerçevede üniversitelerin dönüşümü ve profesyonelleşmenin araştırma ve eğitim ayakları arasındaki dilemmalar Avrupa’da sosyoloji öğretimi hakkındaki makalelere de yansımaktadır.

Avrupa Sosyoloji Derneği (ESA) tarafından 2012–2013 yıllarında Avrupa’daki ulusal sosyoloji dernekleri hakkında yapılan araştırma, derneklerin ülkelerindeki sosyoloji programla-

rının dersleri hakkında kendilerine yöneltilen başlıca sorulara bile ancak tahmini cevaplar verebildiğini ortaya koyarken; Ago-di, Annandale, Baptista ve Cipriani (2015) bu bilgi eksikliğinin “Bologna Uyum Süreci” ile kısmen açıklanabileceğini ancak asıl etkenin derneklerin sosyoloji eğitim ve öğretimine bilimsel araştırma kadar önem vermemesi olduğunu öne sürer.

Simbuerger (2010), İngiltere’de akademisyen sosyologlar ile yaptığı mülakatlardan benzer bir çıkarıma erişir: Bilimsel araştırmaların, öğretim görevliliği pozisyonlarından daha çok takdir görmesi akademisyenleri bu alanı öncelemeye sevk etmektedir. ABD’deki araştırma ve eğitim-öğretim ağırlıklı üniversitelerde akademik kadronun işe alım ve terfi süreçlerindeki farklılığın son yıllarda İrlanda’da da uygulanmaya başladığını belirten O’Sullivan (2016); özellikle eğitim odaklı üniversitelerde öğretim görevlilerinin öğretim becerilerini ve yeterliliklerini ölçen değerlendirmelerin geliştirilip bunların atama ve terfiye kullanıldığını, bu uygulamanın öğretim kalitesini artırmaya katkı sağlamakla birlikte üniversitelerin eğitim faaliyetlerine ayrılan ödenek ve öğrenci sayılarındaki artış dikkate alındığında tutarlılık ve çelişkiler barındırdığını öne sürer.

Bodin, Millet ve Saunier (2018) Fransız üniversitelerindeki akademisyenlerin profesyonel mesleklerinin araştırma, öğretim ve idari işler şeklinde üç alanına yönelik görüşlerini iş dağılımı yükleri çerçevesinde ele almışlardır. Fransa’daki 7 üniversitede görev yapan öğretim üyesi ve araştırmacı akademisyenler ile anket ve mülakat gerçekleştiren Bodin, Millet ve Saunier (2018); bu görüşmelere dayanarak akademisyenlerin öğretim faaliyetlerini düşünüldüğü gibi ikincil görmediklerini, öğretimi de genel olarak araştırma ve idari işler kadar önemsediklerini, ancak özellikle idari iş yükünün gittikçe artarak hem araştırma hem öğretim faaliyetlerine ayrılan vakti kısıtladığını ifade etmişlerdir. Bodin, Millet ve Saunier’in (2018) çalışması yükseköğretim sisteminde araştırma ve öğretim gerilimi kadar idari işlere ve tüm bu üç alanın öğretim üyelerini iş yükü açısından gittikçe zorlamasına dikkat çekerken, yükseköğretimdeki bürokratikleşmenin öğretim faaliyetlerine etkisinin daha kapsamlı ele alınması gerektiğini de düşündürmektedir.

Türkiye: Tarihsel Bir Türk Sosyolojisi İzleğinin Ardından Pedagoji

Türkiye’de sosyoloji çalışmalarında Osmanlı’nın son döneminden Cumhuriyet’e disiplinin ortaya çıkışını ve tarihsel gelişimini, toplumsal değişim ve öne çıkan felsefi düşünceler bağlamında inceleyen araştırmalar önemli bir yer tutar (Akşit, 1986; Arlı ve Bulut, 2008; Balkız, 2015; Coşkun, 1991; Kabakçı, 2008; Kaçmazoğlu, 2010; Kıray, 1986; Sucu, 2016). Disiplinin Türkiye’de ilk olarak akademik kurumsallaşması çerçevesinde İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji (Kaya,

2008; Kayalı, 2008) ve Ankara Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Sosyoloji (Erbaş, 2008) bölümleri üzerine çalışmalar olduğu gibi daha geç dönemlerde, örneğin 1980 sonrası kurulan, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji bölümü hakkında da yayınlar mevcuttur (Bahadır, 2015).

2010’lardan itibaren tarihçe ile ampirik ve güncel verileri harmanlayan çalışmalar artmaktadır. Ör.; Parin ve Demirci (2014) bir yandan Türkiye’de sosyolojinin kuruluş (1914–1950), yerleşme (1950–1980), kurumsallaşma (1980–2000) ve yaygınlaşma (2000 ve sonrası) şeklinde bir dönemlendirmesini ortaya koyarken bir yandan da Türkiye’de sosyoloji bölümlerinin hangi üniversitelerde, ne zaman kurulduğu ve öğrenci kontenjanları gibi nesnel bilgilere yer vermektedir. Benzer şekilde; Bulut (2011) tarihsel tespitlerde bulunur, ama aynı zamanda 1980’lerde YÖK tarafından önerilen müfredata ve yakın dönemde ders isim ve içeriklerindeki değişikliklere de değinir.

Türkiye’de sosyoloji öğrenim ve öğretimini, materyal ve pratiklerini inceleyen akademik çalışmalar çok az sayıdadır. Bu alanda ilk yayını gerçekleştiren kişi Hilmi Ziya Ülken olabilir. Ülken (1956) dünyada ve Türkiye’de sosyolojinin karşılaştırılabilir bir tarihçesini, cemiyetler üzerinden kurumsallaşmasını ele aldığı gibi kısaca sosyoloji öğretimine de değinmiştir. Bulut’un (2008) çalışması; ders materyalleri ve pedagojinin bağlantısına dikkat çekmesi ve 1930’lardan 2005’e kadar Türkiye’de yayımlanan Türkçe telif veya tercüme Sosyolojiye Giriş ders kitaplarının kısa birer tanıtımla bibliyografik derlemesini oluşturması açısından önemli bir katkıdır. Bulut (2008) tercüme eserler hariç söz konusu kitapların çoğunun profesyonellikten uzak, dersi veren öğretim görevlisinin ilgi ve çalışma alanını yansıtan, anlatım teknikleri zayıf çalışmalar olduğunu; tercüme giriş kitaplarının ise kendi toplum ve kültürlerini iyi yansıtmakla beraber Türkiye’ye dair çok az örnek ve içeriğe sahip olduklarını belirtir.

Türk sosyolojisinde sosyoloji öğretim alanında birden çok ampirik araştırma gerçekleştiren Aytül Kasapoğlu’dur. Kasapoğlu (1991) *Yüksek Öğretimde Sosyoloji Öğretiminin Sorunları* başlıklı çalışmasından itibaren Türkiye’de sosyoloji eğitim ve öğretimi ve sorunlarına değinmektedir. Kasapoğlu (2014) yürüttüğü olduğu Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) ile Türkiye’de sosyolojinin sorunlarına eğildiği gibi öğrenim ve öğretim boyutunu öğrenci ve akademisyenlere yönelttiği sorular üzerinden ele almıştır. Yabancı dildeki sosyolojik terimlerin öğrenmeye etkisi; derslerde yaptırılan proje ve ödevlerin nitelik ve sunum biçimleri; bölüm dışı seçmeli ve bölüm içi ders sayısı yeterliliği; klasik kuramcıların derslerdeki yeri, uygulama ve staj ile pratiğe yönelik eğitim gibi ders içeriği, işleniş biçimi ve müfredata dair farklı sorular yöneltilmiştir (Kasapoğlu vd., 2014). Ancak bu araştırma, proje raporu hariç bir yayına dönüştürülmemiştir. Söz konusu rapor da sorular ve yanıt yüzde oranlarını gösteren tablolar içermekle beraber bütüncül bir analiz ortaya koymamakta-



dır. Kasapoğlu'nun (1991) çalışması iki lise öğrencisinin TÜBİTAK proje araştırmasına (Hanedar ve Kocabaş, 2013) temel teşkil etmesine rağmen Kasapoğlu'nun (1991, 2014) çalışmalarının akademik etkisi oldukça sınırlı kalmış gözükmektedir.

Kasapoğlu (2015), Ankara'daki farklı üniversitelerdeki yirmi beş sosyoloji son sınıf öğrencisi, velileri ve yirmi mezun ile "sosyolojinin ne olduğu," "eğitimin nasıl yapıldığı," "sosyolojinin kendilerine etkileri" ve "gelecek hakkındaki düşünceleri" hakkında mülakatlar gerçekleştirerek sosyoloji öğretimini incelemeye devam etmiştir. Öğrencilerin eğitim sürecinde bazı dersleri objektif bulmadıkları, müfredatı teorik ve toplumsal gerçeklikten kopuk gördükleri gibi önemli bulgular paylaşmıştır (Kasapoğlu, 2015, s. 143). Kasapoğlu; mezuniyetten sonra da işsizlik başta olmak üzere ortaya çıkan sorunların altını çizerek mesleğe yönelik pratik ve uygulamalı derslerin artırılması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Dil (2015), Kasapoğlu'dan farklı olarak, daha dar bir çerçevede, Avrupa ve ABD'deki pedagojik çalışmalara benzer bir şekilde, öğrenme biçimlerine eğilir. Dil, sosyoloji öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışma ile onların stratejik ve derinlemesine öğrenmeyi yüzeysel öğrenmeden daha yüksek oranda tercih ettiklerini fakat derinlemesine öğrenme becerilerinin düşük olduğunu belirtir. Örneklemin tek bir üniversite ile sınırlılığı temel bir kısıt olmakla beraber öğrenme tür ve sonuçlarının ele alınması açısından yararlıdır.

Genel Değerlendirme

Yükseköğretimde eğitim ve araştırma faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlar, bölümler, disiplinler ve ülkeler arası farklılıklar düşünüldüğünde, karşılaştırma yapmayı mümkün kılacak ortak kriterler belirlemek oldukça zordur. Ancak bu çerçevede belki ilk olarak öğretimin kuşatıcılığı hatırlatılabilir. Ne öğretildiği ve nasıl öğretildiği; her disiplinin ve bölümün kendi geleneği ve kurumsal kimliği içinde şekillenip farklılık arz ediyor ise de eğitim ve öğretim üniversite ve yükseköğretimin merkezindedir. Araştırma odaklı kurumlarda bile araştırma yöntem ve tekniklerinin öğretilip, araştırmacılığa dair birikimin aktarılması paylaşılması gereklidir. Öğrenim ve öğretimin ikincil görülmesi idealizmin ötesinde temel bir iç tutarsızlığa, kamusal kaynakların etkili şekilde kullanılmamasına, sosyoekonomik, kültürel ve insani kayıplara işaret eder.

Bu derlemede "yükseköğretimde öğretim" çalışma konusunun önemi ve yükseköğretimde içinde gömülü olduğu akademik, ekonomik, siyasi ve tarihsel süreç ve yapılanmaların sosyoloji öğretim çalışmalarına nasıl yansıdığı ele alınmıştır. Sosyoloji disiplini özelinde yükseköğretimde öğretim çalışmaları alanından bahsetmenin imkânları Amerika, Avrupa ve Türk sosyolojisi üzerinden incelenip ABD başta olmak üzere diğer ülke-

lerde de sosyoloji öğretim çalışmalarına dair artmakta olan bir ilgi ve birikimin olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte ABD, Avrupa ve Türkiye'de sosyoloji öğretim araştırmalarının sınırlılık ve yetersizlikleri vurgulanmıştır. Bu açıdan Harley ve Natalie'ın (2013) Avustralya özelinde sosyoloji öğretiminin "hâlâ yeterince araştırılmamış, yeterince teorize edilmemiş ve kapsamlı bir şekilde tartışılmamış" (s. 392) bir alan olduğu tespitinin diğer ülkeler için de büyük ölçüde geçerli olduğu belirtilebilir. Ancak yükseköğretimin eğitim ve araştırma kısmına yönelik elde edilmeye çalışılan uluslararası standardizasyon, hareketlilik ve iş birliğinin gerek kamu politikaları gerekse akademisyenlerin bireysel ve kolektif talepleri ve teknolojik imkânlar doğrultusunda yükseköğretimin öğrenim ve öğretim kısmına da artarak yansıtacağı öngörülüp temenni edilebilir. Disiplinlerin eğitim ve öğretimine dair çalışmaların söz konusu disiplinlerin içinden gelen akademisyenler tarafından ele alınması kaçınılmazdır ancak eğitim ve öğretimin disiplinleri ve ulusal sınırları aşan ortak sorun ve paydaları düşünüldüğünde ulus içi ve uluslararası yükseköğretimin öğretim boyutuna özgü interdisipliner araştırma ve iş birliklerinin artırılması yadsınamaz bir gerekliliktir.

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The author stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- Acer, E. K., & Güçlü, N. (2017). Türkiye'de yükseköğretimin genişlemesi: Gereksinimler ve ortaya çıkan sorunlar. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(1), 28–38.
- Agodi, M. C., Annandale, E., Baptista, L., & Cipriani, R. (2015). Report on national sociological associations in Europe. *European Societies*, 17(3), 281–300.
- Akşit, B. (1986). Türkiye'de sosyoloji araştırmaları: Bölmelenmişlikten farklılaşma ve çeşitlenmeye. S. Atauz (Ed.), *Türkiye'de sosyal bilimlerin gelişimi* içinde (s. 195–232). Ankara: Olgaç Yayınları.
- Alatas, S. F., & Sinha, S. (2001). Teaching classical sociological theory in Singapore: The context of Eurocentrism. *Teaching Sociology*, 29(3), 316–331.
- Albers, C. (2003). Using the syllabus to document the scholarship of teaching. *Teaching Sociology*, 31(1), 60–72.
- Amerikan Sosyoloji Derneği (ASA) (2016). *Types of degree-granting sociology departments*. Erişim adresi <https://www.asanet.org/research-and-publications/research-sociology/trends/types-degree-granting-sociology-departments> (1 Haziran 2020).

- Arlı, A. (2016). Yükseköğretimde büyüme, farklılaşma ve reorganizasyon: İstanbul örneği (1980–2015). *Sosyoloji Konferansları*, 54(2), 199–243.
- Arlı, A. & Bulut, Y. (2008). Türkiye’de sosyolojiyle 100 yıl: Mirası ve bugünü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 11, 13–32.
- ASA Journals (t.y.). *Brief history of ASA journals*. Erişim adresi <https://www.asanet.org/brief-history-asa-journals-and-rose-series> (1 Haziran 2020).
- Bahadır, Z. (2015). Anadolu’da sosyoloji eğitimi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi örneği. *Sosyoloji Konferansları*, 52(2), 157–173.
- Baker, P. (1985). Does the sociology of teaching inform Teaching Sociology? *Teaching Sociology*, 12(3), 361–375.
- Baker, P. J., & Everett, K. W. (1980). Knowledge available, knowledge needed: Improving sociology education. *Teaching Sociology*, 8(3).
- Balkız, B. (2015). Türk modernleşmesi, pozitivism ve sosyoloji. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5(2), 123–149.
- Beeman, M., Chowdhry, C., & Todd, K. (2000). Educating student about affirmative action: An analysis of university sociology texts. *Teaching Sociology*, 28(2), 98–115.
- Berger, R. J. (1989). Teaching the sociology of law: Alternative approaches to course organization. *Teaching Sociology*, 17(1), 49–55.
- Berheide, C. W. (2005). Searching for structure: Creating coherence in the sociology curriculum. *Teaching Sociology*, 33(1), 1–15.
- Bilici, M. V. (2011). İngiltere’de sosyolojinin dünü ve bugünü. *Sosyoloji Dergisi*, 3(23), 63–88.
- Bodin, R., Millet, M., & Saunier, E. (2018). Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d’enseignement à l’Université. *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, 17, 143–167.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bulut, Y. (2008). Türkçe’de yayınlanmış sosyolojiye giriş kitapları hakkında bibliyografik bir değerlendirme. *Sosyoloji Dergisi*, 1(6), 81–144.
- Bulut, Y. (2011). Türkiye’de sosyoloji eğitimi. *Sosyoloji Dergisi*, 2(3), 1–18.
- Bulut, Y. (2014). Türkiye’de sosyolojinin 100 yılı. *Sosyoloji Dergisi*, 2(8), 1–21.
- Calma, A., & Davies, M. (2015). Studies in higher education 1976–2013: A retrospective using citation network analysis. *Studies in Higher Education*, 40(1), 4–21.
- Carrothers, R. M., & Benson, D. E. (2003). Symbolic interactionism in introductory textbooks. *Teaching Sociology*, 31(2), 162–181.
- Chin, J. (2002). Is there a scholarship of teaching and learning in Teaching Sociology? A look at papers from 1984 to 1999. *Teaching Sociology*, 30(1), 53–62.
- Clegg, S. (2015). Adventures in meaning making: Teaching in Higher Education 2005–2013. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 373–387.
- Coşkun, İ. (Ed.) (1991). *75. yılda Türkiye’de sosyoloji*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Dil, K. (2015). Sosyoloji bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri. *Sosyoloji Dergisi*, 30(1), 317–332.
- Dinç, C., & Barış, M. F. (2011). Alman üniversitelerinde sosyoloji eğitimi. *Sosyoloji Dergisi*, 2(3), 19–41.
- Dougherty, K. D., & Andercheck, B. (2014). Using facebook to engage learners in a large introductory course. *Teaching Sociology*, 42(2), 95–104.
- Downey, D. J., & Torrecilha, R. S. (1994). Sociology of race and ethnicity. *Teaching Sociology*, 22(3), 237–247.
- Dukes, R. L. (1975). Teaching introductory sociology: The modular approach. *Teaching Sociology*, 2(2), 165–176.
- Erbaş, H. (2008). Üniversite-toplum ilişkileri bağlamında DTCF ve sosyoloji. R. Demir, & D. Atılgan (Ed.), *Cumhuriyet ve Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi içinde* (s. 191–205). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Fails, E. V. (1988). Teaching sociological theory through video: The development of an experimental strategy. *Teaching Sociology*, 16(3), 256–262.
- Ferreira, C., & Serpa, S. (2017). Challenges in the teaching of sociology in higher education. Contributions to a discussion. *Societies*, 7(4), 1–11.
- Fleck, C., & Hönig, B. (2014). European sociology: Its size, shape, and “excellence”. In S. Koniordos, & A. A. Kyrtis (Eds.), *Routledge handbook of European sociology* (pp. 116–126). New York, NY: Routledge.
- Fullerton, S., & Graham, F. (1988). Textbooks. [Special issue]. *Teaching Sociology*, 16(4), [Special issue].
- Gelfand, D. (1976). Sociological education and sociological practice. *Teaching Sociology*, 3(2), 148–159.
- Grauerholz, L., & Gibson, G. (2006). Articulation of goals and means in sociology courses: What we can learn from syllabi. *Teaching Sociology*, 34(1), 5–22.
- Greenblat, C. S. (1973). Teaching with simulation games: A review of claims and evidence. *Teaching Sociology*, 1(1), 62–83.
- Gubbay, J. (1996). Dilemmas in the sociology curriculum: The first degree in British universities. *The International Journal of Sociology and Social Policy*, 16(11), 10–31.
- Guppy, N., & Arai, B. (1994). Teaching sociology: Comparing undergraduate curricula in the United States and in English Canada. *Teaching Sociology*, 22(3), 217–230.
- Haggis, T. (2009). What we have been thinking of? A critical overview of 40 years of student learning research in higher education. *Studies in Higher Education*, 34(4), 377–390.
- Hamilton, L. C. (1980). Grades, class size, and faculty status predict teaching evaluations. *Teaching Sociology*, 8(1), 47–62.
- Hanedar, A., & Kocabaş, E. F. (2013). *Sosyolojinin sosyolojisi: 100. yılda Türkiye’de sosyolojinin sorunları*. Danışman Öğr. A. Vahap Kaya. Ortaöğretim Öğrencileri Arası Proje Yarışması, Antalya Erünel Sosyal Bilimler Lisesi, Isparta: TÜBİTAK. Erişim adresi <https://docplayer.biz.tr/6005039-Sosyolojinin-sosyolojisi-100-yilinda-turkiye-de-sosyolojinin-sorunlari.html> (21 Nisan 2020).
- Harley, K., & Natalier, K. (Ed.) (2013). Teaching sociology – reflections on the discipline. *Journal of Sociology*, 49(4), [Special issue].
- Hochschild, T. R., Farley, M., & Chee, V. (2014). Incorporating sociology into community service classes. *Teaching Sociology*, 42(2), 105–118.
- Howard, J., & Zoeller, A. (2007). The role of the introductory sociology course on students’ perceptions of achievement of general education goals. *Teaching Sociology*, 35(3), 209–222.
- Howery, C. B. (Ed.) (1985). Strengthening the lower division curriculum. *Teaching Sociology*, 13(1), [Special issue].
- Hudd, S. (Ed.) (2013). Writing sociology: Practices of a discipline. *Teaching Sociology*, 41(1), [Special issue].
- Ingram, L. C. (1979). Teaching the sociology of religion: The student’s religious autobiography. *Teaching Sociology*, 6(2), 161–171.



- Jary, D., & Lebeau, Y. (2009). The student experience and subject engagement in UK sociology: A proposed typology. *British Journal of Sociology of Education, 30*(6), 697–712.
- Kabakçı, E. (2008). Pozitivizmin Türkiye'ye girişi ve Türk sosyolojisine etkisi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 11*(1), 41–60.
- Kaçmazoğlu, H. B. (2010). *Türk sosyoloji tarihi I: Önkoşullar*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Kasapoğlu, A. (1991). *Yüksek öğretimde sosyoloji eğitiminin sorunları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Kasapoğlu, A., Kavas, B., Kılıç, E., Çınar, S., Mandır, S., & Kılıkbiçen, M. (2014). *Türkiye'de sosyoloji eğitiminin sorunları*. Ankara Üniversitesi bilimsel araştırma projesi sonuç raporu. Proje Numarası:12Ö5358001. Erişim adresi <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/72291/projeraporu.pdf?sequence=1> (17 Temmuz 2019).
- Kasapoğlu, A. (2015). Eğitime başlanmasının 100. yılında Türkiye'de sosyolojinin sorunlarının fenomenolojik incelemesi. *Sosyoloji Konferansları, 52*(2), 131–156.
- Kaya, T. (2008). İçtimaiyat'tan sosyolojiye: İÜEF Sosyoloji Bölümünün tarihine ve Sosyoloji Dergisine dair. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 11*(1), 713–730.
- Kayalı, K. (2008). Bir asırlık sosyoloji birikimi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 11*(1), 33–40.
- Keen, M. F. (1996). Teaching qualitative methods: A face-to-face encounter. *Teaching Sociology, 24*(2), 166–176.
- Keesler, V., Fermin, B., & Schneider, B. (2008). Assessing an advanced level introductory sociology course. *Teaching Sociology, 36*(4), 345–358.
- Keith, B. (Ed.). (2002). Teaching sociology with a purpose: Issues in curriculum design and assessment. *Teaching Sociology, 30*(4), [Special issue].
- Keith, B., & Ender, M. (2004). The sociological core: Conceptual patterns and idiosyncrasies in the structure and content of introductory sociology textbooks, 1940–2000. *Teaching Sociology, 32*(1), 19–36.
- Kıray, M. (1986). Toplum, bilgi ve Türkiye. S. Atauz (Ed.), *Türkiye'de sosyal bilimlerin gelişimi* içinde (s. 187–194). Ankara: Olguç Yayınları.
- Kolack, S. (1975). A course in ethnic studies. *Teaching Sociology, 3*(1), 60–73.
- Koniordos, S., & Kyrtis, A. A. (Eds.). (2014). *Routledge handbook of European sociology*. New York, NY: Routledge.
- LaRossa, R. (1984). Teaching family sociology through case studies. *Teaching Sociology, 11*(3), 315–322.
- Lenski, G. (1983). Rethinking the introductory course. *Teaching Sociology, 10*(2), 153–168.
- Loewen, J. W. (1979). Introductory sociology: Four classroom exercises. *Teaching Sociology, 6*(3), 221–244.
- Macfarlane, B., & Burg, D. (2019). Legitimation, professionalization and accountability in higher education studies: An intergenerational story. *Studies in Higher Education, 44*(3), 459–469.
- McPherron, S. M. (Ed.). (1977). Sociology curriculum. *Teaching Sociology, 5*(1), [Special issue].
- McPherron, S. M. (1982). Report on teaching. *Teaching Sociology, 10*(1), 46–50.
- Moxley, R. L. (1974). Teaching introductory sociology: An explanatory experience making use of senior undergraduate majors. *Teaching Sociology, 2*(1), 15–26.
- Nedelmann, B., & Sztompka, P. (Eds.). (1993). *Sociology in Europe: In search of identity*. Berlin: W. de Gruyter.
- O'Sullivan, S. (2011). Applying the scholarship of teaching and learning in an Irish context: Mission impossible? *Teaching Sociology, 39*(3), 303–319.
- O'Sullivan, S. (2016). Teaching sociology in an age of teaching “excellence.” *Irish Journal of Sociology, 24*(1), 34–53.
- Paap, W. (1981). The concept of power: Treatment in fifty introductory sociology textbooks. *Teaching Sociology, 9*(1), 57–68.
- Paino, M., Blankenship, C., Grauerholz, L., & Chin, J. (2012). The scholarship of teaching and learning in Teaching Sociology: 1973–2009. *Teaching Sociology, 40*(2), 93–106.
- Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université: Enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région Parisienne. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques, 42*(2), 89–113.
- Panayotova, P. (2019). The teaching of research methods in British sociology in the twentieth century. In P. Panayotova (Ed.), *The history of sociology in Britain* (pp. 301–335). Cham: Palgrave Macmillan.
- Parin, S., & Demirci, E. Y. (2014). Türkiye'de yükseköğretimde sosyoloji öğretimi: Bir dönemselleştirme denemesi (1914–2014). *Sosyoloji Dergisi, 29*(2), 365–382.
- Pfeffer, C., & Rogalin, C. L. (2012). Three strategies for teaching research methods: A case study. *Teaching Sociology, 40*(4), 368–376.
- Pike, D. (2011). Teaching sociology: Leader of the pack? An exploratory study of teaching journals across disciplines. *Teaching Sociology, 39*(3), 219–226.
- Pittendrigh, A. S., & Jobes, P. C. (1984). Teaching across the curriculum: Critical communication in the sociology classroom. *Teaching Sociology, 11*(3), 281–296.
- Preves, S., & Stephenson, D. (2009). The classroom as stage: Impression management in collaborative teaching. *Teaching Sociology, 37*(3), 245–256.
- Ransford, H. E., & Butler, G. (1982). Teaching research methods in the social sciences. *Teaching Sociology, 9*(3), 291–312.
- Rhoten, D., & Calhoun, C. (Ed.). (2011). *Knowledge matters: The public mission of the research university*. New York, NY: Columbia University Press.
- Schneickert, C., Lenger, A., Steckermeier, L., & Rieder, T. (2019). The sociological canon, relations between theories and methods, and a latent political structures: Findings from a survey of sociology students in Germany and consequences for teaching. *Teaching Sociology, 47*(4), 339–349.
- Schrecker, C. (2008). Textbooks and sociology: A Franco-British comparison. *Current Sociology, 56*(2), 201–219.
- Shaw-Taylor, Y., & Benokraitis, N. V. (1995). The presentation of minorities in marriage and family textbooks. *Teaching Sociology, 23*(2), 122–135.
- Simbuerger, E. (2010). Critique and sociology: Towards a new understanding of teaching as an integral part of sociological work. *Enhancing Learning in the Social Sciences, 3*(1), 1–32.
- Simpson, J. M., & Elias, V. L. (2011). Choices and chances: The sociology role-playing game: the sociological imagination in practice. *Teaching Sociology, 39*(1), 42–56.
- Singleton, R. (2007). The campus survey: Integrating pedagogy, scholarship, and evaluation. *Teaching Sociology, 35*(1), 48–61.

- Sobal, J., McIntosh, A., & Whit, W. (1993). Teaching the sociology of food, eating, and nutrition. *Teaching Sociology*, 21(1), 50–59.
- Soulié, C. (2002). L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur: Auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie. *Sociétés Contemporaines*, 48(4), 11–39.
- Spurk, J. (2014). European construction and sociology. In S. Koniordos, & A. A. Kyrtis (Eds.), *Routledge handbook of European sociology* (pp. 116–126). New York, NY: Routledge.
- Sucu, İ. (2016). Türk sosyolojisinin kimliği: Kuruluş döneminde Türk sosyolojisinin karakteristik özellikleri. *Fatih Sultan Mehmet İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 8, 259–280.
- Sulik, G., & Keys, J. (2014). "Many students really do not yet know how to behave!": The syllabus as a tool for socialization. *Teaching Sociology*, 42(2), 151–160.
- Sweet, S. (Ed.). (2016). Teaching in the community college context. *Teaching Sociology*, 44(4), [Special issue].
- Tekneci, P. D. (2016). Türk yükseköğretim sisteminin son on yıldaki dönüşümü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 277–287.
- Tight, M. (2007). Bridging the divide: A comparative analysis of articles in higher education journals published inside and outside North America. *Higher Education*, 53(2), 235–253.
- Tight, M. (2017). Higher education journals: Their characteristics and contribution. *Higher Education Research and Development*, 37(3), 607–619.
- Ülken, H. Z. (1956). *Dünyada ve Türkiye'de sosyoloji öğretimi ve araştırmaları*. İstanbul: Türkiye Sosyoloji Cemiyeti Yayınları.
- Wagenaar, T. (2004). Is there a core in sociology? Results from a survey. *Teaching Sociology*, 32(1), 1–18.
- Weiss, G. L. (2007). A pedagogical boomerang: From Hans Mauksch to medicine to the teaching and learning of sociology. *Teaching Sociology*, 35(1), 1–16.
- Williams, M., Payne, G., Hodgkinson, L., & Poade, D. (2008). Does British sociology count? Sociology students' attitudes toward quantitative methods. *Sociology*, 42(5), 1003–1021.
- Wright, R. A. (1995). Women as "victims" and as "resisters": Depictions of the oppression of women in criminology textbooks. *Teaching Sociology*, 23(2), 111–121.
- Yıldırım, M. A., & Seggie, F. N. (2018). Yükseköğretim çalışmalarının akademik bir alan olarak gelişimi: Uluslararası ve ulusal düzeyde alanyazın incelemesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 357–367.
- Zipp, J. F. (2007). Learning by exams: The impact of two-stage cooperative tests. *Teaching Sociology*, 35(1), 48–61.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher's Note:** The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Cumhuriyetten Günümüze Yükseköğretimde Akademik Yükselme ve Atama Süreci

Academic Promotion and Appointment Process in Higher Education since the Proclamation of the Turkish Republic

Mesut Demirebilek¹ , Münevver Çetin² 

¹Milli Eğitim Bakanlığı, 60. Yıl Sarıgazi Ortaokulu, İstanbul

²Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

Özet

Bu araştırmada Cumhuriyet döneminden günümüze yükseköğretimde akademik unvanların (yardımcı doçentlik-doktor öğretim üyeliği, doçentlik ve profesörlük unvanları bağlamında) elde edilmesi ve bu unvanları elde eden kişilerin atanma usul ve esaslarının süreç içerisinde nasıl bir değişim gösterdiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman incelemesi yöntemi ile yürütülen araştırmada 1933 yılından itibaren günümüze kadar Resmi Gazete'de yayınlanmış olan üniversiteler kanunu, yükseköğretim kanunları, öğretim üyeliğine yükseltilme ve atama yönetmelikleri ve bunlarla ilgili yapılan değişiklikler incelenmiştir. Toplamda yirmi iki adet kanun ve yönetmelik ve bunlarla ilgili değişiklikler incelenmiştir. Araştırma sonucunda üniversiteler kanunu, yükseköğretim kanunu ve bu kanunlarda yapılan değişiklikler bağlamında en fazla değişikliğin doçentlik ve profesörlük unvanlarında ve atamalarında (toplam kırk sekiz adet) yapıldığı gözlenmiştir. Yine öğretim üyeliğine yükselme ve atama yönetmeliği bağlamında ele alındığında ise akademik unvanlar ile ilgili olarak yaklaşık olarak on dokuz değişikliğin yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda Türkiye'nin yükseköğretim deneyimi köklü bir yapıya sahip olmasına rağmen süreç içerisindeki siyasal ve toplumsal durum ve ortamın etkisiyle akademik unvan ve atama usullerinde sık sık önemli değişikliklerin yapıldığı gözlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Akademik atama, akademik unvanlar, akademik yükselme, yükseköğretim, yükseköğretim yönetimi.

Akademik özgürlükler ve üniversitelerin bağımsızlığı, üniversitelerde görev yapan akademik kadrolar bakımından hayati önem teşkil etmektedir. Bu anlamda 1988 yılında Avrupa'da Bologna şehrinde ortaya konan ve akademik özgürlükleri ve değerleri kapsayan Magna Charta Universitatum ve daha sonra 1999 yılında Avrupa ülkeleri tarafından imzalanan Bologna Deklarasyonu ile içeriği şekillendirilen bu özgürlükler (Oosterlinck, 2013, s. 42–44), üniversitelerdeki

Abstract

This study aims to examine the changes in the procedures and principles of obtaining academic titles in Turkish higher education from the proclamation of the new Republic, and the appointment of those who have these titles to academic positions. By applying the document analysis method, the changes in the law of universities, higher education laws, regulations for academic staff promotion and appointment, published in the Official Gazette since 1933, were examined. A total of twenty-two laws and regulations and the related changes were examined, which revealed that the highest number of changes were made in the titles and appointments of associate professors and professors (totally forty-eight) in the law of universities and higher education law. Nineteen changes were made regarding academic titles in the academic promotion and appointment regulations. To conclude, despite its long-established structure, Turkish higher education has made many significant and frequent changes to its academic title awarding and appointment procedures, primarily due to sociopolitical reasons.

Keywords: Academic assignment, academic promotion, academic titles, higher education, higher education administration.

akademik kadrolara yükselme ve atamanın da geleceğini ve şartlarını belirlemektedir. Nitekim akademik özgürlükleri ve üniversitelerin bağımsızlığını içselleştiren bir yükseköğretim sistemi, akademik kadrolara yükselmek ve atanmak isteyen bireyler açısından şeffaf ve denetlenebilir bir ortam yaratmaktadır.

Bu anlamda ülkemiz yükseköğretiminde akademik kariyer basamakları, doktora öğrenimi doktora (ya da bazı alanlardaki eşdeğer sayılan eğitim süreci) sonrası başlamaktadır. Doktora

İletişim / Correspondence:

Mesut Demirebilek
 Milli Eğitim Bakanlığı, 60. Yıl Sarıgazi Ortaokulu, Sarıgazi Mah. Necip Fazıl Kısakürek Cad, Özçelik Sk. No. 2, Sancaktepe, İstanbul
 e-posta: demirebilekmesut@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(2), 197–216. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Ekim / October 13, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Eylül / September 17, 2021

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Demirebilek, M., & Çetin, M. (2022). Cumhuriyetten günümüze yükseköğretimde akademik yükselme ve atama süreci. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 197–216. doi:10.2399/yod.21.810002

ORCID ID: M. Demirebilek 0000-0002-7570-7807; M. Çetin 0000-0002-1203-9098

süreci akademik kariyerlerde aşılması gereken bir bariyer olarak görülmekte ve akademik kariyer yapmak isteyen bireyler açısından doktora öncesi ve süreci içerisinde yapılan akademik çalışmalar, asgari düzeyde tutularak, yayınlar sonraya bırakılmakta ve böylece doktora unvanı elde etme ve daha sonra hızlı bir şekilde kariyer basamaklarında yükselmeye odaklanılmaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde akademik yükselme ve atamalardaki kriterler, bireyleri etik dışı çeşitli yollar aramaya sevk etmektedir (Demirtaş, 2017, s. 79). Bu süreçler içerisinde akademik unvanı almak da yeterli olmamakta ve üniversitelerin belirli atanma şartları ile karşı karşıya kalınmaktadır. Nitekim unvan alıp atanamayan birçok akademisyen, bu durumu atama süreçlerinde eşitlik ve adaletin sağlanmamasına, informal ilişkilerin etkili olmasına ve bilimselliğin gözetilmemesine bağlamaktadır (Özdemir ve Özdoğru, 2018, s. 118).

Ülkemizde öğretim üyeliğine yükselmede daha çok akademik başarı, sınav (mülakat gibi), yayın kriteri esas alınmakta ve ABD gibi ülkelerde olduğu gibi post doktora yapma, önceki akademik tecrübeler, deneyim, idari görevler yapmış olma gibi unsurların ağırlığı zayıf kalmaktadır. Daha çok baskın olarak bilimsel araştırma niceliğine dayanan bir süreç izlenmektedir (İpek & Gök, 2015). Bu yönüyle tarihsel olarak Türkiye'nin akademik unvan ve atama geçmişinde bu durumun ağırlıkta olduğu rahatlıkla görülebilmektedir. Ülkemiz bağlamında akademik unvan ve atamaları esas alan bu tarihsel değişim ve dönüşüm sürecinin irdelenmesi önem teşkil etmektedir. 87 yıllık bu sürecin irdelenmesinin, yükseköğretim özelinde karar vericilerin gelecek planlamalarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır. Türkiye yükseköğretiminde;

- Cumhuriyet öncesi akademik yükselme, unvan elde etme ve atama süreçleri nasıl gerçekleşmektedir?
- Cumhuriyet sonrası süreçte akademik unvanlar nasıl yapılandırılmıştır ve nasıl bir değişim süreci izlemiştir?
- Cumhuriyet sonrası çıkarılan üniversiteler kanunu ve yükseköğretim kanunlarında akademik yükselme ve atama kriterleri nelerdir?
- Cumhuriyet döneminden günümüze üniversiteler kanunu ve yükseköğretim kanunlarında akademik yükselme ve atama kriterlerinde yaşanan değişimler ve önemli noktalar nelerdir?
- Cumhuriyet döneminden günümüze öğretim üyeliğine yükselme ve atama yönetmeliklerinde unvan ve atama bağlamında meydana gelen değişim ve farklılıklar nelerdir?
- Akademik unvan ve atamalarda yaşanan değişiklikler daha çok hangi unvan/unvanlar bağlamında yoğunlaşmıştır?

Araştırmada öncelikle Cumhuriyet öncesi dönem ele alınmış daha sonra İstanbul Üniversitesinin kurulması ve yüksek-

köğretimin yapılandırılması süreci izlenerek Cumhuriyet sonrası dönem detaylı olarak incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmamanın Modeli

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında çeşitli bilgiler ihtiva eden yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Bu yöntemde hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilmesi araştırma problemi ile yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187–188).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Cumhuriyet döneminden 2020 yılına kadar Resmi Gazete'de yayınlanmış olan üniversiteler kanunu, yükseköğretim kanunları, öğretim üyeliğine yükselme ve atama yönetmelikleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise yükseköğretimde akademik unvanların elde edilmesi ve bu unvanları elde eden kişilerin atanma usul ve esasları ile ilgili değişiklikleri ihtiva eden toplamda 22 kanun ve yönetmelik oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 1933–2020 yıllarını kapsayan ve resmi gazetede yayınlanmış olan üniversiteler kanunu, yükseköğretim kanunları, öğretim üyeliğine yükselme ve atama yönetmelikleri taranarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesine bağlı olarak elde edilen veriler, tarihsel süreci içerisinde betimsel olarak sunulmuş ve daha sonra karşılaştırmalı tablo şeklinde analiz edilmiştir.

Bulgular

Cumhuriyet Öncesi Dönem

Osmanlı Devleti'nde eğitim, çoğu öğretim kademelerinde medreseler adı altında verilmekteydi ve medreseler çeşitli düzeylerde (Haşiye-i Tecrid, Miftah, Kırklık ve Hariç Elli, Dahil Elli, Altmışlı, Sahn) sınıflandırılmıştır. Bu medreseler içerisinde kademeli olarak en yüksek düzeyde olan medrese, Sahn-ı Seman veya diğer adıyla Medaris-i Semaniye denen sekiz yüksek düzeydeki (Ayasofya medresesi, Fatih medresesi, Eyüp medresesi, Süleymaniye medresesi gibi) medrese idi. Bugünkü anlamda yükseköğretim denilecek düzeyde eğitim verilen bu medreselerde müderrisler, müdler (müderris yardımcısı) ve danışmend denilen talebeler, hücre denilen odalarda kalmakta ve eğitim görmekteydiler. Bir medreseyi bitirip diğerine başlaya-



cak öğrenciyi “temessük”, Sahn’ı bitirene ise icazetname (diploma) verilmekteydi. Muiddler en yetenekli mezun danişmentlilerden seçilmekte olup müderrisin okuttuğu dersleri talebelere tekrar ettirmektedirler. Bu onlar için staj yapmak anlamına gelmekteydi. Müderrislerin seçimi konusunda ise Fatih Medresesinin vakfiyesinde belirtildiği gibi “*akli ve nakli ilimlerde benzeri az bulunan, kendisini öğretime adanmış, saygıdeğer kişiler arasından atanacağı*” şeklinde belirtilmiştir (Akyüz, 2001, s. 61–63).

Osmanlı Devleti’nde Haşiye-i Tecrid düzeyinde bir medreseden başlayarak Sahn düzeyinde bir medreseyi bitirene verilen icazet ile bu kişilerin müderris olmalarına imkan verilmekteydi. İcazetname alan kişiler, Anadolu veya Rumeli kazaskerinin “ruzname” ya da “matlap” denen defterine adlarını yazdırmakta ve bu kişiler (mülazimler) müderrislik kadroları boşaldıkça atamaları yapılmakta idi. Aynı zamanda atamaları yapılana kadar bir müderrisin yanında yardımcı olarak çalışmakta ve müderrisler tarafından bu şekilde yetiştirilmekteydi. Mülazim denilen bu müderris adayları atanırken öncelikle en alt düzeyde medrese olan Haşiye-i Tecrid medreselerine atanmakta daha sonra aşama kaydederek Sahn ve Ayasofya medreselerine kadar yükselmekteydiler. En son Süleymaniye Darülhadisî müderrisliği en yüksek payesine ulaşırlardı. Müderrisler genellikle Sahn düzeyinde bir medresede görev yaptıktan sonra maddi bakımdan daha iyi olan kadılığa geçmek istemişlerdir. Bu durum müderrisliğin bilimsel amaçlar dışında bir araç olarak kullanılmasına yol açmıştır. Müderrislerin aynı medresede kalmayıp daha sonra üst medrese ve kadılığa geçmeleri, onların alanlarında uzmanlaşmalarını ve özgün eserler vermelerini de engellemiştir. 15 ve 16. yüzyıllarda müderrislerin medreselerde terfi süresi üç yıl iken daha sonra bu süre kısaltılmıştır. Bir müderris üst düzeydeki bir medreseye boş olması ve başka istekli olmaması durumunda hemen tayin edilmekte ancak istekli başka kişilerin de olması durumunda sınav yapılmaktaydı. Dikkat çekici bir konu da müderrislerin muiddlik ve mülazımlığı parayla satması durumunda ilgili müderrisin görevden alınmasıydı. Bu anlamda adam kayırmaya yönelik cezai bir sonuç ortaya konulmuştur (Akyüz, 2001, s. 69–70).

Cumhuriyet Sonrası Dönem

Cumhuriyet sonrası dönemde ülkemiz yükseköğretimi modern anlamda değişime uğramış ve özellikle batı tarzı üniversite teşkilatlanmasının oluşturulmasına yönelik adımlar atılmıştır. Bu yönüyle Cumhuriyet döneminde yükseköğretimde modernleşme 1933 yılında Darülfünunun kapatılıp İstanbul Üniversitesinin açılmasıyla başlamaktadır. İsviçreli Prof. Albert Malche’nin hazırladığı rapor doğrultusunda İstanbul Üniversitesi adıyla batıdaki örnekleri gibi modern bir yükseköğretim kurumu oluşturulmaya başlanmıştır. Bu aşamalar çerçevesinde Darülfünunda çalışan müderrisler ve muiddler ile Darülfunun dışın-

da yurtdışında yetişmiş olan Türk akademisyenler ve yabancı profesörler, İstanbul Üniversitesinin öğretim kadrosunu oluşturmuştur (Namal, 2012). Bu yönleriyle bu tarihten itibaren ülkemiz yükseköğretimi ve akademik kadronun yükselme ve atamalarına yönelik önemli ve çok sayıda değişiklik yaşanmıştır. Bu değişiklikler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

2252 Sayılı Kanun ve İstanbul Üniversitesi Dönemi

1933 tarihinde Türk üniversite tarihi açısından değişimin başlangıcı olan İstanbul Darülfünunu kapatılmış ve yerine “İstanbul Üniversitesi” adıyla yeni bir üniversite kurulmuştur. Bu kanunla İstanbul Darülfünunu ve ona bağlı olan bütün kurumlar, kadro ve teşkilatları ile beraber kaldırılmıştır. Yine bu kanunla yeni kurulacak bu üniversitedeki eğitim-öğretim, idare ve yabancı uzmanların kadrolarının düzenlenmesi ve görev tayini hakkı, Milli Eğitim Bakanlığına (Maarif Vekilliği) verilmiştir. Darülfünunun kapatılması dolayısıyla açıkta kalan öğretim üyeleri (müderris ve muallimler) İstanbul Üniversitesinde kurulmuş olan Telif ve Tercüme Heyetlerinde görevlendirilmiştir (İstanbul Darülfünununun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kurulmasına Dair Kanun, 1933). Daha sonra 5 Nisan 1934 tarihinde çıkarılan 2397 sayılı Kanun ile Milli Eğitim Bakanlığına, İstanbul Üniversitesine alınmış veya alınacak olan yabancı uzmanlarla en fazla on seneyi geçmeyecek şekilde sözleşme imzalama yetkisi tanınmıştır (İstanbul Üniversitesinde İstihdam Olunacak Ecnebi Mütahasıslarla Aktolunacak Mukavelelere Dair Kanun, 1934). 1934 tarihinde yayınlanan İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi ile üniversite öğretim üyeliğine ait unvan ve atamalar detaylandırılmış ve netleştirilmiştir.

1367 Sayılı İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi

11 Ekim 1934 tarihli, 2/1367 sayılı bu talimatname ile İstanbul Üniversitesi öğretim üyeleri (tedris heyeti) olarak ordinaryüs, profesör ve doçentler belirtilmiştir. Ordinaryüs ve profesörlük kadrosuna atama için fakülte meclisi tarafından kadrosu boş bulunan iki veya üç aday gösterilmekte ve bu adayların her biri hakkında üniversite rektörü, üniversite heyetinin oyunu da alarak mütalaasını Milli Eğitim Bakanlığına bildirmekte ve Milli Eğitim Bakanı da bu adaylar arasından birini tercih etmekte ve atamasını yapmaktadır. Milli Eğitim Bakanı, önerilen adayları uygun bulmaz ise iade ederek başka adaylar gösterilmesini isteyebilmektedir. Bu talimatnameye göre ordinaryüsler ise profesörlerden seçilmekte ve ordinaryüs olabilmek için adayların; (i) en az beş yıl fiili olarak profesörlük yapmış olması, (ii) profesörlükte muvaffakiyet göstermiş olması, (iii) dersine ait kitap ve başka bilimsel yayınlara sahip olarak memlekette önemli bir itibar kazanmış olması şartı aranmaktadır. Üniversite profesörleri arasından bu niteliklere sahip olan yok ise üniversite di-

şından bu niteliklere sahip kişiler aday gösterilebilmektedir (İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi, 1934, madde 37-38-39).

Profesörler ise nitelikleri uygun olan doçentler arasından seçilmekte ve doçentlerin profesör olabilmeleri için; (i) doçentlikte yedi sene filli olarak hizmet etmiş olması, (ii) dersleri, çalışmaları ve bilimsel araştırmaları ve yayınları ile üniversitenin dikkate değer nitelikli bir unsuru olduğunu göstermiş olması gerekmektedir. Yedi yıl doçentlik yaptıktan sonra profesörlük niteliklerini haiz olamayan yani profesörlük vasıflarını kazanamayan doçentler, üniversite öğretim hizmetlerinden gayri hizmetlere geçirilmektedir (İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi, 1934, madde 39).

Üniversite doçentliği için ise adayların; (i) 40 yaşını aşmış olmamak, (ii) tayin edileceği fakülteden veya ona eşdeğer bir fakülteden veya yüksek mektepten mezun olmak, (iii) batı kültür dillerinden birini bu dillerde bilimsel inceleme yapabilecek ve yazacak şekilde iyi bilmek ve (iv) yapılacak sınavda başarılı olmak şartı aranmaktadır. Yapılacak sınavda eşit düzeyde başarı gösteren adaylar arasından iki lisans yapmış olanlar bir lisans yapmış olanlara, doktora yapmış olanlar lisans yapmış olanlara ve birden fazla yabancı dil bilenler bir dil bilenlere tercih edilmektedir. İki lisans bir doktora eşit sayılmaktadır. Doçentlik kadrosuna atanmak isteyenler, üniversitenin rektörlüğüne müracaat etmekte ve rektör, fakülte dekanının görüşünü aldıktan sonra kendi değerlendirmelerini Milli Eğitim Bakanlığına bildirmekte ve bakanlık talebi uygun görürse adayların sınavlarının gerçekleştirilmesi için üniversiteye havale etmekte ve sınavda başarılı olanların bakanlığın onayı ile doçentliğe ataması yapılmaktadır. Her sönestr sonunda ordinaryüs ve profesörler, kendilerine bağlı doçentlere o sönestr zarfında verdikleri görevleri doçentlerin ne derece yerine getirdiklerine dair bir raporu dekanlıklara bildirmekte ve dekanlar kendi değerlendirmelerini de ekleyerek rektöre ve rektör de kendi mütalaası ile birlikte bakanlığa sunmaktadır (İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi, 1934, madde 40-41-42-44).

Ordinaryüs, profesör ve doçentler her ders yılının sonunda yürüttükleri mesai ve müfredat programlarını uygulayıp uygulamadıklarını veya uygulayamama sebeplerini ve telafi çarelerini, derslerine ve meşgul oldukları bilim alanına ne katabildiklerini veya bunlara dair ne tür eserler yazabildiklerini, okuttukları derslerin kitap ve notlarını ne dereceye kadar hazırladıklarını bir rapor ile dekanlığa bildirmeye mecbur olup dekanlıklar kendi değerlendirmelerini de ekleyerek bu raporları rektörlüğe tevdi etmekte ve rektör de kendi değerlendirmelerini ekleyerek bu raporları Milli Eğitim Bakanlığına (Maarif Vekaleti) sunmaktadır. Aynı zamanda üniversitedeki her ordinaryüs, profesör ve doçentin kendi fakültesinde bir fişi bulunmakta olup bu fişe bir tahsil yılının bütün vakaları kaydedilmektedir (İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi, 1934, madde 46-49).

İstanbul Üniversitesinde akademik kadrolara yükseltimede göze çarpan en önemli niteliklerden biri özellikle atama konusunda son kararın Maarif Vekâletine verilmesi ve baskın olması, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği açısından olumsuz değerlendirilebilecek bir durumdur. Bununla birlikte akademik kadrolara yükseltimede deneyime ve fiili olarak çalışmaya önem verildiği görülmektedir. Yine doçentlik kadrosuna atanmada sınavın bulunması ve yabancı dil şartının karşılanması da nitelikli doçent unvanı elde edilmesinde önemli ve kritik bir unsur olmuştur. Aynı zamanda akademik kadroda yer işgal eden kişilerin yıl sonunda icra ettikleri görev alanları ile ilgili hesap vermeye dayalı raporlar sunmaları da günümüz performans değerlendirme sistemlerine yönelik bir atf niteliği taşımakta olup kaliteyi sağlama yönünde dikkate değer bir nitelik taşımaktadır.

2252 sayılı kanun ve 1367 sayılı İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi ile Cumhuriyet dönemi üniversite anlayışının örnek nitelikler taşıyan akademik alt yapısı oluşturulmuş ve daha sonra aşağıda detayları belirtilen 1946 tarihli 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu ile ülke çapına genişletilebilecek ve daha kurumsal biçimlendirmeler taşıyan değişiklikler gerçekleştirilmiştir.

4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu Dönemi

13 Haziran 1946 tarihli Üniversiteler Kanunu'nda üniversite öğretim üyeleri; üniversite doçentleri, profesörler ve ordinaryüs profesörler olarak belirlenmiştir. Bu kanunda öğretim üyeliğinin başlangıcı olan üniversite doçentliği unvanının kazanılması sınavla gerçekleşmekte ve doçentlik sınavına girebilmek için adayların; (i) devlet memurlarında aranan genel şartlara sahip olması, (ii) öğretim görevi alacağı bilim koluyla ilgili bir yükseköğrenim diplomasından başka bilim doktorası yapmış olmak veya yurtdışında aldığı bilim doktorasının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış olması veya tıpta uzmanlık kollarından birinde birinci sınıf uzman yetkisi kazanmış olmak, (iii) doktor unvanını veya tıpta uzmanlık unvanını aldıktan sonra kendi bilim alanıyla ilgili bir işte en az iki yıl fiili olarak çalışmış bulunmak şartlarını karşılaması gerekmektedir. Doçentlik sınavı, ilgili bilim koluyla ilgili ordinaryüs profesör ve profesörlerden Üniversitelerarası Kurul tarafından belirlenen jüriler tarafından yılda bir kez yapılmaktadır. Doçentlik sınavından önce adaylar yabancı dil sınavından geçirilmekte ve başarılı olanlar kendi bilim alanı ile ilgili doçentlik sınavına girebilmektedirler. Üniversitelerde doçentlerin atamaları fakülte profesörler kurulunun seçim kararı üzerine rektörün teklifi ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu kanunda doçentlerin görevleri olarak; üniversite öğretim kurumlarında ordinaryüs profesör ve profesörlerin gösterecekleri yolda ders okutmak, pratik çalışmaları, uygulamaları, projeleri, seminerleri yönetmek, bilimsel araştırmalar ve yayınlar yapmak olarak belirlenmiştir (Üniversiteler Kanunu, 1946, madde 17-23).



Profesörlük unvanına yükselmeye ise doçentler arasında; (i) en az beş yıl fiili olarak üniversitelerde doçentlik yapmış olma veya doçent unvanını kazandıktan sonra yedi yıl uzmanlığı ile ilgili bir bilim veya meslek alanında çalışmış olmak, (ii) bilimsel yeterliliğini ve öğretim yeteneğini, doçentlik sınavını kazandıktan sonraki yayınları ve çalışmalarını tanıtmış olmak şartı aranmaktadır. Üniversite profesörlerinin görevleri ise; üniversite öğretim kurumlarında ders okutmak, pratik çalışmaları, uygulama ve proje işlerini, laboratuvar ve seminerleri yönetmek, bilimsel araştırmalar ve yayınlar yapmak olarak belirlenmiştir. Üniversite ordinaryüs profesörleri ise üniversitede bir kürsünün yönetimi için üniversite profesörleri arasından seçilmektedir. Ordinaryüs profesörlük unvanını elde etmek için; (i) en az beş yıl profesörlük yapmış olmak, (ii) üstün değerinde bilimsel araştırmalar, yayınlar yapmış olmak ve meslekteki üstün başarılarıyla tanınmış olmak şartları aranmaktadır. Bu kanunla aynı zamanda üniversite ordinaryüs profesörlerinin görevleri; üniversite öğretim kurumlarında bir kürsüyü idare etmek ve ders okutmak, pratik çalışmaları ve seminerleri yönetmek, bilimsel araştırmalar ve yayınlar yapma veya yaptırmak, kürsüsüne bağlı öğretim, bilim ve araştırma işlerinde ilgilileri görevlendirmek ve gerekenlerle işbirliği yapmak, bu alandaki çalışmaları düzenlemek ve denetlemek, kürsüsüne bağlı öğretim üyelerinin ve yardımcılarının çalışmalarını izlemek ve yetişmeleri için gerekli tedbirleri almak olarak belirlenmiştir. Profesör ve ordinaryüs profesörlerin atamaları, fakülte profesörler kurulunun seçimi, senatonun uygun bulması ve Milli Eğitim Bakanı'nın teklifi üzerine müşterek kararla gerçekleştirilmektedir (Üniversiteler Kanunu, 1946, madde 24-28).

İlgili kanun, ülkemiz yükseköğretimi ve üniversite tarihi açısından önemli bir ilki teşkil etmekte olup üniversite teşkilatlanması ve öğretimin düzenlenmesi açısından başlangıç niteliği taşımaktadır. Özellikle sonraki yıllarda kaldırılan ordinaryüs profesörlük unvanının bulunması bu yönüyle önem teşkil etmektedir. Yine günümüzde olduğu gibi Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarzı bir üst düzenleyici kurumun bulunmayarak üniversitelerin özerk bir yapıda bulunması da dikkate değer olup atamalarda, profesörler kurulu, senato ve en tepede Milli Eğitim Bakanlığının etkisinin olduğu görülmektedir. Tüm bu yönleriyle kanunun, her açıdan üniversite özerkliğine yönelik yapılandırılmış unsurlar taşıdığı görülmekte ve bu bağlamda modern üniversite yönetimi ve örgütlenmelerinin ülkemiz açısından önemli bir değerini teşkil etmektedir.

Üniversiteler Kanunu ile ilgili 1960 tarihinde "ordinaryüs profesör" unvanının kaldırılması ve profesörlüğe atamada Milli Eğitim Bakanı'nın devre dışı bırakılması gibi önemli değişiklikler getirilmiştir.

1960 Taribinde Üniversiteler Kanunu'nda Yapılan Değişiklikler

27 Ekim 1960 tarihinde 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu'nda yapılan değişikliklerle doçentliğe yükselmeye aranan şartlardan biri olan "doktor unvanını veya tıpta uzmanlık yetkisini aldıktan sonra kendi bilim ve meslek kolu ile ilgili bir işte en az iki yıl fiili olarak çalışmış olmak" kuralındaki "iki yıl" şartı dört yıla çıkarılmıştır. Yine doçentlik sınavı öncesi yapılan yabancı dil sınavında başarı sağlayamayan adayın isteği üzerine sınav kâğıdının jüri başkanı tarafından kendisine gösterilmesi kuralı ile adayın yazılı olarak itiraz etmesi durumunda itirazın Üniversitelerarası Kurul tarafından incelenip kesin karara bağlanması usulü getirilmiştir. Profesörlüğe atamada ise "Profesör ve ordinaryüs profesörlerin atamaları, fakülte profesörler kurulunun seçimi, senatonun uygun bulması ve Milli Eğitim Bakanı'nın teklifi üzerine müşterek kararla gerçekleştirilmektedir" kuralı "Profesörlerin tayinleri fakülte profesörler kurulunun seçimi ve senatonun uygun bulması üzerine müşterek kararla yapılır" şeklinde değiştirilmiştir. Yani Milli Eğitim Bakanı'nın teklifi kaldırılmıştır. Yine bu tarihte yapılan değişikliklerle 4936 sayılı kanunun 15. maddesi olan "Üniversite öğretim mesleği üyeleri, üniversite doçentleri, profesörleri ve ordinaryüs profesörleridir" usulü "Üniversite öğretim üyeleri, üniversite doçentleri ile üniversite profesörleridir" şeklinde değiştirilerek ordinaryüs profesörlük unvanı kaldırılmıştır (13.06.1946 Tarih ve 4936 Sayılı Üniversiteler Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Madde Eklenmesi Hakkında Kanun, 1960).

20 Haziran 1973 tarihinde ise 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu yürürlükten kaldırılmış ve 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu yayımlanmıştır. Aynı zamanda bu kanunla, üniversiteler üstü bir karar organı haline getirilen Üniversitelerarası Kurul, akademik yükselme ve atamada ilk merkezi organ haline gelmiş ve özellikle de doçentlik unvanını elde etmede önemli rol oynamaya başlamıştır.

1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu Dönemi

20 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe konulan 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu'nda yardımcı doçentlik unvanı bulunmamakta olup ilgili kanunda doçent ve profesör unvanları ve atama usulleri belirlenmiştir. Bu kanuna göre üniversite doçentliği unvanı, sınav yolu ile kazanılmakta ve bu sınava girmek için adayların; (i) sınava gireceği bilim dalında doktora yapmış olmak, tıpta uzmanlık yetkisini kazanmak veya yurtdışında hak etmiş olduğu doktora veya uzmanlık yetkisinin doçentlik sınavına girmeye yeterli olduğunun Üniversitelerarası Kurul tarafından tespit edilmesi, (ii) sınava gireceği bilim dalı ile ilgili bir işte en az dört yıl çalışmış olma şartı aranmaktadır. Doçentlik sınavı, adayın sınava gireceği bilim dalındaki üniversite profesörleri

arasından (yeterli sayıda profesör yok ise en yakın bilim dalından) Üniversitelerarası Kurul tarafından ad çekme suretiyle kurulacak olan üniversitelerarası jüri tarafından yılda iki defa yapılmakta ve sınav yabancı dil, doçentlik tezi, “kollokyum” (doçentlik sözlü sınavı) ve deneme dersi aşamalarından oluşmaktadır. Yabancı dil sınavında yeterlilik sağlayamayan kişilere adayın isteği üzerine sınav kâğıdı gösterilmekte ve yazılı olarak itiraz etmesi durumunda ise Üniversitelerarası Kurul tarafından incelenmektedir. Doçentlik sınavını başarıları “üniversite doçenti” unvanını almaktadırlar. Doçentlik unvanı kazandıktan sonra üniversitelerde çalışmak isteyenler, bir veya birden fazla üniversite veya bağımsız fakültenin açık doçentlik kadrolarına üniversitelerin tüzüğüne göre fakülte kurulunun teklifi ve senatonun kararı üzerine rektör tarafından atanmaktadır (Üniversiteler Kanunu, 1973, madde 19-20-22).

Üniversite profesörleri ise üniversite doçentleri arasından atanmakta olup bu unvanı kazanmak isteyenlerin; (i) profesörlüğüne atanacağı bilim dalı ile ilgili bir işte, son bir yılını üniversitede kadrolu doçent olarak görev yapma şartı doğrultusunda en az beş yıl, bu şart sağlanmadığı takdirde ise en az yedi yıl çalışmış olmak, (ii) doçentlik unvanı aldıktan sonra yaptığı çalışma ve yayınlarla ilmi yeterliliğini ortaya koymak (çalışma veya yayınlardan birini ya da bu maksatla hazırlayacağı bir eseri profesörlük tezi olarak belirtir), (iii) doçentlik sınavında yeterliliğini ispat ettiği yabancı bilim dilinden başka bir yabancı bilim dilinde inceleme ve araştırma yapma yeterliliğine sahip olduğunu bir sınavla ispatlamış olma (bu sınav, yabancı dilde ilgili bilim dalında yazılmış metni Türkçeye çevirme şeklinde yapılmaktadır) şartı aranmaktadır. Profesörlük unvanı kazanmış olan kişilerin üniversitelerde kadrolara atanması ise fakülte kurulunun teklifi senatonun kararı üzerine müşterek kararname ile yapılmaktadır (Üniversiteler Kanunu, 1973, madde 23-24).

1750 sayılı kanunda görüldüğü şekliyle özellikle doçentlik unvanının kazanılmasında süreç, yeterlilikler ve objektif kriterler (sınav olması, ad çekme suretiyle jürinin belirlenmesi gibi) çerçevesinde süzgeçten geçirilerek ilerlemekte ve doçentlik ile profesörlükte unvan öncesi deneyime önem verilmektedir. Aynı zamanda yabancı dil yeterliliklerinin süreçte aktif bir rol oynaması dikkate değer bir unsurdur. Bununla birlikte yardımcı doçentlik unvanının bulunmayışı bu kavramın 1980’li yıllarda üniversite eğitim hayatına girdiğini göstermektedir. Nitekim 4 Kasım 1981 tarihinde köklü bir değişiklik yapılarak 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu yürürlükten kaldırılarak 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu yayımlanmıştır. Bu kanunla akademik unvan yapısına “yardımcı doçentlik” unvanı eklenmiş ve özellikle üniversitelerarası çatı örgütlenme ve karar organı olan YÖK, üniversite akademik süreçlerinde belirleyici olmaya başlamıştır.

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Dönemi

4 Kasım 1981 tarihinde kabul edilen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile öğretim üyeliğine “yardımcı doçentlik” adıyla üçüncü bir unvan eklenmiştir. Yardımcı doçentlik kadrosuna atama ile ilgili olarak üniversitelerde rektörlük tarafından ilana çıkılmakta ve fakültelerde dekan, enstitü ve yüksekokullarda ise müdürler, biri o birimin yöneticisi biri de üniversite dışından olmak üzere üç profesör veya doçent tespit ederek adaylar hakkında yazılı değerlendirme istemektedirler. Dekan veya ilgili müdür, değerlendirmeler sonrasında önerilerini rektöre sunmakta ve atama rektör tarafından yapılmaktadır. Yardımcı doçentler, bir üniversitede iki yıllık dönemler halinde en fazla üç defa atanabilmektedirler. Yardımcı doçentliğe başvurabilmek için adayların; (i) doktora veya tıpta uzmanlık unvanını kazanmış olma veya YÖK tarafından belirlenen belli sanat dallarında yeterlilik kazanmış olmaları, (ii) fakülte, enstitü veya yükseköğretim yönetim kurullarınca biri o dilin öğretim üyesi olmak üzere üç kişilik bir jüri tarafından adayın kendi bilim alanında Türkçe’den yabancı dile, yabancı dilden Türkçe’ye 150–200 kelimelelik bir çeviriyi içeren yabancı dil sınavını başararak olarak belirlenmiştir. Bir üniversitede boşalan yardımcı doçentlik kadrosuna, o üniversiteden doktora almış kişiler üç yıl geçmeden başvuramamaktadırlar (Yükseköğretim Kanunu, 1981, madde 23). Yine yabancı dil sınavı dört saat süreli olup sınav sırasında adaylar sözlük kullanabilmektedir. Bu sözlük aynı dilde olabileceği gibi Türkçe dâhil iki ayrı dilde de olabilmektedir. Sınav yapıldıktan sonra elde edilen başarı ile ilgili tutanak, sınav belgeleri ile birlikte dekanlığa, ilgili enstitü veya müdürlüğe gönderilmekte ve sınav sonuçları aynı gün tebliğ edilmektedir. Yabancı dil sınavında başarı gösterenler, özgeçmişlerini ve bilimsel yayınlarını, dört nüsha olarak ilgili dekanlığa veya müdürlüğe yabancı dil sınavının tebliğ tarihinden itibaren üç gün içerisinde teslim etmektedirler. Ardından yukarıda belirtilen diğer değerlendirme işlemleri gerçekleştirilmekte ve atama rektör tarafından yapılmaktadır (Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atama Yönetmeliği, 1982).

Doçentlik unvanına yükselmeye ise Üniversitelerarası Kurul tarafından yılda bir kez sınav düzenlenmektedir. Doçentlik sınavına katılabilmek için adayların; (i) doktora veya tıpta uzmanlık unvanını kazanmış olma veya YÖK tarafından belirlenen belli sanat dallarında yeterlilik kazanmış olmaları, (ii) orijinal bilimsel araştırma ve yayınlar yapmış olmaları, (iii) Üniversitelerarası Kurul tarafından belirlenen merkezi bir yabancı dil sınavından (mayıs ve kasım ayı olmak üzere yılda en az iki kere yapılmakta ve 100 üzerinden 70 alma şartı bulunmaktadır) başarılı olmaları, (iv) deneme dersinde başarılı olmaları gerekmektedir. Bu şartları sağlayan adaylar gerekli bilgi ve belgelerle birlikte başlıca bilim ve uzmanlık alanlarını bildirecek Üni-



versitelerarası Kurula başvurumaktadırlar. Üniversitelerarası Kurul, üç veya beş kişilik bir jüri tespit etmekte ve bu jüri eserleri inceleyerek sözlü sınava veya gerektiğinde uygulamalı sınava tabi tutarak bir raporla doçentlik unvanını vermektedir. Bu unvanı alan doçentler, rektörlüklerce ilan edilen üniversitelerdeki boş olan doçentlik kadrolarına başvurmakta (başvuruda adaylar özgeçmişlerini ve bilimsel yayınlarını dört nüsha olarak sunar) ve üniversite rektörlükleri tarafından biri ilgili birim yöneticisi, biri de üniversite dışından olmak üzere üç profesör görevlendirilerek adaylar hakkında rapor (bir ay içerisinde) hazırlanmakta ve rektör ilgili raporları ve yönetim kurullarının görüşünü dikkate alarak atamayı gerçekleştirmektedir. Doçentlik kadrosuna atanabilmek için en az üç yıl yardımcı doçentlik yapma ve doçentlik unvanı şartı aranmaktadır (Yükseköğretim Kanunu, 1981, madde 24-25). Yukarıda belirtilen deneme dersleri, Üniversitelerarası Kurulun belirleyeceği esaslar doğrultusunda üniversiteler tarafından yaptırılmakta ve başarılı olanlara rektörlük tarafından başarı belgesi verilmektedir. Deneme dersinde başarısız olanlar ise üç ay geçmeden tekrar deneme dersi için başvuru yapamamaktadırlar (Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atama Yönetmeliği, 1982).

Profesörlük unvanını elde etme ve atamada göz önüne alınan şartlar ise; (i) doçentlik unvanı alındıktan sonra en az iki yıl üniversitede olmak üzere beş yıl ilgili bilim dalında çalışmış olma, (ii) ilgili bilim dalında uygulamaya yönelik çalışmalar ve uluslararası düzeyde orijinal çalışmalar yapmış olma ve bunlara yönelik atıflar yapılmış olması (çalışmalardan birisi başlıca araştırma eseri olarak belirtilir), (iii) unvanı elde etmek için profesörlük kadrosuna atanmış olma şartı aranmaktadır. Bu şartları taşıyan adaylar, YÖK tarafından ilan edilen ve aranan nitelikleri belirten boş kadrolara yönelik başvuru gerçekleştirmektedir (başvuru sırasında adaylar, özgeçmişlerini, bilimsel yayınlarını, eğitim-öğretim faaliyetlerini, kongre ve konferans tebliğlerini, yönetiminde devam eden ve biten doktora, yüksek lisans çalışmalarını ve üniversite yönetimine katkılarını kapsayan dosyayı dilekçe ile YÖK Başkanlığına dört nüsha olarak teslim etmektedir). Ardından YÖK, adaylardan üniversite tercihlerini almakta ve bu müracaatları ilgili üniversitelere bildirmektedir. Başvuruları incelemek amacıyla (bir ay içerisinde) üniversite rektörü tarafından biri boş kadronun olduğu birimden, en az biri de üniversite dışından olmak üzere üç profesör görevlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler (adayların bilimsel nitelikleri ve çalışmaları, yöneticilik, yapıcılık ve geliştiricilik özellikleri ile bilim adamı yetiştirme hususundaki çabaları ayrıntılı olarak belirtilir) doğrultusunda hazırlanan rapor rektör tarafından üniversite yönetim kuruluna sunulmaktadır ve yönetim kurulu görüşünü de alarak öne çıkan aday rektör tarafından YÖK Başkanlığına önerilmektedir. YÖK tarafından gerekli bulunduğu durumlarda ilgili üniversite rektörleri ve yetkili temsilcilerin de

katılacağı bir komisyonda durum incelenebilmektedir. Tüm süreç sonrasında tercih edilen aday YÖK tarafından atanmaktadır. Bir üniversitede açık bulunan profesörlük normuna aynı üniversitede son üç yıl doçentlik yapmış kişiler başvuru yapamamaktadırlar (Yükseköğretim Kanunu, 1981, madde 26). Profesörlüğe yükselme bir profesörlük kadrosuna atanma ile gerçekleşmektedir. Aynı zamanda yukarıda belirtilen unvanları kazanan kişiler, her unvan dönemi içerisinde yükseköğretim kurumlarında fiilen iki yıl görev yapmadıkları sürece yükseköğretim kurumları dışında bu unvanları kullanamamaktadırlar (Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atama Yönetmeliği, 1982).

2547 sayılı kanunun ilk haliyle oldukça profesyonel yükselme ve atama kriterlerine sahip olduğu görülmektedir. Özellikle yardımcı doçentlikte dil şartının sağlanması ve doçentlikte giriş sınavının hatta sözlü ve uygulama sınavının yapılabilmesi, günümüz atama ve yükselme kriterlerine göre daha objektif süreçleri kapsamaktadır. Atama ve yükselmelerde yayın kriteri ise günümüzle ortak niteliklere sahip olmasına rağmen günümüz atama ve yükselme kriterlerinde sınav (yabancı dil sınavı ve giriş sınavı gibi) şartının kaldırıldığı ve 2547 sayılı kanuna nazaran günümüzde tamamen adaylar hakkında yapılacak değerlendirme ve raporlamalara dayalı bir sisteme geçildiği görülmektedir. Günümüz atama kriterleri ile karşılaştırıldığında yardımcı doçent ve doçentlerin günümüzde olduğu gibi 1981 yılında da rektör tarafından atandığı fakat günümüze nazaran profesörlük atamalarının ise rektör tarafından değil YÖK tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda bu kanunla birlikte özellikle profesörlük atamalarında YÖK, varlığını önemli ölçüde hissettirmeye başlamıştır.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile ilgili 1983 tarihinde yapılan değişiklik ile özellikle doçentlik unvanını elde etmede önemli kriterlerden biri olan “deneme dersi” başarı kriteri kaldırılmıştır.

1983 Yılında 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda Yapılan Değişiklikler

17 Ağustos 1983 tarihinde Yükseköğretim Kanunu'nda yapılan değişiklik ile yardımcı doçentlerin bir üniversitede iki yıllık dönemler halinde olmak üzere en fazla üç defa atanabilmeleri usulü kalmakla birlikte, her atama döneminde görev ilişkisinin kendiliğinden sona ermesi ve yeniden atama sırasında da ilk atama işlemlerinin uygulanması usulü getirilmiştir. Aynı zamanda doçentlik sınavına katılabilmek amacıyla 1981 yılında getirilen kriterlerden biri olan “Deneme dersinde başarılı olmak” kriteri kaldırılmıştır. Yine doçentliğe atamada ise rektörlükçe ilan edilecek olan boş kadrolar ilan edilirken “kadroların devamlı veya kısmi statüleri belirtilerek” ilan edilmesi kuralı getirilmiştir. Profesörlüğe yükselme şartlarında ise doçentlik un-

vanı aldıktan sonra en az beş yıl açık bulunan profesörlük kadrosu alanında çalışmış olma kuralı getirilmiş ve rektörlerin boşalan profesörlük kadrosunu YÖK'e bildirirken kadronun devamlı veya kısmi statüsünü de belirtmeleri şartı getirilmiştir (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Bazı Maddeler Eklenmesine Dair Kanun, 1983). 1983 tarihinde yapılan bu değişikliklerle özellikle doçentliğe yükselmede “deneme dersi başarısı” kriterinin kaldırılmasının, nitelikli doçent kadrosunun oluşturulması açısından kısmen de olsa eksikliklere neden olduğu düşünülmektedir.

1986 yılında Yükseköğretim Kanunu'nda ve Öğretim Üyelğine Yükseltme ve Atama Yönetmeliği'nde yapılan değişiklikler ile özellikle yardımcı doçentlerin aynı üniversitede uzun süre görev yapmaları kısıtlanmış ve önemli büyükşehirler dışındaki üniversitelerde akademik kadro eksikliği yaratan çeşitli süre kısıtlamaları kaldırılmıştır.

1986 Yılında 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda Yapılan Değişiklikler

1986 yılında çıkarılan 260 no'lu Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile yardımcı doçentlerin bir üniversitede her seferinde ikişer veya üçer yıllık süreler için rektör tarafından en çok 12 yıla kadar atanabilmeleri kuralı getirilmiştir. Aynı zamanda 1981 yılındaki kanunda “*bir üniversitede açık bulunan profesörlüğe aynı üniversitede son üç yıl zarfında doçentlik görevinde bulunanlar müracaat edemezler*” kuralı; Ankara, İstanbul ve İzmir illeri dışındaki iller ile Üniversitelerarası Kurul tarafından başka bir yükseköğretim kurumunda eşdeğer bir eğitim programı bulunmadığının tespit edildiği durumlarda bu kuralın uygulanması şartını ortadan kaldırmıştır. Bu KHK ile aynı zamanda 1981 yılında kanunda belirtilen “*bir üniversitede boşalan yardımcı doçentlik kadrosuna o üniversiteden doktora veya tıpta uzmanlık veya belli bir sanat dalında yeterlilik kazananlar en az üç yıl geçmeden başvuramazlar*” kuralı ile doçentliğe atamada “*en az üç yıl bir yükseköğretim kurumunda yardımcı doçent olarak çalışmak*” şartı kaldırılmıştır (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun Bazı Hükümlerinin Değiştirilmesi ve Kanuna Bir Geçiçi Madde Eklenmesi Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1986).

Yine 1 Şubat 1986 tarihinde 19006 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan yönetmelik değişikliği ile doçentliğe yükselme ve atamada “*Sınav esasları, çoktan seçmeli, yazılı ve sözlü olmak üzere Üniversitelerarası Kurul'ca düzenlenir*” ifadesi “*Sınav esasları, Üniversitelerarası Kurul'ca düzenlenir*” şeklinde değiştirilerek yapılacak sınavın şekli ile ilgili esaslar kaldırılmıştır (Öğretim Üyelğine Yükseltme ve Atama Yönetmeliğinin Bir Maddesinin Değiştirilmesi Bir Maddesinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik, 1986). Yine doçentlik sınav yönetmeliğininde yapılan değişikliklerle doçent adaylarının eserleri jüri tarafın-

dan incelenirken orijinal ve bilimsel nitelikte olması şartıyla doktora öncesi, doktora sürecinde ve doktora sonrasında yapılmış yayınların değerlendirmeye alınması sağlanmış ve yine aynı bilim ve sanat dalında eserlerin incelenmesi ve sözlü sınav aşamasında üç kez başarısız olan doçent adaylarının, bu bilim veya sanat dalında doçentlik için tekrar başvurmaları engellenmiştir (11 Temmuz 1983 Tarih ve 18104 Sayılı Resmî Gazete'de Yayımlanan Doçentlik Sınav Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Yönetmelik, 1986).

Yine 9 Ekim 1986 tarihinde 19246 sayılı Resmi Gazete'de yapılan değişikliklerle “*doçentlik unvanını aldıktan sonra en az iki yıl üniversitede olmak üzere beş yıl ilgili bilim alanında çalışmış olmak*” şartı “*doçentlik unvanını aldıktan sonra en az beş yıl, açık bulunan profesörlük kadrosu ile ilgili bilim alanında çalışmış olmak*” şeklinde esnetilerek değiştirilmiştir. Aynı zamanda profesörlüğe yükselmede aranan şartlardan biri olan uluslararası dergilerde yayımlanmış orijinal eserlere sahip olma ve atıf alma ve uygulama alanı bulunan dallarda uygulamaya yönelik çalışmalar yapma şartı ise “*Kendi bilim alanında uluslararası düzeyde orijinal eserler vermiş olmak ve uygulama alanı bulunan dallarda uygulamaya yönelik çalışmaları bulunmak*” şeklinde değiştirilmiş ve böylece uluslararası dergi ve atıf alma ibareleri kaldırılmıştır (Öğretim Üyelğine Yükseltme ve Atama Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi, Bazı Maddelerinin Yürürlükten Kaldırılması Hakkında Yönetmelik, 1986).

1989 yılında ise Yükseköğretim Kanunu'nda yapılan değişikliklerle özellikle profesörlüğe atama süreci ile ilgili üniversite rektörünün etkisini zayıflatan çeşitli düzenlemelere gidilmiştir.

1989 Yılında 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda Yapılan Değişiklikler

1989 yılında çıkarılan 369 nolu KHK ile 1981 yılı kanununda belirtilen profesörlük kadrosuna atanmada başvuran adayların durumlarını değerlendirmek üzere rektör tarafından üç profesörün belirlenmesi ve sonrasında bu profesörlerin adaylar hakkında inceleme raporu hazırlayarak rektöre sunması ve ardından rektörün üniversite yönetim kurulunun görüşünü alarak YÖK'e tercih bildirmesi şeklinde ilerleyen süreç değiştirilmiş ve Üniversitelerarası Kurul tarafından üç yıl süreli görev yapmak üzere, beş profesörden oluşan değerlendirme komisyonu kurulmuş ve bu komisyona kendi çalışma usullerini tespit etme ve alt komisyonlar kurma hakkı tanınmıştır. Süresi sona eren komisyon üyelerine aynı zamanda yeniden seçilme hakkı tanınmıştır. Bu değişikliklerle yine YÖK tarafından profesörlüğe atanmak için başvuran adayların tercihleri üniversitelere bildirilmekte ve üniversite rektörü, her bir aday hakkında adayların kendilerinin belirlediği üç profesörden görüş almakta ve adayların yayınlarını YÖK değerlendirme komisyonuna gönder-



mektedir. Ardından rektör, değerlendirme komisyonunun sonucunu ve yukarıda belirtilen üç profesörün görüşünü üniversite yönetim kuruluna sunmakta ve yönetim kurulunun görüşünü de aldıktan sonra bu üçlü değerlendirmeyi (değerlendirme komisyonu sonucu, üç profesörün yazılı görüşü ve üniversite yönetim kurulu görüşü doğrultusunda rektörün önerisi) YÖK'e sunarak atanmaları sağlanmaktadır (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1989).

369 nolu KHK ile özellikle rektörün profesörlüğe atamadaki etkisi kısmen azaltılmış ve adayların kendileri hakkında görüş alınabilecek üç profesör belirlemeleri dikkate değer olmakla birlikte aynı zamanda rektörün değerlendirme ve inceleme komisyonu oluşturmadaki yetkisinin YÖK'e devredilmesi, daha nitelikli ve objektif olabilecek çok taraflı değerlendirmeyi sürece katmıştır. Bu anlamda akademik nitelikleri esas alabilecek ve kişisel kayırmaları önleyebilecek bir sürece evrilmeye yönünde önemli bir adım atılmıştır.

369 nolu KHK ile Yükseköğretim Kanunu'nda yapılan değişiklikler ile ilgili olarak 23 Kasım 1989 tarihinde değişikliğe gidilmiş ve YÖK tarafından kurulan Değerlendirme Komisyonu üyelerinin görev süreleri beş yıla çıkarılmıştır (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun, 1989).

9 Aralık 1989 tarihinde ise Yükseköğretim Kanunu'nda yapılan değişiklik ile profesörlüğe yükselme ve atamada belirtilen "Adaylar; *özgeçmişlerini, bilimsel yayımlarını, kongre ve konferans tebliğlerini, eğitim-öğretim faaliyetlerini, yönetiminde devam eden ve biten doktora, yüksek lisans (bilim uzmanlığı) çalışmalarını, üniversite yönetimine katkılarını kapsayan ve belgeleyen bir dosyayı dilekçe ile birlikte Yükseköğretim Kuruluna dört nüsha olarak teslim ederler*" kuralını "Adaylar; *özgeçmişlerini, bilimsel yayımlarını, kongre ve konferans tebliğleri ile bunlara yapılan atıfları, sanat eserlerini, icralarını ve bunlara ilişkin her türlü dokümanı, eğitim-öğretim faaliyetlerini, yönetimlerinde devam eden ve biten doktora veya sanatta yeterlik, yüksek lisans (bilim uzmanlığı) çalışmalarını, üniversite yönetimine katkılarını kapsayan ve belgeleyen bir dosya ile kendileri hakkında görüş alınabilecek üç profesörü belirten bir dilekçeyi dört nüsha olarak Yükseköğretim Kuruluna teslim ederler. Adaylar, bu başvurularında, yayımlarından birini başlıca araştırma eseri olarak gösterirler*" şeklinde değiştirilerek kongre ve konferans tebliğlerine yönelik atıfların yapılmasının, sanat eserlerinin ve yönetimlerinde biten veya devam eden sanatta yeterlik çalışmalarının değerlendirmede etkili olması sağlanmıştır. Aynı zamanda kendileri hakkında görüş alınabilecek referans kişilerin adaylar tarafından belirtilmesi de değerlendirmenin daha güçlü temellere oturmasını sağlamıştır (Öğretim Üyelğine Yükseltme ve

Atama Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Yönetmelik, 1989).

1991 yılında ise Yükseköğretim Kanunu'nda yapılan değişiklik ile profesör atamalarında belirleyici ve süreci yönlendiren YÖK devre dışı bırakılarak profesör atamalarında yetki üniversite rektörlerine devredilmiştir.

1991 Yılında 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda Yapılan Değişiklikler

29 Mayıs 1991 tarihinde yapılan değişiklikle, profesörlük kadrosuna atamada şartlardan biri olan "açık profesörlük kadrosuna şartları haiz doçentlerle, başka üniversitelerde en az üç yıl hizmet etmiş profesörler atanabilirler" ilkesindeki en az üç yıl şartı iki yıl olarak değiştirilmiştir. Yine yapılan bu değişiklikle üniversitelerde boşalan profesörlük kadrolarının ilanı YÖK'ten alınarak rektörlere verilmiş ve rektörlerin boşalan profesörlük kadrosu, aranan nitelikler ve kadronun devamlı veya kısmi statüsünü belirterek ilana çıkmaları kararlaştırılmıştır. Yine 369 nolu KHK ile profesörlük kadrosuna atanmada Üniversitelerarası Kurul tarafından üç yıl süreli görev yapmak üzere beş profesörden oluşan değerlendirme komisyonu kurulmuş olup üniversite rektörü, her bir aday hakkında adayların kendilerinin belirlediği üç profesörden görüş alarak adayların yayımlarını YÖK değerlendirme komisyonuna göndermekte, ardından rektör, değerlendirme komisyonunun sonucunu ve yukarıda belirtilen üç profesörün görüşünü üniversite yönetim kuruluna sunmakta ve yönetim kurulunun görüşünü de aldıktan sonra bu üçlü değerlendirmeyi YÖK'e sunarak atanmaları sağlamaktaydı. 29 Mayıs tarihli değişiklik ile YÖK değerlendirme komisyonu kaldırılmış ve üniversite yönetim kurulu tarafından en az üçü başka üniversiteden olmak üzere ilan edilen bilim alanıyla ilgili en az beş profesör seçilerek adaylar hakkında ayrı ayrı rapor hazırlamaları (iki ay içerisinde) ve üniversite yönetim kuruluna sunmaları, ardından üniversite yönetim kurulunun bu raporları göz önünde tutarak alacağı karar doğrultusunda rektör tarafından atanmaları usulü getirilmiştir. Kısacası profesör atamaları YÖK'ten alınarak yeniden üniversite rektörlerine devredilmiştir (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Dört Geçici Madde Eklenmesi Hakkında Kanun, 1991).

21 Eylül 1991 tarihli ve 20998 sayılı Resmi Gazete'de yapılan değişiklikle "Adaylar; *özgeçmişlerini, bilimsel yayımlarını, kongre ve konferans tebliğleri ile bunlara yapılan atıfları, sanat eserlerini, icralarını ve bunlara ilişkin her türlü dokümanı, eğitim-öğretim faaliyetlerini, yönetimlerinde devam eden ve biten doktora veya sanatta yeterlik, yüksek lisans (bilim uzmanlığı) çalışmalarını, üniversite yönetimine katkılarını kapsayan ve belgeleyen bir dosya ile kendileri hakkında görüş alınabilecek üç profesörü belirten bir dilekçeyi dört nüsha olarak Yükseköğretim Kuruluna teslim ederler*" ku-

ralı “*Adaylar, özgeçmişlerini, bilimsel yayımlarını, kongre ve konferans tebliğleri ile bunlara yapılan atıfları, sanat eserlerini, icralarını ve bunlara ilişkin dokümanı, eğitim öğretim faaliyetlerini, yönetimlerinde devam eden ve biten doktora, sanatta yeterlik veya yüksek lisans (bilim uzmanlığı) çalışmalarını, üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne katkılarını kapsayan ve belgeleyen bir dosya ile birlikte bir dilekçeyi ilgili üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsü rektörlüğüne ilanda gösterilen sayıda en az beş nüsha olarak teslim ederler*” şeklinde değiştirilerek akademik değerlendirmede YÖK devreden çıkarılarak üniversite rektörü etkin hale getirilmiş ve teslim edilecek olan belge nüshası en az beşe çıkarılmıştır. Aynı zamanda profesör adaylarının, kendileri hakkında görüş alınması konusunda üç profesör önerme kuralı da kaldırılmıştır. Yine profesörlük kadrosuna atanmada “*ilân edilen kadronun bulunduğu üniversitede son üç yıl içinde doçentlik görevinde bulunmuş olanlar atanamazlar*” kuralı kaldırılmıştır (Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atanma Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bir Maddenin Yürürlükten Kaldırılması Hakkında Yönetmelik, 1991). Görüldüğü gibi 1980 ve 1990’lı yıllar arasında atama yetkisindeki roller başta profesör atamaları olmak üzere YÖK ve üniversite rektörleri arasında sürekli değişkenlik göstermiştir.

1991 yılından 2006 yılına kadar on beş yıllık süreçte akademik yükselme ve atamada önemli bir düzenleme ve değişiklik meydana gelmemiş olup 20 Mayıs 2006 tarihinde yapılan değişiklik ile yardımcı doçentlik ve doçentlikte yabancı uyruklu olan kişilerin de denklik şartlarını yerine getirmek ve kendi dilleri dışında Üniversitelerarası Kurulun belirleyeceği bir dilden yabancı dil sınavına girerek bu sınavı başarmak, doçentlik sınavında başarı göstermek şartıyla üniversitelerde sözleşmeli çalışmaları ve bu unvanları elde etmeleri yasal hale getirilmiştir. Aynı zamanda profesörlüğe yükselmeleri ve atanmalarında da sahip oldukları diploma ile doçentliklerinin denklik belgelerini almış olmaları kaydıyla yardımcı doçentlik ve doçentlikte olduğu gibi görevlendirmeleri sağlanmıştır. Aynı zamanda bu unvanlara yükselme ve atanma sürecinde oluşturulan jüri ve lisansüstü eğitim ile ilgili oluşturulacak her türlü jürilerde yurtiçinde ya da YÖK tarafından tanınan yurtdışı yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı ve yabancı ülke vatandaşı profesörlerin görevlendirilmesi de sağlanmıştır (Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atanma Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2006).

2008 yılında ise Yükseköğretim Kanunu’nda yapılan değişiklikler ile özellikle yardımcı doçentlik ve doçent atamalarında üniversitelerin ek koşullar belirleyebilmelerinin önü açılarak atama kriterlerinde üniversiteler arasında farklılıklara yol açan bir süreç başlamıştır.

2008 Yılında 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu’nda Yapılan Değişiklikler

18 Haziran 2008 tarihinde yapılan değişiklik ile yardımcı doçentliğe atamada 23. maddede belirtilen atama kriterlerinin yanında üniversitelerin, YÖK’ün onayını almak şartıyla bilimsel kaliteyi artırmak ve bilim disiplinleri arasındaki farklılıkları da gözeterek objektif ve denetlenebilir ek koşullar belirleyebilmelerinin önü açılmıştır. Bu tarihte yapılan değişiklikte yine doçentlik sınavının 1981 kanununda belirtilen yılda bir kez yapılması kuralı yılda iki kez olarak değiştirilmiştir. Aynı zamanda 1981 kanununda doçentlik jürisi ile ilgili olarak “*Üniversitelerarası Kurul 3 veya 5 kişilik jüri tespit eder*” kuralı “*Üniversitelerarası Kurul, adayın başvurduğu bilim veya sanat dalından beş kişilik bir jüri ve bu jüri için iki yedek üye tespit eder. İlgili bilim veya sanat dalında yeterli öğretim üyesinin bulunmaması halinde, jüri üç üye ile teşkil edilebilir*” şeklinde değiştirilmiştir. Bu değişiklikte doçentlik sınav jürisinde bulunan üyelerin, adayların akademik çalışmalarını değerlendirerek ayrıntılı ve gerekçeli rapor hazırlamaları ve bu raporu Üniversitelerarası Kurula göndermeleri istenmektedir. Değerlendirmeye esas alınan bu raporların bir örneği, eser incelemesi sonucu ile ilgili bildirim ile birlikte adaya gönderilmektedir. Eser incelemesinde başarılı bulunan adaylar jüri tarafından sözlü sınava tabi tutulmakta ve sözlü sınavda da başarılı olması halinde doçentlik unvanı verilmektedir. Yine doçentliğe atama konusunda ise yardımcı doçentliğe atamada olduğu gibi üniversitelere, YÖK’ün onayını almak şartıyla bilimsel kaliteyi artırmak ve bilim disiplinleri arasındaki farklılıkları da gözeterek objektif ve denetlenebilir ek koşullar belirleyebilme hakkı tanınmıştır (Yükseköğretim Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2008).

Profesörlüğe atamada ise 1981 kanununda belirtilen “*doçentlik unvanını aldıktan sonra en az iki yıl üniversitede olmak üzere beş yıl ilgili bilim alanında çalışmış olmak*” kuralı “*en az beş yıl süreyle, açık bulunan profesörlük kadrosu ile ilgili bilim alanında çalışmış olmak*” olarak değiştirilmiştir. Yine hem yardımcı doçentlik hem doçentlikte belirtildiği gibi profesörlüğe yükseltilecek atamada da üniversitelere, YÖK’ün onayını almak şartıyla bilimsel kaliteyi artırmak ve bilim disiplinleri arasındaki farklılıkları da gözeterek objektif ve denetlenebilir ek koşullar belirleyebilme hakkı tanınmıştır. Yine 1991 tarihinde yapılan değişiklikte belirtilen “*en az üçü başka üniversiteden olmak üzere ilan edilen bilim alanıyla ilgili en az beş profesör seçilerek adaylar hakkında ayrı ayrı rapor hazırlamaları*” ibaresindeki “en az beş profesör” kavramı “beş profesör” olarak değiştirilmiştir (Yükseköğretim Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2008).

Görüldüğü gibi 2008 yılında yapılan değişikliklerin en bariz özelliği ve en dikkat çeken unsuru belirtilen akademik kadrola-



ra atanmada üniversite yönetimlerinin ek şartlar belirleyebilme-leridir. Bu durum atama kriterlerinin üniversiteden üniversite-ye değişmesine ve bazen de objektif olmayan kişiye özel kriter-lerin öne sürülmesine neden olabilmektedir.

2018 yılında ise Yükseköğretim Kanunu'nda yapılan de-ğişikliklerle "yardımcı doçentlik" unvanının "doktor öğretim üye-si" olarak yeniden adlandırılması başta olmak üzere bir dizi önemli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

2018 Yılında 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda Yapılan Değişiklikler

22 Şubat 2018 tarihinde 2547 sayılı Yükseköğretim Kanu-nu'nda yapılan değişiklik ile "Yardımcı Doçent" unvanı kaldırıl-mış ve bu unvan "Doktor Öğretim Üyesi" olarak değiştirilmiştir. Bu değişiklikte doktor öğretim üyesi kadrolarının açılması rektörlüklere verilmiş ve doktorasını bitirmiş (ya da tıp, diş he-kimliği, eczacılık, veterinerlikte uzmanlık kazanmış veya belli sanat dallarında yeterliliğe sahip) olup rektörlük kadro duyuru-suna başvuru yapmış olan kişiler (özgeçmişlerini, bilimsel çalış-ma ve yayınlarını kapsayan bir dosyayı dört nüsha olarak, sü-re-si içerisinde rektörlüğe teslim etmek zorunluluğu bulunmaktadır) ile ilgili fakülte dekanı veya müdürü, 15 gün içerisinde üç profesör veya doçent kadrosunda bulunan doçenti tespit ederek (ilgili birimin bölüm başkanının profesör veya doçent olması durumunda bu kişinin jüride olması zorunludur) başvuran adayların her biri hakkında yazılı değerlendirme istemekte (bir ay içerisinde), ardından dekan veya ilgili müdür, yönetim kurul-larının görüşünü aldıktan sonra önerilerini rektöre sunmakta-dır. Doktor öğretim üyeliğine atama, en az bir en fazla dört yıl-lık görev süresini kapsayıcı şekilde rektör tarafından yapılmak-tadır. Görev süresi sona eren doktor öğretim üyeleri yeniden atanabilmektedirler. Aynı zamanda üniversiteler, YÖK'ün ona-yını alarak atama kriterlerinde objektif ve denetlenebilir ek ko-şullar belirleyebilmektedirler (Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnelerde Değişiklik Yapıl-ması Hakkında Kanun, 2018).

Doçentlik başvuruları ise yılda iki kez alınmakta olup (12 Haziran 2020 tarihli ve 31153 sayılı yönetmelik ile üçe çıkarıl-mıştır; Doçentlik Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Da-ir Yönetmelik, 2020) ilgili takvim Üniversitelerarası Kurul ta-rafından belirlenmektedir. Adaylar özgeçmişlerini, bilimsel çalış-ma ve yayınlarını kapsayan bir dosyayı dört nüsha olarak, sü-re-si içerisinde rektörlüğe teslim etmek zorundadırlar (31153 sayılı yönetmelik ile başvuruların Üniversitelerarası Kurula elektronik ortamda yapılması şeklinde değişikliğe uğramıştır). Doçentlik başvurusunda bulunabilmek için; (i) doktora öğ-re-nimini tamamlamış olmak (ya da tıp, diş hekimliği, eczacılık, veterinerlikte uzmanlık kazanmış veya belli sanat dallarında

yeterliliğe sahip olmak), (ii) YÖK tarafından belirlenen mer-kezi yabancı dil sınavından elli beş puan veya yine YÖK tara-fından tanınan uluslararası bir yabancı dil sınavından eşdeğer puan almış olmak, (iii) Üniversitelerarası Kurulun görüşü doğ-rultusunda YÖK tarafından belirlenen yeterli sayı ve nitelikte özgün bilimsel yayın ve çalışmalara sahip olmak gerekmektedir. Üniversitelerarası Kurul, ilgili bilim ve sanat dalından beş kişilik asıl ve iki kişilik yedek jüri oluşturmakta olup jüri için yeterli sayı bulunmadığında ise jüri üç kişiden oluşturulmakta-dır. Oluşturulan jüri üyeleri başvuran doçent adaylarının yayın ve çalışmalarını değerlendirerek ayrıntılı ve gerekçeli raporu Üniversitelerarası Kurula sunmakta ve bu raporların bir örne-ği ve yayın inceleme bildirim sonucu adaya gönderilmektedir. Üniversitelerarası Kurul tarafından yeterli yayın ve çalışması olduğu tespit edilen akademisyenlere doçentlik unvanı veril-mektedir. Yine doktor öğretim üyesi atamalarında olduğu gibi doçentlik unvanı alınmasında da üniversiteler, YÖK'ün onayı-nı alarak objektif ve denetlenebilir ek koşullar belirleyebilmek-tedir. Bu ek koşullar içerisinde sözlü sınav olması durumunda ise jüri, Üniversitelerarası Kurul tarafından belirlenmektedir (profesör olarak atanmış kişiler arasında YÖK personel veri tabanından objektif olarak seçilmektedir). Doçentlik unvanını elde eden kişilerin doçentlik kadrosuna atanması amacıyla üni-versite rektörlükleri başvuru duyurusu yayınlamakta ve ardın-dan başvuran adaylar ile ilgili inceleme yapmak amacıyla rek-tör tarafından biri ilgili birim yöneticisi (bölüm başkanının profesör olması durumunda jüri üyelerinden biri olması zo-runludur), biri de üniversite dışından olmak üzere üç profesör tespit ederek her aday için ayrı ayrı olmak üzere rapor hazırlanmaktadır ve başvuru sayısına göre adaylar arasında ter-cihler bildirilmektedir. Tüm bu raporlar ve değerlendirmeler göz önüne alınarak rektör tarafından atama gerçekleştirilmek-tedir (Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hü-kmünde Kararnelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Ka-nun, 2018).

Profesörlük unvanına yükselmeye ise; (i) açık bulunan pro-fesörlük kadrosu alanı ile ilgili olarak doçentlik sonrası beş yıl boyunca çalışma yapmış olma, (ii) doçentlik unvanı aldıktan sonra ilgili bilim dalında uluslararası özgün yayın ve çalışmalar yapmış olma (yayınlardan biri başlıca araştırma eseri olarak başvuru sırasında belirtilir) şartı aranmaktadır. Profesör adayla-rı; özgeçmişlerini, bilimsel yayınlarını kongre ve konferans teb-ligleri ile bunlara yapılan atıfları, sanat eserlerini, icralarını ve bunlara ilişkin dokümanı, eğitim-öğretim faaliyetlerini, yö-ne-timlerinde devam eden ve biten doktora, sanatta yeterlik veya yüksek lisans çalışmalarını, üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne katkılarını kapsayan bir dosyayı altı nüsha olacak şekilde dilekçe ile rektörlüğe teslim etmek zorundadır. Aynı za-

manda hem doktor öğretim üyeliğinde hem de doçentlik atama kriterlerinde belirtildiği gibi profesörlükte de üniversiteler, YÖK onayı alarak objektif ve denetlenebilir ek şartlar belirleyebilmektedir. Profesörlük kadrosuna atanmada ise ilana başvuran adaylar ile ilgili olarak üniversite yönetim kurulu en az üçü başka üniversiteden olmak üzere ilgili bilim dalı alanıyla ilgili en az beş profesörü bir ay içerisinde görevlendirmekte ve bu kişiler her aday ile ilgili ayrı ayrı inceleme raporu hazırlamakta (iki ay içerisinde) ve başvuru sayısına göre tercihlerini bildirmektedirler. Bu raporlar ışığında üniversite yönetim kurulunun alacağı karar doğrultusunda atama rektör tarafından gerçekleştirilmektedir (Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, 2018). Profesörlük, doçentlik veya doktor öğretim üyesi unvanlarını kazananlar, her unvan dönemi içinde yükseköğretim kurumlarında fiilen iki yıl görev yapmadıkları takdirde yükseköğretim kurumları dışındaki çalışmalarında bu unvanı kullanamamaktadırlar (Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atama Yönetmeliği, 2018).

Bu bilgiler ışığında yukarıda ifade edildiği şekliyle Şubat 2018 ile birlikte akademik yükselme ve atama kriterlerinde köklü değişiklikler yapılmış ve özellikle üniversite akademik kadrolarına atama konusundaki yetki, tüm unvan alanlarında üniversite rektörlerine devredilmiştir. Aynı zamanda üniversitelerin ek atama kriterleri belirleyebilmelerinin alt yapısı oluşturulmuştur. Yükselme ve atama sürecinde aday kişiler ile ilgili olarak yapılacak olan değerlendirme ve raporlamalarda her ne kadar üniversite dışından ve içinden akademisyenlerin görev alması sağlanmış olsa da üniversite rektörünün atamada ve kadro sürekliliğinin sağlanmasında belirleyici ve yetkili olması, oluşturulmak istenen evrensel akademik özgür ortamı kısmen de olsa olumsuz etkilemektedir. Yine üniversitelerin ek atama kriterleri belirlemeleri ise atamalarda kişilere yakınlık derecesi gibi objektif olmayan unsurların sürece dâhil edilerek akademik anlayışla bağdaşmayan çürümeye neden olabilecek riskler ortaya çıkarabilmekte ve diğer tüm standart kriterlerin işlevsiz kalmasına neden olabilmektedir. Nitekim YÖK Denetleme Kurulu Başkanlığının kendi internet sitesinde yayınladığı bilgi notunda bu konu hakkında gelen şikâyetlere değinilmiş ve üniversitelerin akademik personel almak için çıktıkları bazı ilanlarda bir adayı işaret eden ek koşullar belirlediklerini, bunun diğer adayların başvurularını ve akademik rekabeti engellediğini, ilandaki ek koşullar ile adayların

yayınlarının ve tezlerinin benzer nitelikler taşıdığını, ilanlarda bazen bilimsel kaliteyi artırma amacı dışına çıktığını belirterek üniversiteleri bu konuda uyarmıştır.^[1] YÖK üniversiteleri bu konuda uyarmasına rağmen Resmi Gazete’de yayınlanan çeşitli akademik ilanlarda bu tarz örnekler varlığını devam ettirmektedir. Örneğin bir üniversitenin 21.11.2020 tarihli ve 31311 sayılı Resmi Gazete ilanında eğitim yönetimi alanında doktor öğretim üyesi ihtiyacı belirtilmekte ve ilanda çeşitli ek koşullar sunulmaktadır, aranan niteliklerde “işletme alanında doktora ve örgütsel davranış üzerine çalışmalar yapmış olma” şartı koşularak ilgili programdan (eğitim yönetimi) mezun olanların başvuru ve rekabet hakkı ortadan kaldırılmıştır.^[2] Bununla birlikte YÖK tarafından 11.02.2021 tarihinde yapılan basın duyurusunda ise “YÖK Akademik Kariyer-Liyakat Platformunun” kurulduğu müjdesi verilerek akademide liyakatın temele alınacağı bir platformun kurulduğu, doktora mezunları ile üniversitelerin bu platformda biraraya getirileceği belirtilmiştir.^[3] Ancak, bu platformun kurulmasından sonra bile Resmi Gazete’de yayınlanan akademik ilanların çoğunda bireyleri tarif eden ve başvuruları, rekabeti engelleyen ilanlara^[4] devam edilmiştir.

Yukarıda detayları paylaşılan seksen yedi yıllık süreç içerisindeki akademik unvanların elde edilmesi, atamalarda usul ve esaslar ile yaşanan değişim süreci, odak noktaları temele alınarak çeşitli başlıklar altında ■ Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tabloda görüldüğü gibi Türk üniversite yapısının tarihsel sürecinde unvan bağlamında ordinaryüs profesörlük unvanı 1970’li yıllardan itibaren kaldırılmış ve 1981 yılından itibaren ise yardımcı doçentlik unvanı üniversite literatürüne girmiştir. Yardımcı doçentlik unvanı 2018 yılından itibaren doktor öğretim üyeliği adını almıştır. Atamayı gerçekleştiren kurum bağlamında bakıldığında 1960’lı yıllara kadar Milli Eğitim Bakanlığı atamalarda baskın iken daha sonraki yıllarda atama yetkisi, üniversite rektörü ve YÖK arasında değişkenlik göstermiştir. Unvanların elde edilmesinde gerekli şartlar bağlamında profesörlük unvanının elde edilmesinde daha çok açık kadronun bulunduğu bilim dalında beş yıl doçentlik yapma ve bu alanla ilgili özgün yayınlar yapma nitelikleri ön plana çıkarken, doçentlik unvanına yükselmeye ise daha çok yabancı dil yeterliği, doçentlik sınavı, ilgili bilim dalıyla ilgili deneyim (iki ile dört yıl arasında değişkenlik göstermiştir), sözlü sınav, deneme dersi, yayın kriterleri gibi nitelikler ön plana çıkmıştır.

[1] Bkz. <https://denetleme.yok.gov.tr/yayinlar-raporlar/bilgi-notlari>

[2] Bkz. <https://www.resmigazete.gov.tr/ilanlar/eskiilanlar/2020/11/20201121-4-10.pdf>

[3] Bkz. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-akademik-kariyer-liyakat-projesi-tanitildi.aspx>

[4] Bkz. 19 Ağustos 2021 tarihli ve 31573 sayılı Resmi Gazete’deki bir devlet üniversitesinin eğitim bilimleri alanındaki ilanları: <https://www.resmigazete.gov.tr/ilanlar/eskiilanlar/2021/08/20210819-4.htm>

■ **Tablo 1.** 1933 yılından 2020 yılına yükseköğretimde akademik unvan elde etme, akademik yükselme ve atamalarda yapılan değişiklikler.

11 Ekim 1934 Tarihli İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi	
Öğretim üyeleri	<ul style="list-style-type: none">• Ordinaryüs• Profesörler• Doçentler
Ordinaryüs profesörlük, profesörlük ve doçentlik atamasını yapan kurum	<ul style="list-style-type: none">• Maarif Vekâleti
Ordinaryüs profesörlüğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none">• 5 yıl fiili profesörlük yapma• Muvaffakiyet gösterme• Mesleki itibar kazanma
Profesörlüğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none">• Doçentlikte fiili olarak yedi sene çalışma• Çalışmaları ile öne çıkma
Doçentliğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none">• 40 yaş şartı• Fakülte veya yüksek mektep mezunu olma• Yabancı dil bilme• Sınavda başarılı olma
Olumsuzluklar	<ul style="list-style-type: none">• Atama konusunda son kararın Maarif Vekâleti'ne verilmesi
Olumlu yönler	<ul style="list-style-type: none">• Akademik kadroda yer işgal eden kişilerin yıl sonunda icra ettikleri görev alanları ile ilgili hesap vermeye dayalı raporlar sunmaları• Akademik kadrolara yükseltimede deneyime ve fiili olarak çalışmaya önem verilmesi
13 Haziran 1946 Tarih ve 4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu	
Öğretim üyeleri	<ul style="list-style-type: none">• Ordinaryüs• Profesörler• Doçentler
Ordinaryüs profesörlük, profesörlük ve doçentlik atamasını yapan kurum	<ul style="list-style-type: none">• Doçentlikte Milli Eğitim Bakanlığı• Ordinaryüs ve profesörlükte Milli Eğitim Bakan'ının teklifi üzerine müşterek kararlar
Ordinaryüs profesörlüğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none">• En az beş yıl profesörlük yapmış olma• Meslekteki üstün başarılarla tanınmış olma
Profesörlüğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none">• Beş yıl fiili olarak üniversitelerde doçentlik yapmış olma• Bilimsel yeterliliğini çalışmalarıyla tanıtmış olma
Doçentliğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none">• Sınav şartı (yılda bir kez)• Sınav öncesi yabancı dil yeterliliği <p>Sınava girebilmek için:</p> <ul style="list-style-type: none">- Devlet memurlarında aranan genel şartlara sahip olma- Bilim doktorası yapmış olma- Bilim alanıyla ilgili bir işte en az iki yıl fiili olarak çalışmış olma
Olumsuzluklar	<ul style="list-style-type: none">• Doçentlikte atamaya Milli Eğitim Bakanlığının yetkili kılınması
Olumlu yönler	<ul style="list-style-type: none">• YÖK tarzı bir üst düzenleyici kurumun bulunmaması• Üniversitelerin özerk bir yapıda bulunması
27 Ekim 1960 Tarih ve 4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu'nda Değişiklik	
Ordinaryüs profesörlük, profesörlük ve doçentlik atamasını yapan kurum	<ul style="list-style-type: none">• Profesörlerin tayinlerinde Milli Eğitim Bakan'ının teklifi kaldırılmıştır. Tamamen müşterek kararlar atama yapılmıştır.
Doçentliğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none">• Bilim alanıyla ilgili bir işte en az 4 yıl çalışmış olma• Yabancı dil sınavında başarılı olmayanlara sınav kâğıdının gösterilmesi ve yazılı itiraz
Olumlu yönler	<ul style="list-style-type: none">• Profesörlük atamalarında bakan teklifinin kaldırılması• Yabancı dil sınavında sınav kâğıdı incelemesi ve itiraz

Tablo 1. [Devam] 1933 yılından 2020 yılına yükseköğretimde akademik unvan elde etme, akademik yükselme ve atamalarda yapılan değişiklikler.

20 Haziran 1973 Tarih ve 1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu	
Öğretim üyeleri	<ul style="list-style-type: none">DoçentlerProfesörler
Profesörlük ve doçentlik atamasını yapan kurum	<ul style="list-style-type: none">Doçentlikte rektörProfesörlükte senatonun kararı üzerine müşterek kararname ile
Profesörlüğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none">Son bir yılını üniversitede kadrolu doçent olarak görev yapma şartı doğrultusunda en az 5 yıl bilim dalı alanında çalışmış olma veya üniversite şartı hariç 7 yıl çalışmış olmaÇalışma ve yayınlarla ilmi yeterliliğini ortaya koymaDoçentlik sınavında yeterliliğini ispat ettiği yabancı bilim dilinden başka bir yabancı bilim dilinde inceleme ve araştırma yapma yeterliliğine sahip olduğunu bir sınavla ispatlamış olma
Doçentliğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none">Sınav şartı (yılda 2 defa) <p>Sınava girmek için;</p> <ul style="list-style-type: none">Doktora, tıpta uzmanlık yapmaİlgili bilim dalı ile ilgili en az 4 yıl çalışma <p>Sınav konuları:</p> <ul style="list-style-type: none">Yabancı dilDoçentlik teziKollokyum (sözlü sınav)Deneme dersi
Olumsuzluklar	<ul style="list-style-type: none">Doçentlik atamasında rektörün yetkili kılınması
Olumlu yönler	<ul style="list-style-type: none">Doçentlik unvanının kazanılmasında yeterlilikler ve objektif kriterlerin esas alınmasıDoçentlik ve profesörlükte deneyim şartlarının olması
4 Kasım 1981 Tarih ve 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu	
Öğretim üyeleri	<ul style="list-style-type: none">Yardımcı DoçentlerDoçentlerProfesörler
Profesör, doçent ve yardımcı doçent atamasını yapan kurum	<ul style="list-style-type: none">Yardımcı doçentlik ve doçentlikte rektörProfesörlükte YÖK
Profesörlüğe yükselme ve atama	<p>Profesörlük unvanını elde etmek için:</p> <ul style="list-style-type: none">Doçentlik unvanı alındıktan sonra en az iki yılı üniversitede olmak üzere beş yıl ilgili bilim dalında çalışmış olmaİlgili bilim dalında uygulamaya yönelik çalışmalar ve uluslararası düzeyde orijinal çalışmalar yapmış olmaBir profesörlük kadrosuna atanmış olma
Doçentliğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none">Sınav şartı (yılda bir kez) <p>Sınava girmek için:</p> <ul style="list-style-type: none">Doktora veya tıpta uzmanlık almış olmaOrijinal bilimsel araştırma ve yayınlar yapmış olmaMerkezi bir yabancı dil sınavından başarılı olmaDeneme dersinde başarılı olmaDoçentlik kadrosuna atama için en az üç yıl yardımcı doçentlik yapma ve doçentlik unvanı şartı aranmaktadır.
Yardımcı doçentliğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none">Doktora veya tıpta uzmanlıkKendi bilim alanında Türkçe'den yabancı dile, yabancı dilden Türkçe'ye 150–200 kelimelik bir çeviriyi içeren yabancı dil sınavını başarması
Olumsuzluklar	<ul style="list-style-type: none">Yardımcı doçentlik ve doçentlik atamalarında rektörün yetkili kılınmasıYÖK'ün yavaş yavaş üniversite iç işlerine ve atamalara müdahil olmaya başlaması
Olumlu yönler	<ul style="list-style-type: none">Yardımcı doçentlikte dil şartının sağlanması ve doçentlikte giriş sınavının hatta sözlü ve uygulama sınavının yapılabilmesi
17 Ağustos 1983 Tarih ve 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda Değişiklik	
Profesörlüğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none">Doçentlik unvanı alındıktan sonra en az beş yıl açık bulunan profesörlük kadrosu alanında çalışmış olma kuralı getirilmiştir.Rektörlerin boşalan profesörlük kadrosunu YÖK'e bildirirken kadronun devamlı veya kısmi statüsünü de belirtmeleri şartı getirilmiştir.
Doçentliğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none">Deneme dersinde başarılı olma şartı kaldırılmıştır.Doçentliğe atamada rektörlük tarafından ilan edilen boş kadroların "devamlı ve kısmi statülerinin" belirtilmesi esası getirilmiştir.
Olumlu yönler	<ul style="list-style-type: none">Kadro statülerinin belirtilmesiProfesörlükte ilgili bilim dalında deneyime önem verilmesi



■ **Tablo 1.** [Devam] 1933 yılından 2020 yılına yükseköğretimde akademik unvan elde etme, akademik yükselme ve atamalarda yapılan değişiklikler.

1986 Yılı 260 No'lu KHK ile 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda Değişiklik	
Profesörlüğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none"> • Bir üniversitede açık bulunan profesörlüğe aynı üniversitede son üç yıl zarfında doçentlik görevinde bulunanlar müracaat edemezler kuralı Ankara, İstanbul ve İzmir illeri dışındaki iller için kaldırılmıştır.
Doçentliğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none"> • En az üç yıl bir yükseköğretim kurumunda yardımcı doçent olarak çalışmak şartı kaldırılmıştır.
Yardımcı ile yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none"> • Yardımcı doçentlerin bir üniversitede her seferinde ikişer veya üçer yıllık süreler için en çok 12 yıla kadar atanabilmeleri kuralı getirilmiştir. • Br üniversitede boşalan yardımcı doçentlik kadrosuna o üniversiteden doktora veya tıpta uzmanlık veya belli bir sanat dalında yeterlilik kazananlar en az üç yıl geçmeden başvuramazlar kuralı kaldırılmıştır.
Olumsuzluklar	<ul style="list-style-type: none"> • Doçentliğe geçişte yardımcı doçentlerin deneyimleri görmezden gelinmiştir. • Ankara-İstanbul ve İzmir illerinin şart koşulması eşitliğe aykırıdır.
Olumlu yönler	<ul style="list-style-type: none"> • Yardımcı doçentliğe geçişte kendi üniversitesinde doktora eğitimini tamamlamış olmasının dezavantajının kaldırılmış olması
1989 Yılı 369 No'lu KHK ile 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda Değişiklik	
Profesörlüğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none"> • Profesörlük kadrosuna atanmada adayların değerlendirilmesi için Üniversitelerarası Kurul tarafından beş profesörden oluşan değerlendirme komisyonu kurulmuştur. • Üniversite rektörü, her bir aday hakkında adayların kendilerinin belirlediği üç profesörden görüş almakta ve adayların yayınlarını YÖK değerlendirme komisyonuna göndererek üniversite yönetim kurulu görüşü doğrultusunda rektörün önerisi YÖK'e sunulularak atanmaları sağlanmaktadır.
Olumlu yönler	<ul style="list-style-type: none"> • Profesörlüğe atamada rektörün etkisi kısmen azaltılmış ve çoklu değerlendirme yapılmıştır. • Profesörlüğe atamada adayların kendileri hakkında görüş alınabilecek üç profesör belirlemeleri • Profesörlüğe atamada rektörün değerlendirme ve inceleme komisyonu oluşturmadaki yetkisinin YÖK'e devredilmesi
29 Mayıs 1991 Tarih ve 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda Değişiklik	
Profesörlük atamasını yapan kurum	<ul style="list-style-type: none"> • Profesör atamaları rektöre devredilmiştir.
Profesörlüğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none"> • "...açık profesörlük kadrosuna şartları haiz doçentlerle, başka üniversitelerde en az üç yıl hizmet etmiş profesörler atanabilirler" ilkesindeki en az üç yıl şartı iki yıl olarak değiştirilmiştir. • Boşalan profesörlük kadrolarının ilanı YÖK'ten alınarak rektörlere verilmiştir. • Profesörlüğe atamada YÖK değerlendirme komisyonu kaldırılmış ve üniversite yönetim kurulu tarafından en az üçü başka üniversiteden olmak üzere ilan edilen bilim alanıyla ilgili en az beş profesör seçilerek adaylar hakkında ayrı ayrı rapor hazırlamaları ve üniversite yönetim kuruluna sunmaları, ardından üniversite yönetim kurulunun bu raporlarını göz önünde tutarak alacağı karar doğrultusunda rektör tarafından atanmaları usulü getirilmiştir.
Olumsuzluklar	<ul style="list-style-type: none"> • Profesör atamalarının YÖK'ten alınarak üniversite rektörlerine devredilmesi
18 Haziran 2008 Tarih ve 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda Değişiklik	
Profesörlüğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none"> • 1981 kanununda belirtilen "doçentlik unvanını aldıktan sonra en az iki yılı üniversitede olmak üzere beş yıl ilgili bilim alanında çalışmış olmak" kuralı "en az beş yıl süreyle, açık bulunan profesörlük kadrosu ile ilgili bilim alanında çalışmış olmak" olarak değiştirilmiştir. • Profesörlüğe yükseltilerek atamada da üniversitelere ek şartlar belirleme hakkı tanınmıştır. • 1991 tarihinde yapılan değişiklikte belirtilen "en az üçü başka üniversiteden olmak üzere ilan edilen bilim alanıyla ilgili en az beş profesör seçilerek adaylar hakkında ayrı ayrı rapor hazırlamaları" ibaresindeki "en az beş profesör" kavramı "beş profesör" olarak değiştirilmiştir.
Doçentliğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none"> • Doçentlik sınavının yılda bir kez yapılması kuralı yılda iki kez olarak değiştirilmiştir. • 1981 kanununda belirtilen doçentlik jürisi ile ilgili olarak "Üniversitelerarası Kurul 3 veya 5 kişilik jüri tespit eder" kuralı "Üniversitelerarası Kurul, adayın başvurduğu bilim veya sanat dalından beş kişilik bir jüri ve bu jüri için iki yedek üye tespit eder." şeklinde değiştirilmiştir. • Doçentliğe yükselmede jüri eser incelemesi yapmakta ve eser incelemesi sonucu örnek raporla birlikte adaya gönderilmekte ve daha sonra eser incelemesinde başarılı bulunan adaylar sözlü sınava katılmakta ve başarılı olanlar doçentliğe yükselmektedir. • Doçentliğe atamada üniversitelere ek şartlar belirleme hakkı tanınmıştır.
Yardımcı doçentliğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none"> • Yardımcı doçentlikte YÖK'ün onayını almak şartıyla üniversitelere ek şartlar belirleme hakkı tanınmıştır.
Olumsuzluklar	<ul style="list-style-type: none"> • Yardımcı doçentlik, doçentlik ve profesörlüğe atamada üniversitelere, ek şartlar getirme ve yayınlama hakkı tanınması

Tablo 1. [Devam] 1933 yılından 2020 yılına yükseköğretimde akademik unvan elde etme, akademik yükselme ve atamalarda yapılan değişiklikler.

22 Şubat 2018 Tarih ve 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda Yapılan Değişiklikler	
Öğretim üyeleri	<ul style="list-style-type: none">• Doktor öğretim üyesi• Doçentler• Profesörler
Profesörlük, doçentlik ve doktor öğretim üyeliği atamasını yapan kurum	<ul style="list-style-type: none">• Doktor öğretim üyeliğinde rektör• Doçentliğe yükselmede Üniversitelerarası Kurul, atamada ise rektör• Profesörlükte rektör
Profesörlüğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none">• Profesörlük unvanına yükselmede:<ul style="list-style-type: none">- Açık bulunan profesörlük kadrosu alanı ile ilgili olarak doçentlik sonrası 5 yıl boyunca çalışma yapmış olma- Doçentlik unvanı aldıktan sonra ilgili bilim dalında özgün yayın ve çalışmalar yapmış olma• Profesörlük kadrosuna başvuran adaylar ile ilgili olarak üniversite yönetim kurulu en az üçü başka üniversiteden olmak üzere ilgili bilim dalı alanıyla ilgili beş profesör görevlendirmekte ve bu kişiler her aday ile ilgili ayrı ayrı inceleme raporu hazırlamakta ve başvuru sayısına göre tercihlerini bildirmektedirler. Bu raporlar ışığında üniversite yönetim kurulunun alacağı karar doğrultusunda atama rektör tarafından yapılmaktadır.• Profesörlüğe atamada üniversite ek şartlar yayınlayabilmektedir.
Doçentliğe yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none">• Doçentlik başvuruları yılda iki kez (2020 yılında çıkarılan yönetmelik ile üçe çıkarılmıştır) alınmakta olup ilgili takvim Üniversitelerarası Kurul tarafından belirlenmektedir.• Doçentlik unvanına başvuruda:<ul style="list-style-type: none">- Doktora öğrenimini tamamlamış olmak- YÖK tarafından belirlenen merkezi yabancı dil sınavından elli beş puan veya yine YÖK tarafından tanınan uluslararası bir yabancı dil sınavından eşdeğer puan almış olmak- Üniversitelerarası Kurulun görüşü doğrultusunda YÖK tarafından belirlenen yeterli sayı ve nitelikte özgün bilimsel yayın ve çalışmalara sahip olmak şartı aranmaktadır.• Üniversitelerarası Kurul, ilgili bilim ve sanat dalından beş kişilik asıl ve iki kişilik yedek jüri oluşturmakta olup jüri için yeterli sayı bulunmadığında ise jüri üç kişiden oluşturulmaktadır.• Jüri üyeleri başvuran doçent adaylarının yayın ve çalışmalarını değerlendirerek ayrıntılı ve gerekçeli raporları Üniversitelerarası Kurula sunmaktadır.• Üniversitelerarası Kurul tarafından yeterli yayın ve çalışması olduğu tespit edilen akademisyenlere doçentlik unvanı verilmektedir.• Doçentliğe atamada ise üniversite rektörlükleri başvuru duyurusu yayınlamak ve ardından başvuran adaylar ile ilgili inceleme yapmak amacıyla rektör tarafından biri ilgili birim yöneticisi, biri de üniversite dışından olmak üzere üç profesör tespit ederek her aday için ayrı ayrı olmak üzere rapor hazırlatılır ve başvuru sayısına göre adaylar arasından tercihler bildirilir. Tüm bu raporlar ve değerlendirmeler göz önüne alınarak rektör tarafından atama yapılmaktadır.• Doçentliğe atamada üniversite ek şartlar yayınlayabilmektedir.
Doktor öğretim üyeliğine yükselme ve atama	<ul style="list-style-type: none">• Yardımcı doçentlik unvanı kaldırılmış ve Doktor öğretim üyesi unvanı getirilmiştir.• Doktor öğretim üyesi kadrolarının açılması rektörlüklere devredilmiştir.• Rektörlük duyurusuna başvuru yapmış kişiler hakkında fakülte dekanı veya müdürü, üç profesör veya doçent kadrosunda bulunan doçenti tespit ederek her biri hakkında yazılı değerlendirme istemekte, ardından dekan veya ilgili müdür, yönetim kurullarının görüşünü aldıktan sonra önerilerini rektöre sunmaktadır. Doktor öğretim üyeliğine atama, en fazla 4 yıllık görev süresini kapsayıcı şekilde rektör tarafından yapılmaktadır.• Görev süresi sona eren doktor öğretim üyeleri yeniden atanabilmektedirler.• Doktor öğretim üyeliğinde YÖK onayı alınarak ek şartlar belirlenebilmektedir.
Olumsuzluklar	<ul style="list-style-type: none">• Üniversite rektörünün atamada belirleyici ve yetkili olması• Doktor öğretim üyeliği, doçentlik ve profesörlüğe atamada üniversitenin ek şartlar belirleyebilmesi
Olumlu yönler	<ul style="list-style-type: none">• Yardımcı doçentliğin kaldırılarak bu unvanın daha işlevsel ve evrensel bir hale getirilmesi

Tartışma ve Sonuç

Üniversite öğretim üyelerinin akademik unvanlarında, yükselme ve atama sistemlerinde yıllara göre önemli değişiklikler gerçekleşmiş olup bu değişiklikler, adayların akademik kariyerlerini etkileyecek ve belirleyecek şartları doğurmuştur.

Akademik unvanlarda 1934–1973 tarihleri arasında günümüzde bulunmayan ordinaryüs profesörlük unvanı bulunmakta olup profesörlük ve doçentlik unvanları ise üniversite tarihimiz boyunca aynı kalmıştır. 1981 yılında ise yardımcı doçentlik unvanı üniversite literatürüne girmiş ve 2018 yılına



kadar bu unvan varlığını sürdürmüştür. 2018 yılı itibarıyla ise özünde bir değişiklik olmamakla birlikte doktor öğretim üyeliği adı altında bu unvan değişikliğe uğramıştır. Yardımcı doçentliğin ara unvan olarak görülmesi ve doktora sonra doçentliğe geçişin kolaylaştırılması amacıyla böyle bir adım atılmıştır (Sabah Gazetesi, 2018). Bu bağlamda düşünüldüğünde tarihsel süreçte yardımcı doçentlik ve ordinaryüs profesörlük unvanlarında köklü değişikliklerin yapıldığı görülmektedir.

Atamayı yapan kurum bağlamında düşünüldüğünde ise doçentlikte 1973 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı yetkili iken, profesörlükte 1981 yılına kadar müşterek kararla atama yapılmıştır. 1973 yılından günümüze kadar doçentlikte rektör yetkili kılınırken, profesörlükte 1981 yılından 1991 yılına kadar YÖK yetkili olmuştur. 1991 yılından itibaren günümüze kadar ise üniversite rektörleri atamada yetkili kılınmıştır. Bu anlamda atamaya yetkili kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı, YÖK ve rektörlükler arasında sürekli değişiklik göstermiştir.

1973 yılına kadar devam eden ordinaryüs profesörlükte daha çok profesörlük deneyimi ve mesleki itibar önemli olmuştur. Profesörlüğe yükselme ve atamada doçentlik deneyimi süresi şartı olarak daha çok beş yıllık fiili deneyim şartı ön plana çıkmış olup aynı zamanda ilgili bilim dalındaki çalışmaların değerlendirilmesi ve yeterliliği de dikkate alınmıştır. 1989 yılından itibaren ise profesörlüğe atamada değerlendirme komisyonları kurulmaya başlanmış ve profesör adaylarının yeterlilikleri inceleme altına alınmıştır. 2008 yılı ile birlikte üniversitelerde objektif olmayan atamaların önünü açabilecek şaibeleri doğuracak bir değişim yaşanmış, hem profesörlük ve doçentlikte hem de yardımcı doçentlikte üniversitelere, YÖK onayı alınması şartıyla ek şartlar belirleme hakkı tanınmıştır. Tekinsoy ve Mısır (2012), üniversitelerin yasada belirtilen koşulların dışında ek koşullar belirleyebilmesinin mümkün olduğunu fakat bu şartların durumun nesnelliğini bozmayacak şekilde öngörülebilir, nesnel ve denetlenebilir olması, bu koşulların akademik gereklilikler dışındaki gerekçelere dayandırılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu açıdan üniversitelerin atamalarda ek şartlar belirleyebilme yetkisi, nesnel ve denetlenebilir unsurlara aykırılık teşkil eden yargıya intikal edebilecek riskler taşımaktadır. Nitekim Tokat İdare Mahkemesinin 2017/720 esas nolu yürütmeyi durdurma kararı (Tokat İdare Mahkemesi, 2017), Mersin 2. İdare Mahkemesinin 2019/1369 esas nolu yürütmeyi durdurma kararı (Mersin 2. İdare Mahkemesi, 2019) ile Danıştay 8. Dairesinin 2015/14478 esas nolu kararı bu duruma örnek teşkil etmektedir (Danıştay 8. Dairesi, 2015).

Doçentlik unvan ve kadrosu konusu, diğer öğretim üyeliği unvanlarından farklı olarak, 1981 yılından bu yana Üniver-

sitelerarası Kurul tarafından yürütülen merkezi (yabancı dil ve bilimsel çalışmalar) bir değerlendirme süreciyle gerçekleştirilmekte olup adaylar önce unvan almakta, herhangi bir üniversitede kadroya atanmaları ise ayrı bir süreci gerektirmektedir. Tarihsel süreç içerisinde doçentlik unvanı elde etme çoğunlukla sınav yoluyla gerçekleştirilmiş ve bu sınava girebilmenin ön koşulları (yabancı dil puan şartı gibi) merkezi olarak belirlenmiştir. 1946 yılından itibaren ise sınava girebilmek için ilgili bilim alanında deneyim şartı da (iki ile dört yıllık deneyim süresi arasında değişmiştir) eklenmiştir. 1973 yılından 1983 yılına kadar on yıllık bir süreç içerisinde doçentlik sınavına girebilmede “deneme dersinde” başarılı olma kriteri de uygulanmıştır. Yine 1973 yılından itibaren sözlü sınav uygulaması doçentlik unvanı elde etme sürecine girmiştir. Sınav uygulaması ise yıllar boyunca yılda bir veya iki kez olarak sürekli değişmiştir. Yardımcı doçentlik unvanı ise 2018 yılına kadar üniversite akademik hayatında önemli bir yer edinmiş olup 2018 yılında doktor öğretim üyeliği unvanı adı altında yer değiştirmiştir. Tuncer ve diğerleri (2018), 2018 yılında yapılan düzenlemelerle ilgili olarak doçentlikte Üniversitelerarası Kurulun eser incelemesi yaparak başarılı olanlara doçentlik unvanı vermesi ve atamalarda üniversitelerin ek şartlar belirleyebilmeleri, dil şartının asgari 55 puana çekilmesi, sözlü sınavın üniversitelerin tercihine bırakılması gibi değişikliklerle ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerini almış ve öğretim üyelerinin, dil şartından ve sözlü sınavın kaldırılmasından memnun kaldıklarını, atamalarda ek kriterler belirlenmesi hususunda ortak standartların oluşmamasının olumsuz bir durum olduğunu, bu durumun ikilik oluşturma, kaliteyi düşürme, ideolojik yapılanmalara yol açma, üniversitelerarası geçişi zorlaştırma gibi olumsuz gelişmelere yol açacağını ifade etmişlerdir. Yine Arkan’a (2018) göre doçentlikle ilgili yapılan son değişiklikler, inisiyatif büyük ölçüde üniversite yönetimlerine bırakılmaktadır, Arkan (2018) köklü üniversitelerde yönetmeliğin esneklik sağlamasının (dil şartını yükseltme veya ek kriterler belirleme gibi) kaliteyi artabileceğini fakat yeni kurulan veya akademik geleneğini tamamlayamamış küçük şehirlerdeki üniversitelerde ise yerel unsurların baskısı gibi faktörlerin etkisiyle bazı eksikliklerin olabileceğini belirtmektedir. Nitekim son yıllarda üniversitelere tanınan bu esneklik, birçok sustimali beraberinde getirmiş olup mahkeme kararlarına da yansımıştır. Örneğin 2017 yılı içerisinde Anadolu’da bir üniversitenin sosyal ve beşeri bilimler fakültesi bünyesinde bulunan bilgi ve belge yönetimi bölümüne üç yardımcı doçentlik kadrosuna atama ile ilgili rektörlük tarafından ilana çıkılmış ve kadro için belirlenen çalışma alanları çok spesifik ve kişilere özel nitelikler taşıması sebebiyle mahkeme tarafından iptal edilmiştir (Gaziantep 1. İdare Mahkemesi’nin 2018/1240

No'lu Kararı). Yine Demircioğlu'na (2013) göre doçentlik sınavının yürütülmesinde, jürinin takdir yetkisini kötüye kullanması, bazı adaylar için değişen sayıda jüri belirleme, doçent adayının husumeti veya menfaati olan jüri üyeleri ile eşleştirilmesi, sözlü sınav sürecinde yaşanan belirsizlikler gibi hukuka aykırı durumlar yaşanmaktadır. Uslu (2019) ise doçentlik başvurularında niceliksel yayın çoğunluğuna değil daha çok yayınların niteliksel değerleri üzerinde durulması gerektiğini, bu durumun akademik bilim insanlarının kariyer planlamalarını, daha niteliksel ve uluslararası düzeye taşıyacağını belirtmiştir. Bu açılarından bakıldığında araştırmalarda da ifade edildiği şekliyle özellikle doçentlik unvanı elde etme ve atamaları ile ilgili kaygılar ve beklentiler daha fazladır. Bu durum doçentliğe yükselme aşamasının akademik hayatta önemli bir eşik ve hedef olması ile açıklanabilmektedir.

Bütün bu bilgiler ışığında 87 yıllık üniversite tarihi boyunca ülkemiz yükseköğretimi akademik unvanlar bakımından önemli ve değerli bir birikime sahiptir. Bu birikim belirtilen süreç içerisinde değerlendirildiğinde, üniversiteler kanunu ve yükseköğretim kanunları bağlamında profesörlüğe (yaklaşık yirmi dört değişiklik) ve doçentliğe (yaklaşık yirmi dört değişiklik) yükselme ve atamada daha fazla değişikliklerin yapıldığı gözlenmiştir. 87 yıllık süreç boyunca profesörlük ve doçentlik unvanı alma ve atamada üniversiteler kanunu ve yükseköğretim kanunları bağlamında yaklaşık olarak iki unvan toplamında kırk sekiz değişiklik yapılmıştır. Yine öğretim üyeliğine yükselme ve atama yönetmelikleri bağlamında ise süreç içerisinde on dokuz değişiklik yapılmıştır. Bu yoğun değişiklik sürecinde ülkemizin siyasal yapısının yaşadığı değişimlerin de etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Bu değişim süreci yaşanırken üniversite öğretim üyelerinin akademik yükselme ve atama ile ilgili neler düşündükleri önem kazanmaktadır. Demir, Demir ve Özdemir'e (2017) göre öğretim üyeleri, ulusal ve uluslararası makale, bildiri ve atf sayısı, lisans-lisansüstü ders verme, tez danışmanlığı, yabancı dil bilgisi, proje yürütücülüğü ve proje araştırmacılığı gibi kriterlerin, yükselme ve atamada esas olması gerektiğini belirtmektedirler. Aynı zamanda Demir ve diğerlerine (2017) göre unvan elde etme çabası, öğretim üyelerini etik dışı işler yapmaya sevk etmektedir. Karataş, Özen ve Gülnar'a (2017) göre ise akademisyenler, yükselme kaygısı taşımakta ve bu nedenle fazla sayıda yayın yapma gereği duymaktadırlar, bu anlamda akademik performans ölçütlerinin niceliksel değil niteliksel olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yönüyle akademik performans, akademik yükselme ve atama ölçütlerinin tüm paydaşların katkısı ve talepleri doğrultusunda yeniden değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Yükseköğretimde akademik unvanların elde edilmesi ve atanmalarında son değişikliklerle birlikte objektif süreçleri güçlendirici ve değerlendirme süreçlerini kapsayan adımlar atılmasına rağmen özellikle atamaların rektörler tarafından yapılması ve üniversitelerin ek şartlar belirleyebilmeleri bu sürecin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Bu yönüyle ele alındığında atamalarda çoklu değerlendirme ve puanlama sistemlerinin devreye sokulması, kişi ve kişilerin inisiyatifine bırakılan süreçlerin ortadan kaldırılması ve tamamen bilimsel yeterliklerin (doktora öncesi çalışmaların da değerlendirmeye alındığı) devreye sokularak değerlendirildiği bir yükselme ve atama sisteminin hayata geçirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: MD: Fikir, tasarım, kaynak taraması, makalenin yazılması, veri toplanması ve analizi, bulguların yorumlanması; MÇ: Fikir, tasarım, danışmanlık ve denetleme, eleştirel inceleme. / *MD: Idea, design, literature review, article writing, data collection and analysis, interpretation of findings; MÇ: Idea, design, consulting and supervision, critical review.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çakışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- 11 Temmuz 1983 Tarih ve 18104 Sayılı Resmî Gazete'de Yayımlanan Doçentlik Sınav Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Yönetmelik (1986, 1 Şubat). *Resmî Gazete* (Sayı: 19006). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/19006.pdf> (1 Haziran 2020).
- 13.06.1946 Tarih ve 4936 Sayılı Üniversiteler Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Madde Eklenmesi Hakkında Kanun (1960, 28 Ekim). *Resmî Gazete* (Sayı: 10641). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10641.pdf> (14 Mayıs 2020).
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Bazı Maddeler Eklenmesine Dair Kanun (1983, 19 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 18140). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18140.pdf> (18 Mayıs 2020).
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun Bazı Hükümlerinin Değiştirilmesi ve Kanuna Bir Geçici Madde Eklenmesi Hakkında Kanun Hükümünde Kararname (1986, 3 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 19210). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/19210.pdf> (2 Temmuz 2020).
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun Hükümünde Kararname (1989, 15 Haziran). *Resmî*



- Gazete* (Sayı: 20196). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20196.pdf> (10 Ağustos 2020).
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun (1989, 30 Kasım). *Resmi Gazete* (Sayı: 20358). Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20358.pdf> (12 Ağustos 2020).
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Dört Geçici Madde Eklenmesi Hakkında Kanun (1991, 9 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 20896). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20896.pdf> (21 Ağustos 2020).
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arkan, A. (2018, 8 Şubat). *Akademik hiyerarşi: Doçentlik unvanının alınması ve atama süreci*. Erişim adresi <https://www.setav.org/akademik-hiyerarşi-docentlik-unvaninin-alinmasi-ve-atanma-sureci/> (3 Eylül 2020).
- Danıştay 8. Dairesi (2015). *Gazi Üniversitesi Doçentlik İlanı Yürütmeyi Durdurma Kararı*. Esas Sayısı: 2015/14478, Karar Sayısı: 2016/1621.
- Demir, E., Demir, C. G., & Özdemir, M. Ç. (2017). Akademik yükseltme ve atama sürecine yönelik öğretim üyesi görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 12–23.
- Demircioğlu, Y. (2013). Doçentlik sınavında idari süreç. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (109), 141–176.
- Demirtaş, F. (2017). Akademik yükseltme kriterlerinin kalite ve sürdürülebilirlik açısından doktora tezlerine etkisi. *Kur'an Araştırmalarında Akademik Tezler: Batı ve İslam Dünyası Mukayesesi Uluslararası Sempozyumu*, 24–26 Kasım 2017, İstanbul.
- Doçentlik Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2020, 12 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 31153). Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/06/20200612-5.htm> (15 Eylül 2020).
- Gaziantep 1. İdare Mahkemesi Kararı (2018). *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Yardımcı Doçentlik İlanı İptal Kararı*. Esas Sayısı: 2018/529, Karar Sayısı: 2018/1240.
- İpek, C., & Gök, E. (2015). ABD ve Türkiye yükseköğretim sisteminde akademik personelin istihdamı, terfi uygulamaları ve Türkiye yükseköğretim sistemi için bazı öneriler. *TYB Akademi Dil, Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 177–199.
- İstanbul Darülfünununun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kurulmasına Dair Kanun (1933, 6 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 2420). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/2420.pdf> (5 Şubat 2020).
- İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi (1934, 24 Ekim). *Resmi Gazete* (Sayı: 2837). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/2837.pdf> (21 Şubat 2020).
- İstanbul Üniversitesinde İstihdam Olunacak Ecnebi Mühassıslarla Aktolunacak Mukavelelere Dair Kanun (1934, 10 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 2672). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/2672.pdf> (13 Şubat 2020).
- Karataş, T., Özen, Ş., & Gülnar, E. (2017). Akademisyenlerin kariyer basamakları ve yükseltme ölçütlerine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(2), 82–93.
- Mersin 2. İdare Mahkemesi (2019). *Mersin Üniversitesi Doçentlik İlanı Yürütmeyi Durdurma Kararı*. Esas Sayısı: 2019/1369.
- Namal, Y. (2012). Türkiye'de 1933–1950 yılları arasında yükseköğretim yabancı bilim adamlarının katkıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 14–19.
- Oosterlinck, A. (2013). Accountability, the Magna Charta Universitatum and the Bologna Declaration. In L. Engwall, & P. Scott (Eds.), *Trust in universities* (pp. 41–52). London: Portland Press Limited.
- Öğretim Üyelğine Yükseltme ve Atama Yönetmeliği (1982, 28 Ocak). *Resmi Gazete* (Sayı: 17585). Erişim Adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17588.pdf> (28 Şubat 2020).
- Öğretim Üyelğine Yükseltme ve Atama Yönetmeliği (2018, 12 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 30449). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180612-6.htm> (26 Şubat 2020).
- Öğretim Üyelğine Yükseltme ve Atama Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2006, 20 Mayıs). *Resmi Gazete* (Sayı: 26173). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060520-10.htm> (6 Mart 2020).
- Öğretim Üyelğine Yükseltme ve Atama Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi, Bazı Maddelerinin Yürürlükten Kaldırılması Hakkında Yönetmelik (1986, 9 Ekim). *Resmi Gazete* (Sayı: 19246). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/19246.pdf> (21 Şubat 2020).
- Öğretim Üyelğine Yükseltme ve Atama Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Yönetmelik (1989, 9 Aralık). *Resmi Gazete* (Sayı: 20367). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20367.pdf> (21 Haziran 2020).
- Öğretim Üyelğine Yükseltme ve Atama Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bir Maddenin Yürürlükten Kaldırılması Hakkında Yönetmelik (1991, 21 Eylül). *Resmi Gazete* (Sayı: 20998). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20998.pdf> (16 Nisan 2020).
- Öğretim Üyelğine Yükseltme ve Atama Yönetmeliğinin Bir Maddesinin Değiştirilmesi Bir Maddesinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik (1986, 1 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı: 19006). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/19006.pdf> (25 Şubat 2020).
- Özdemir, S., & Özdoğru, M. (2018). Unvan almış ama unvanına uygun kadroya atanmamış akademisyenlerin sorunları. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, 10–12 Mayıs, 2018, Sivas.
- Sabah Gazetesi (2018, 12 Ocak). *Doktoradan sonra yardımcı doçentlik olmayacak*. Erişim adresi <https://www.sabah.com.tr/gundem/2018/01/12/cumhurbaskani-erdogan-marmara-universitesi-135-kurulus-yil-donumu-programinda-konusuyor> (23 Mart 2020).
- Tekinsoy, M. A., & Mısır, M. B. (2012). Öğretim üyelğine atanma sürecinin başlangıcı, ek koşullar ve jüri raporları. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(1), 351–382.
- Tokat İdare Mahkemesi (2017). *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Yardımcı Doçentlik İlanı Yürütmeyi Durdurma Kararı*. Esas Sayısı: 2017/720.
- Tuncer, M., Dikmen, M., Tanaş, R., Bahadır, F., Temur, M., & Uluğ, H. (2018). Doçentlik süreci ve bazı akademik kadrolardaki düzenlemelere yönelik öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1311–1335.
- Uslu, B. (2019). Küresel yayın ligi: Türkiye hangi kümede yer alıyor? *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 182–203.
- Üniversiteler Kanunu (1946, 18 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 6336). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/6336.pdf> (13 Nisan 2020).



Üniversiteler Kanunu (1973, 7 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 14587). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14587.pdf> (22 Mayıs 2020).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kanunu (1981, 6 Kasım). *Resmi Gazete* (Sayı: 17506). Erişim adresi <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> (4 Ağustos 2020).

Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (2018, 6 Mart). *Resmi Gazete* (Sayı: 30352). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/03/20180306.pdf> (10 Haziran 2020).

Yükseköğretim Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2008, 28 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 26920). Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/06/20080628.htm> (13 Ağustos 2020).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher's Note:** The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve Yükseköğretim Kurulunun Dönem Basınında Temsili (1980–1981)

Turkish Higher Education Law 2547 and the Representation of the Higher Education Board in the Press (1980–1981)

Hilal Karavar¹ , Seyran Efiltili Atay² 

¹Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü, Antalya

²Akdeniz Üniversitesi, Manavgat Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Antalya

Özet

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim sistemi içerisinde önemli yere sahip olan üniversitelerin değişen dünyaya entegre olabilmesi için yükseköğretim sisteminde birtakım yeniliklere ihtiyaç duyulmaktadır. İlk kurulan üniversitelerden bu yana Türkiye’de yükseköğretim sistemi pek çok farklı yasalarla düzenlenmeye çalışılmıştır. Her düzenleme kamuoyu sunulurken tartışmaları da beraberinde getirmiş hatta toplumsal alanda gerilimlere neden olmuştur. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 6 Kasım 1981 tarihinde kurulan Yükseköğretim Kurulu, yükseköğretim için reform ve iyileşme çabası olarak tanımlansa da gerçek anlamda bir düzenleme getirip getirmediği konusunda farklı kesimler arasında bir görüş birliğinin bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu çalışma ile Türkiye’de kurulduğu 1981 yılından günümüze kadar büyük tartışmaları beraberinde getiren 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun dönemin basınında nasıl temsil edildiğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında 1980–1981 yıllarında *Milliyet*, *Hürriyet*, *Tercüman* ve *Cumhuriyet* gazetelerinde konu ile ilgili yayınlanmış haberler ele alınmıştır. Araştırmaya konu olan haber metinleri incelendiğinde; dönemin tartışma konularının arasında yeni yükseköğretim yasasının üniversitelerin idari ve bilim özerkliği, merkezi yapı sorunları, sınava giriş yönetmeliklerinin değişimi ve etkileri, üniversite öğretim üyelerinin yaşadığı sorunlar çerçevesinde tartışıldığı görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Akademi, üniversite özerkliği, üniversite reformu, Yükseköğretim Kanunu.

Abstract

In order for universities, which play a key role in the education systems, to adapt to the changing world, some innovations are needed in higher education. Since the first university was established, many different laws have been enacted to regulate the higher education system in Turkey. Each new law or regulation introduced brought along controversies with it, and even caused some social conflicts. Although the Higher Education Law 2547 and the Higher Education Council, which was established on November 6, 1981, are defined as an effort to reform and improve higher education, no consensus is observed among different social segments as to whether it has actually brought an effective regulation or not. This study aims to reveal how the Higher Education Law No. 2547, which has brought great debates since 1981, when it came into force in Turkey, was represented in the press of the period. Thus, the news published in *Milliyet*, *Hürriyet*, *Tercüman* and *Cumhuriyet* newspapers between 1980 and 1981 were analyzed. The analysis of the news revealed that the new higher education law was discussed by focusing on the administrative and scientific autonomy of universities, problems related to the centralized governance structure, the change and effects of the university admission exam regulations, and the problems faced by university faculty members.

Keywords: Academy, higher education law, university autonomy, university reform.

2 547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu’na göre üniversite, “Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayım yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur.” (Resmi Gazete, 1981). Yükseköğretim ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimini kapsamaktadır. Bu öğretim kademesinin amacı yüksek nitelik-

li iş gücü yetiştirmenin yanında bilim üretmektir (Kılıç, 1999). 1981 yılında Yükseköğretim Kanunu ve Yükseköğretim Kurulunun kurulması öncesinde Türkiye’de yükseköğretim alanında yapılan kanunlara ve açılan üniversitelere kısaca değinmek konunun anlaşılması açısından önemlidir. Türkiye’de resmi mevzuata “üniversite” sözcüğü ilk kez 1933’te, 2252 Sayılı “İstanbul Darülfünununun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Hilal Karavar
 Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü,
 Dumlupınar Bulvarı, Kampus, 07058,
 Konyaaltı, Antalya
 e-posta: hilalkaravar@hotmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(2), 217–226. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 17, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Mayıs / May 3, 2021

Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Karavar, H., & Efiltili Atay, S. (2022). 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve Yükseköğretim Kurulunun dönem basınında temsili (1980–1981). *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 217–226. doi:10.2399/yod.21.738959

ORCID ID: H. Karavar 0000-0002-3976-2649; S. Efiltili Atay 0000-0001-6866-4397

Bir Üniversite Kurulmasına Dair Kanun” metninde kullanılmıştır (Katoğlu, 1997). Atatürk Döneminde, 1937 yılında hukuk fakültesinin dört yıla çıkartılmasına ve Yüksek Muallim Mektebinin yanında Pedagoji Enstitüsü açılmasına karar verilmiştir. Ayrıca Mülkiye Mektebi ve Siyasal Bilgiler Okulu dört yıla çıkartılmıştır (Karavar, 2020).

İsmet İnönü Döneminde (1939–1950) yükseköğretim kurumlarını incelediğimizde 3848 Sayılı Kanunla Ankara Hukuk, 4121 Sayılı Kanunla Yüksek Mühendis ve Teknik Okulları Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki yüksekokullar İstanbul Üniversitesi (beş fakültesi), Ankara Üniversitesi (Dil ve Tarih-Coğrafya, Hukuk fakülteleri), Siyasal Bilgiler Okulu, Gazi Terbiye Enstitüsü’dür. Teknik Öğretim Müsteşarlığına bağlı olmak üzere Yüksek Ticaret ve İktisat, Yüksek Mühendis ve Teknik Okulları bulunmaktadır. Güzel Sanatlar Akademisi ve Devlet Konservatuarının yüksek kısımları mevcuttur (BCA 30-1-0-0/90-559-5).^[1] 1946’da çıkartılan 4936 Sayılı Üniversiteler Yasası, üniversiteleri özerkliğe kavuşturmuştur. Kanunla rektör ve dekanların seçimle gelme usulü getirilirken karar yetkileri kurullara verilmiştir (Arslan, 2005).

Demokrat Parti Döneminde (1950–1960), bölgelerin sosyoekonomik değişiminin sağlanabilmesi için Ege Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi (1963’te eğitime başlamıştır), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi kurulmuştur. Bu üniversitelerin akademik personel ihtiyacının karşılanması için Avrupa ve ABD’deki bazı üniversitelerle iş birliği yapılmıştır. Örneğin 1958’de öğretime başlayan Atatürk Üniversitesi beş Amerikalı öğretim elemanına sahip olup eğitim öğretimde Nebraska Üniversitesi model alınmıştır (Sağlam, 2020). Demokrat Parti tarafından 8 Haziran 1959 tarihinde 7334 Sayılı Kanun’la Yüksek İktisat ve Ticaret Okullarının eğitim süreleri iki yıldan dört yıla çıkartılmış, ismi “İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi” olarak değiştirilmiştir. Bu kanun daha sonraki süreçte Üniversite-Akademi sorununun başlangıcını oluşturmuştur. 7334 Sayılı Kanun’la Akademilere de akademik unvan verebilme hakkı tanınmıştır. Ancak yasaya göre Akademilerin verdiği akademik unvanın başına “akademi” sözcüğünün kullanılması öngörülmüş olsa da buna uyulmamıştır. Bu düzenlemenin bir diğer sakıncası ise kendi içine kapanmış bir yükseköğretim kurumları topluluğu meydana getirmiş olmasıdır. Akademiler ile üniversiteler arasında eğitsel ya da bilimsel bir koordinasyon sağlanamamıştır (Tosun, 1980).

1970–1980 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, On-

dokuz Mayıs Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi açılmıştır (Sağlam, 2020, s. 335–336). 1970’li yılların en önemli özelliği Türkiye’de sosyal, ekonomik ve siyasi çalkantıların yoğunlaştığı dönem olmasıdır. 1971 Askeri Muhtırasının ardından 1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu yasalasmıştır. Bu kanunla, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) kavramı ilk kez kullanılmıştır (İnan, 1988).

Amaç ve Yöntem

Kuramsal çerçeve doğrultusunda bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 1981 yılından günümüze kadar büyük tartışmaları beraberinde getiren Yükseköğretim Kanunu ve YÖK’ün dönemin basınında nasıl temsil edildiğinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu kapsamda 1980–1981 yılları arasında *Milliyet*, *Hürriyet*, *Tercüman* ve *Cumhuriyet* gazetelerinde Yükseköğretim Kanunu ve YÖK ile ilgili tüm haberler tarama yöntemi ile incelenmiştir. *Milliyet* gazetesinde çıkan yedi köşe yazısı ve on dokuz haber metni, *Cumhuriyet* gazetesinden dokuz, *Tercüman* gazetesinden üç ve *Hürriyet* gazetesinden de iki haber metni çalışmada yer almıştır. Çalışmada yer alan haber sayılarının farklı olmasının nedeni gazetelerdeki benzer nitelikteki haberlerin yerine farklı kapsamdaki haber içeriklere yer verilmiş olmasıdır. 1980–1981 yıllarında tirajı en yüksek olan *Tercüman*, *Hürriyet*, *Milliyet* gazeteleri (Dursun ve Alemdar, 1999) taranmış; Cumhuriyet döneminin en eski ulusal gazetesi olması nedeniyle *Cumhuriyet* gazetesi de kapsama dâhil edilmiştir. Çalışma haber metinleri “1981 Üniversite Reformu Öncesinde Türkiye’de Yükseköğretimin Sorunları” ve “Türk Basınında Yükseköğretim Kanunu ve Yükseköğretim Kurulunun Temsili: Tartışmalar, Eleştiriler ve Öneriler” başlıkları altında dönemin koşulları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ayrıca Başkanlık Cumhuriyet Arşivi belgeleri ile TBMM Zabıt Ceridelerindeki görüşmelere de yer verilmiştir. Literatürde böyle bir çalışmanın olmayışı bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Bulgular ve Yorum

1981 Üniversite Reformu Öncesinde Türkiye’de Yükseköğretimin Sorunları

1970–1980 arasında Türkiye’nin içinde bulunduğu toplumsal, kültürel ve siyasal çıkmazların öğrenci eylemlerinin yaşanmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu dönemde yaşanan olaylar başlangıçta eğitimde reform, eğitimde fırsat eşitliği gibi eğitim-öğretime yönelik talepleri oluştururken sonraki süreçte ideolojik grupların yönlendirmesiyle olaylar toplumsal ve siyasal yapının değişmesine yönelik bir eylemsel harekete dönüşmüştür. Özellikle 12 Eylül 1980 darbesinin ardından Korgeneral Er-

[1] Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi’nin ismi Cumhurbaşkanlığı kararnamesi ile Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi olarak değiştirilmiştir. Ancak dipnot kullanımında kodlamamın değişmemesi için Başkanlık Cumhuriyet Arşivi olarak gösterilmektedir.



gün'ün, yükseköğretim kurumlarının “adeta parsellendiğini” belirterek kendi görüşleri dışındaki öğrencilere eğitim hakkı tanımayan öğretim kurumları için tedbirler alınacağını (Milliyet, 1980b) beyan etmesini bu düzlemde değerlendirebiliriz.

1970'li yıllara gelindiğinde üniversitelerde anarşi olayları yaşanmaya başlamıştır. İlk olarak Yüksek Öğretmen Okulundaki olaylarda, Mart 1970'de bir öğrenci öldürülmüştür. İstanbul Üniversitesinde, 6 Nisan 1970 tarihinde sağ-sol öğrenciler arasında yaşanan çatışmada üç öğrencinin yaralanması üzerine İstanbul Üniversitesi Yönetim Kurulu, üniversiteyi süresiz olarak tatil etme kararı almıştır (Milliyet, 1970a). Kısa sürede öğrenci olayları Ankara'ya sıçramış; Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi 13 Nisan 1970 tarihinde 10 silahlı sağ görüşlü öğrenci tarafından basılmıştır. Baskında Asteğmen Dr. Necdet Güçlü'nün öldürülmesi üzerine Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi ile Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi süresiz; Hukuk Fakültesi 20 Nisan'a kadar tatil kararı almıştır (Milliyet, 1970b). 1971 yılına gelindiğinde üniversitelerde daha büyük şiddet olayları yaşanmaya başlamıştır. Çünkü ekonomide yaşanan sorunlar en nihayetinde 10 Ağustos 1970'de uygulanmaya başlayan devalüasyon kararlarının yayınlanmasına neden olmuştur. Bunun sonucunda bir süre sonra üniversitelerde öğrenci boykotları artmış, işçi sınıfında direnişe ve memur kesiminde ise protesto eylemlerine dönüşmüştür (Giraylar, 2001). Mart 1971'de kendilerine “Türk Halk Kurtuluş Ordusu” adını veren örgüt tarafından dört Amerikan askeri kaçırılmıştır. Yapılan bir ihbarda bu örgütün mensuplarının ODTÜ yurtlarında saklandığı öğrenilince mahkeme kararı ile jandarma birlikleri üniversiteye gelmiştir. Ancak öğrenciler yurtlarının aranmasına izin vermeyip bir de silah sesleri duyulunca çatışma çıkmış ve bir öğrenci ile teğmen ölmüştür (Milliyet, 1971). 1974 itibarıyla aşırı sol bazı gençlik örgütleri, sokaklarda ve üniversitelerde hâkimiyet kurmak için hem sağda yer alan gruplarla hem de soldaki diğer gruplarla çatışmaya girmiştir (Aydemir, 2014). Millet Meclisinde, 1979'da yapılan bir konuşmada akademisyenlere dönük şiddet olaylarının artışıyla ilgili bilgiler verilmiştir. Buna göre, İstanbul Üniversitesinin iki öğretim üyesi, Prof. Dr. Ümit Doğanay ve Prof. Dr. Cavit Orhan Tütengil suikaste kurban gitmiştir. Ayrıca Atatürk Üniversitesinden Doç. Dr. Orhan Yavuz, Hacettepe Üniversitesinden Doç. Dr. Bedrettin Cömert, İstanbul Teknik Üniversitesinden Prof. Dr. Bedri Karafakioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesinden Öğretim Görevlisi Necdet Bulut, Çukurova Üniversitesinden Prof. Dr. Fikret Ünsal öldürülmüştür. Bu öğretim görevlilerin ortak özelliği öğrenciler tarafından sevilen, ılımlı kişiler olmasıdır. Anarşist örgütler kalabalık öğrenci kitlelerini ayağa kaldırmak için sevilen öğretim görevlilerini hedef olarak seçmeye başlamıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, 1979).

Ocak 1980'deki Mili Eğitim Bakanlığı Bütçe Komisyonunda görüşülen konulardan birisi de yükseköğretim kurum-

ları ile ilgilidir. İzmir Bağımsız Milletvekili Akın Simav, “Üniversiteler Yasası'nın biran önce çıkması gerektiğini” savunmuştur. Anarşinin en önemli sebeplerinden birisi olarak üniversiteye giriş çıkışlardaki kuyrukları işaret eden Simav, üniversitelerin merkezi bir kontrol altında olmayışının, her birinin birer cumhuriyetmiş gibi davranmalarına yol açtığını belirtmiştir (Milliyet, 1980a).

1980'in ilk aylarında tartışılan konulardan birisi ise İktisadi ve Ticari İlimler Akademisinin (İTİA) yükseköğretim içerisindeki yeri olmuştur. Akademiler, Türkiye'nin ekonomik kalkınmasında, özel girişimin gelişmesinde yararlı olması, kamu iktisadi kuruluşları ve kamu hizmeti gören kuruluşlar için uzman yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. 1980'de İTİA'lar eğitim-öğretim faaliyetlerini Adana, Ankara, Bursa, Eskişehir, İstanbul, Trabzon, Malatya, Mersin, Bolu, Muğla, Tarsus, Afyon, Kütahya ve Balıkesir'de olmak üzere 31 fakülte, 10 yüksekokul ve 21 enstitü ile lisans ve lisansüstü programlarında yüz bine yakın öğrenciyle sürdürmüştür. Ancak İTİA'ların fakülteleşme sürecine özellikle tıp fakültelerinin dâhil olmasına üniversiteler karşı çıkmıştır. Ankara Üniversitesi, İTİA'ların “fakülte” ve “senato” kurmalarına olanak veren 2095 Sayılı Kanun'un Anayasaya aykırı olduğu gerekçesiyle iptali için Anayasa Mahkemesine başvuru yapmıştır. Ancak Anayasa Mahkemesi, İTİA'ların “fakülte” ve “senato” kurabileceklerini oy birliğiyle onaylamıştır. Ankara Üniversitesi, Ankara İTİA'ya bağlı olarak açılan “Sağlık Bilimleri (Tıp) Fakültesinin” İTİA'ların kuruluş amacına ters düştüğü gerekçesiyle yeni bir dava daha açmıştır. Bu dava Danıştay'da her iki konuda da –Anayasa Mahkemesi kararına rağmen – yani genelde fakülte özelde ise tıp fakültesi açamayacakları yönünde karar almıştır. Böylece üniversiteler bir taraftan Akademilerin durumunu yargıya taşırken diğer taraftan akademilere bağlı tüm fakültelere yönelik öğretim üyesi alımını durdurma kararı almıştır (Altıntaş, 1980). Danıştayın ve Anayasa Mahkemesinin aldıkları kararın birbirlerinden farklı olmasının nedeni, Anayasa Mahkemesinin kararıyla, akademilere fakültelerini kurduktan sonra kadrolarını bu fakültele aktarma yetkisinin Anayasaya aykırı olmadığı yönündedir. Danıştayın verdiği kararın sebebi ise akademilerin bir kısmının “bölüm” ya da “yüksekokul” gibi adlarla öğretim yapan bazı kuruluşlarının adlarını değiştirerek veya yenilerini kurarak “fakülte” açmaya başlamış olmalarıdır. Bu uygulama hakkında dava açan üniversiteleri haklı bulan Danıştay, bazı akademi fakülteleri için iptal bazılarını içinse yürütmeyi durdurma kararı almıştır. Bu nedenle Anayasa Mahkemesi ve Danıştay kararları aslında birbirleriyle çelişmemektedir. Çelişki akademilerin, Anayasa Mahkemesinin verdiği bölüm kadrolarını kurulacak fakültele aktarmayı Anayasaya aykırı bulmayan hükmünü fakülte açabilecekleri biçiminde yorumlamış olmasından kaynaklanmıştır (Kumbasar, 1980). Akademi-Üniversite arasındaki bu sorunla-

rın çözümü için Türkiye’de akademik standartları belirleyecek, uygulanmasını denetleyecek, özerk ve tarafsız bir kuruma ihtiyacı doğurmuştur (Tosun, 1980). Akademi-Üniversite arasındaki bir diğer sorunsal mezunları arasında statü ve özlük hakları bakımından farklılıklar olmasıdır. Ayrıca aynı hakları sağlayan diplomaların verildiği bu farklı kurumlara devlet bütçesinden yapılan harcamalar da farklılık göstermiştir (Tekeli, 2009).

Üniversitelerin en önemli sorunlarından bir diğeri ise başvuran öğrenci sayısının fazlalığıdır. Öğrenci sayısının artmasına karşın üniversite sayısının artmaması da bir diğer problemdir. Bunlara ek olarak 1980’de çoktan seçmeli sınavın yapılması, öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği olarak değerlendirilmiştir. Çünkü Türkiye’nin ücra köşelerinde lise eğitimi almış olan öğrencilerin büyük kısmı test tekniği ile ilk kez üniversite sınavı esnasında karşılaşırken varlıklı ve şehir merkezlerinde yaşayan aileler çocuklarını dershanelere göndererek sınavda avantajlı konuma gelmişlerdir. Bu dönemde, 1974 yılında kurulan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÖSYM) yaptığı sınavlarda üniversiteye giren öğrencilerle ilgili bazı araştırmalar yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, geldiği ailenin yapısı, sosyoekonomik durumu, ailesinin eğitim düzeyi, meslek grubu ve statüsünün sınav başarısını etkilediği ortaya konulmuştur. Sınavlardaki bir diğer sorun ise sınavın güvenilirliğini zedeleyen kopya çekme, yerine başkasını sokma veya soru-yanıt verme gibi olayların kamuoyuna yansımış olmasıdır. Üniversitelerin birbirinden farklı yönetime sahip olmaları, yükseköğretim planlamasını yasal olarak üstlenen ve gelişmesinde dengeleyici görev yapacak bir üst organın bulunmaması tüm bu sorunların katlanarak artmasına neden olmuştur (Bircan, 1980).

Bunlara ek olarak 12 Eylül 1980 darbesi sonrasında Türkiye’yi anarşi ortamına sürükleyen suçlular aranırken bunların başına üniversiteler konulmuştur. Üniversitelerin anarşi ortamının hazırlayıcısı olarak görülmesinin doğal sonucu olarak üniversiteleri disiplin altına alacak yeni bir kanun hazırlıklarına girilmiştir^[2] (Dölen, 2010). Ekim 1980’de Milli Eğitim Bakanlığı eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesi için görüş almak amacıyla yükseköğretim kurumları arasında bir anket düzenlemiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlık, milli eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesinin bakanlığın en önemli gündem maddesi olduğunu belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının yükseköğretim kurumlarından görüş istediği konular şunlardır (Milliyet, 1980c):

- Yükseköğretimde yasa kargaşası
- Yükseköğretimin bütünlüğü açısından yapısal durumu
- Yükseköğretime ayrılan kaynakların kullanımı

- Açık yükseköğretimin, yükseköğretimin bütünlüğü açısından açık öğretimin değerlendirilmesi
 - YÖK’ün tanımı, amacı ve görevleri
 - Yükseköğretimin planlanması
 - Yükseköğretim kurumları arasında ilişkiler ve ortak esaslar ne olması gerektiği
 - Yükseköğretim kurumlarına giriş, esas öğrenime geçiş esasları
- Milli Eğitim Bakanı başkanlığında toplanan Akademilerarası Kurulda akademi başkanları, üniversitelerle aralarında başlayan tartışmaları sona erdirmeye karar almıştır (Milliyet, 1980d).

18 Mart 1981 tarihine gelindiğinde Milli Eğitim tarafından hazırlanan ve Bakanlar Kuruluna sunulacak olan yükseköğretim yasa tasarısı ana hatlarıyla belli olmuştur. Tasarıda öğretim üyelerinin bakanlık veya kamu kuruluşlarında görev yapmaları öngörülmüş, doçentlerin profesörlük alabilmeleri için en az iki yıl yoksulluk bölgelerindeki yükseköğretim kurumlarının birinde çalışmaları zorunlu kılınmıştır. Öğrencilerin, öğrenim gördükleri öğrenim kurumunun eğitim ve öğretim giderlerine katılmaları öngörülmüştür. Bu taslak, üniversitelerin hazırladıkları üç taslak metin şeklinde Milli Eğitim Bakanlığının ilgili komisyonunca ele alınmıştır (Özkan, 1981a). Milli Güvenlik Konseyi “Özel İhtisas Komisyonunda” son şeklini alan “Yükseköğretim Yasa Tasarısının” kimi maddeleri, Bakanlar Kurulunun bazı üyeleri tarafından benimsenmemiştir. Hükümette görüşülmeden önce bakanlıkların incelenmesine sunulan tasarı, teklif haline getirilerek Konsey’e sunulmasına karar verilmiştir (Milliyet, 1981a). “Yüksek Öğretim Bütünlük Yasa Tasarısı” hazırlanmıştır. Bu tasarıyla tüm yükseköğretim kurumları, üniversite çatısı altında toplanmıştır. Çeşitli kentlerde öğretim yapan akademiler, yükseköğretimler, eğitim enstitüleri, meslek yükseköğretimleri, konservatuvarlar ve bakanlıklara bağlı olan okullar, on yedi il merkezindeki yirmi beş üniversiteye bağlanmıştır. Tasarıya göre, 25 üniversitenin 5’i İstanbul’da, 4’ü Ankara’da, 2’si İzmir’de ve diğer 14 üniversite de çeşitli illerde eğitim ve öğretim yapacaktır. İstanbul İktisadi ve Ticari İlimler Akademisinin “Marmara Üniversitesi”, Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisinin “Gazi Üniversitesi”, Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisinin “Anadolu Üniversitesi” adlarını almasına ve Adana İktisadi ve Ticari İlimler Akademisinin de “Çukurova Üniversitesine” bağlanmasına karar verildiği yazılmıştır (Özkan, 1981b).

17 Ağustos 1981’de “Üniversiteler Yasa Tasarısı”, MGK Genel Sekreterlik Genel Koordinatörü Tümamiral Işık Birsen’in başkanlığında oluşturulan komisyonda görüşülmeye başlanmıştır. Toplantıya on dokuz üniversitenin rektörü ve on akademi başkanı katılmıştır. Ankara Üniversitesi Rektörü Prof.

[2] Yeni kanun hazırlıkları sürerken üniversitelerde ayıklama ve tasfiye hareketi başlamıştır. 1402 Sayılı Sıkıyönetim Kanunu aracılığıyla tasfiyeler yapılmıştır. “Komünist” olarak nitelenen muhalif veya sol görüşlü öğretim üyelerinin görevlerine son verilmiştir. Bu kanun kapsamında yapılan tasfiyenin boyutu oldukça büyüktür. Çünkü bu gelişmelerin ardından kendilerine sıra geleceğini düşünen akademisyenler ve mevcut ortamın çalışmaya uygun olmadığını düşünen kişiler istifa etmiştir (ayrıntılı bilgi için bkz Dölen, 2010, s. 194–196).



Dr. Türkan Akyol, tasarının üniversiteleri, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yüksekokullar ile aynı statüde değerlendirmesini eleştirmiştir. Prof. Dr. Akyol'un eleştirdiği bir diğer nokta ise üniversitelerin idari özerkliğinin tamamen kaldırılmış olmasıdır. Bunun üniversiteleri, siyasi iktidarların etkisine tabi kılacak bir sistem olduğunu ve ileride olumsuz sonuçlar doğuracağını vurgulamıştır. Karadeniz Teknik Üniversitesi de aynı konuda üzerinde eleştiri getirmiştir. YÖK'ün yetkilerinin artırılmasının gelecekte tüm yükseköğretimin sürekli siyasi baskılar altında kalmasına sebebiyet vereceğini belirtmiştir (Milliyet, 1981b, s. 8). Siyasal Bilgiler Fakültesi Kurulu ise tasarının bilimsel ve yönetsel tüm özgürlükleri kaldıracağına ilişkin bildiri yayınlamıştır (Milliyet, 1981e). Üniversitelerarası Kurul Başkanı ve Ankara Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Türkan Akyol başkanlığındaki heyet Devlet Başkanı Kenan Evren'i ziyaret ederek "Yükseköğretim Kanunu" hakkında üniversitelerin görüş ve düşüncelerini bildirmişlerdir (Milliyet, 1981d). Boğaziçi Üniversitesi ise MGK Komisyonunda, en geç on yıl içinde yükseköğretimdeki devlet desteğinin kaldırılmasını ve üniversitelerin kendilerine yetebilecek biçimde paralı eğitime geçmesini önermiştir (Milliyet, 1981c).

Türk Basınında Yükseköğretim Kanunu ve Yükseköğretim Kurulunun Temsili: Tartışmalar, Eleştiriler ve Öneriler

Yükseköğretim Kurulunun, 1961 Anayasası'nın üniversitelerle ilgili 120 maddesinin değişimi ile yeni bir yasanın hazırlanmasının zorunlu olduğu görüşünden hareketle, 4 Kasım 1981'de kabul edilen 2547 Sayılı Kanun, "Yükseköğretim Kanunu" adıyla Resmi Gazetede 6 Kasım 1981'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Yasanın temel gerekçesi "Yükseköğretim bütünlüğü ilkesi ışığında yükseköğretim alanlarının bütün yönleriyle plana bağlanması, uygulamaların yakından izlenerek değerlendirilmesini sağlamak" olarak bildirilmiştir (Resmi Gazete, 1981). Aynı gerekçeyle yasanın ileriye dönük belirlenen planlara uygun öğretim elemanı ve iş gücü yetiştirilmesini sağlamak amacıyla hizmet ettiği ifade edilmiştir. Doğramacı'ya (1992) göre, bu yeni düzenlemeler ile yükseköğretim çağında bulunan gençlere öğrenim imkânının yaratılabilmesi için daha çok yükseköğretim kurumlarının açılmasını sağlamak, eğitim kalitesini yükseltmek hedeflenmiştir.

Bu yasa ile her kademede öğrenci, öğretim elemanı ve idari personelin görev ve sorumlulukları devletin yönetim ve gözetiminde belirlenmiştir. Yasanın Geçici Madde 28'inde (Resmi Gazete, 1981, s. 708); "Bu Kanunun yürürlüğe girdiği tarihte mevcut olan akademi, fakülte, enstitü ve yüksekokulların durumları, bu Kanuna göre Yükseköğretim Kurulunun kurulmasına müteakip, bu kurulca incelenerek, bunların üniversiteye dönüştürülmeleri veya üniversitelere veya bakanlıklara bağlanmaları, üniversitelerin içeri-

sinde fakülte, enstitü veya yüksekokul halinde teşekkül ettirilmeleri veya kaldırılmaları bususları tespit edilerek, gerekli yasal düzenlemeler yapılmak üzere bu Kanunun yürürlüğe girdiği tarihten itibaren altı ay içerisinde Milli Eğitim Bakanlığına sunulur. Bu kuruluşların 1982–1983 eğitim-öğretim yılında yeni bütçetleri ile eğitim-öğretime başlamaları için gerekli önlemler alınır." denilerek olası karışıklıkların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Nitekim 1980–1983 döneminin Başbakanı Bülent Ulusu, kendi iktidarları tarafından hazırlanan ve Milli Güvenlik Kuruluna sunulan yasa tasarısında 174 maddenin yasalastığından söz etmiştir. 1980–1981 ders yılında ilk defa ortaöğretimde ve üniversitede huzurlu bir eğitim ve öğretim yapıldığını açıklamıştır. Yükseköğretim Kanunu ile ilmi özerkliğinin korunduğu, yasanın yurt sahasında dengeli bir şekilde yaygınlaştırılması ve bir bütünlük içinde yürütülmesine yönelik yeni esasların getirildiği aktarılmıştır (Cumhuriyet, 1981d). Haberin devamında Yükseköğretim Kanunu'nun geçici maddelerine yer verilmiştir (■ Şekil 1). Yasada yer alan önemli değişiklik ise "kursü sistemi" yerine "bölüm sistemi" getirilmesidir. Yönetim yetkileri daha çok fakülte kurulu ve se-



■ Şekil 1. Cumhuriyet, 6 Kasım 1981.

nato gibi organlardan alınarak dekan ve rektöre bırakılmıştır. Emeklilik yaşı 70'den 67'ye indirilmiştir (Özyıldırım, 1981). *Tercüman* gazetesinde 6 Kasım 1981'de Yükseköğretim Kanunu ile ilgili çıkan yazıya göre; MGK'nın kanun tasarısında öngörülen beş yıllık rotasyon süresini kısalttığı yazılmıştır (Şekil 2). Rektörleri, YÖK'ün teklif etmesi neticesinde devlet başkanının seçeceği; dekanların ise rektörler tarafından teklif edilerek seçimini YÖK'ün yapacağı belirlenmiştir. Vahim ve sürekli olayların ortaya çıkması halinde Bakanlar Kurulu kararı ile YÖK'ün görüşü alınarak yüksekokullara iki ay süreyle el konulabileceği konusu kanun kapsamına alınmıştır (Tercüman, 1981a). Bu tasarı ile üniversitelerde paralı eğitim sistemi de gündeme gelmiştir. Genel olarak sistem hesaplanırken üniversitelerin ücretleri memur katsayısının 1000 ile çarpılması ile belirlenecektir. Ancak tasarıda üniversitelerin niteliklerine göre bu ücretin farklı olabileceği üzerinde durulmuş, bu konuda tavan ve taban fiyatlarının kurul tarafından belirleneceği ifade edilmiştir (Tercüman, 1981c). Tasarıda paralı eğitim sistemi içerisinde alınacak ücretlerin hem yoksul öğrencilerin okuma masraflarını karşılaması hem de yükseköğretim kurum-

larında yeni tesislerin kurulması için harcanması planlanmıştır (Hürriyet, 1981a).

2547 Sayılı Kanun'un, Resmi Gazetede yayınlanmasının ardından bazı rektörler ve öğretim üyeleri kanunla ilgili görüşlerini net bir şekilde ifade etmişlerdir. Tarihsel süreç olarak incelendiğinde 1981 yılında Yükseköğretim Kanunu'nun kabulüyle, YÖK'ün kuruluşu kimi çevrelerce olumlu olarak değerlendirilirken kimi çevrelerce olumsuz yönde eleştirilmiştir. Olumlu değerlendiren kesim; 1980 öncesi dönemde üniversitelerde uygulanan eski sistemin seçime dayalı yönetim özerkliğinin işleminde yaşanan sorunların varlığı, Anadolu üniversitelerinde öğretim elemanlarının sayısal olarak azlığı, eğitim, araştırma ve akademik yayınlarda nesnel bir denetimin olmaması gibi konular nedeniyle yeni yasal düzenlemelerin yapılmasının gerekliliği konusunu işaret etmişlerdir (Tunçay, 1984). Olumsuz bakış açısına sahip olan kesimlerin dayandığı temel noktalar; Yükseköğretim Kanunu'nun üniversitelerin bilimsel ve idari özerkliğini ortadan kaldırılması, üniversitelerin aşırı merkezi bir yapı haline gelmesi ve öğretim elemanlarının yaşadığı sorunlardır (Gür ve Çelik, 2011).

Yükseköğretim Kanunu'nun, 6 Kasım 1981'de Resmi Gazetede yayınlanması üzerine bazı öğretim üyeleri yasayı olumlu bazıları olumsuz olarak değerlendirirken bir kısım öğretim üyeleri yeni yasayla ilgili bir yorumda bulunmamıştır. İstanbul Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Cem'i Demiroğlu, yasa çıkmadan önce ilgili makama gerekenleri ilettiklerini, yasayı uygulamaktan başka söylenecek bir şey olmadığını beyan etmiştir. Kayseri Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Hüseyin Sipahioğlu, iki yıllık zorunlu rotasyon sistemini Anadolu'daki üniversiteler açısından olumlu bulmuştur. Büyük şehirlerdeki bazı üniversite hocalarının Anadolu'da üniversite açılmasına karşı çıkmasını adaletsizlik olarak nitelendiren Sipahioğlu, YÖK'ün kurulmasıyla hem Anadolu'da üniversitelerin açılmasının hem de öğretim elemanı eksikliğinin kimsenin keyfine bırakılmadan tamamlanacağını sözlerine eklemiştir. Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Nihat Balkır yasayı üniversite ve öğretim üyelerinin görev ve sorumluluk anlayışını hiçbir şekilde ters yönde etkilemeyeceği düşüncesi ile desteklemiştir. Ege Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. İbrahim Karaca yürürlüğe giren kanunun reform niteliğinde olduğu, düzenlemelerin öğretim kalitesini artıracığı ve üniversitelerde huzur ortamının sağlanacağı yönünde görüş bildirmiştir (Cumhuriyet, 1981a).

Yasa ile ilgili olumlu değerlendirmelerin yanı sıra olumsuz değerlendirmelerin de varlığı dikkat çekicidir. İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Cemalettin Öner, idari özerkliğin kaldırılmasının üniversite yönetimi açısından çok yararlı sonuçlar vermeyeceğini belirtmiştir. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Kemal Kurtuluş, idari özerkliğin kaldırılmasının akademik çalışmalarda zaaflık oluştu-



■ Şekil 2. *Tercüman*, 6 Kasım 1981.



raçağını söylemiştir. İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Ergin Nomer, idari özerklik olmadan bilimsel özerklik olmayacağı ifade etmiştir (Milliyet, 1981f, s. 3). İstanbul Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademisi Başkanı Prof. Dr. Süha Toner, yasanın uygulamadaki başarısı ortaya çıkmadan bir yorum yapamayacağını belirtmiştir. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Öğretim Üyesi ve Danışma Meclisi Üyesi Prof. Dr. Mustafa Aysan, idari özerkliğin kaldırılmasını sakıncalı bulmuştur. Ancak yükseköğretimin paralı olmasını, devam mecburiyeti konulmasını olumlu görmüştür (Milliyet, 1981g, s. 3). Ege Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Metin Şengonca, yasanın kamuoyunda yeterince tartışılmadan ve üniversitelerin görüşü alınmadan hazırlandığını, yasanın kendi yönetimini belirlemekten yoksun bir üniversite modelini temel aldığı bildirmiştir. Yine aynı üniversiteden Ziraat Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Çetin Koçak'a göre yasa ile yönetsel özerkliğin kaldırılması, karar vermede yönetimde belirli kişilere bağımlı olma niteliği kazandırmakta ve bu durum görevi kötüye kullanma yolunun önünü açmaktadır (Cumhuriyet, 1981a). *Hürriyet* gazetesi (1981b) "Üniversiteler YÖK'ü Fazla Beğenmedi" başlığıyla konuyu gündeme taşımıştır (■ Şekil 3). Haberin devamında Boğaziçi Üniversitesi Mühendislik Fakültesi

Dekanı Prof. Dr. Vedat Yerlici yapıları ayrı olan üniversitelerin aynı kanun içinde yer almalarını sakıncalı olarak değerlendirmiştir (Hürriyet, 1981b). Ayrıca bu düzenlemelerin üniversitelerinin zayıflamasına, kaliteli hocaların sistemde yer almamalarına yol açacağını bildirmiştir. Eğer bir düzenleme yapılacaksa öncelikle gelişmesi istenen bölgelere yönelik ekonomik ve uygun sosyal şartlar getirilmelidir. Ayrıca üniversitelerle ilgili düzenlemelerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değil, üniversite yapısını bilen kurullar tarafından oluşturulması gerekmektedir (Hürriyet, 1981b). *Milliyet* gazetesi ise kanunun, "öğretim üyeleri ve öğrencilerin partilere giremeyecek olması" maddesini başlığına taşımıştır (■ Şekil 4).

Yükseköğretim Kanunu'nun tartışma konusu olan ve basında tartışılan maddelerinden birisi de bireye sadece üç kez üniversite sınavına giriş hakkı vermesidir. Dönemin ÜSYS Başkanı Prof. Dr. Altan Günalp seçme ve yerleştirme sınavı ile ilgili yeni maddenin 1981 yılı itibarıyla hemen yürürlüğe konulacağını, oluşan tepkiye karşın belli öğrencileri destekleyecek düzenlemelerin de yapıldığını ifade etmiştir. Ders başarısızlığı nedeniyle yükseköğretim kurumlarından ilişkisi kesilenlere orta-öğretim kurumlarını bitirdiği tarihten itibaren altı yıl geçemiş ve üç kez sınava girme hakkını kullanmamış öğrencilere bir



■ Şekil 3. *Hürriyet*, 7 Kasım 1981.



■ Şekil 4. *Milliyet*, 7 Kasım 1981.

kez daha sınava girme hakkı verileceği açıklanmıştır (Cumhuriyet, 1981a). Eleştiri konusu olan diğer bir konu, yeni yasa ile 1976 yılı ve öncesi mezun olanların sınava girmesine engel olunması ve 34 bin öğrencinin bu durumdan olumsuz etkilenmesidir (Cumhuriyet, 1981b). Bu öğrencilerin bir kısmı özellikle sınava hazırlanmak için Anadolu'nun çeşitli yerlerinden gelip büyük şehirlerde özel dersanelerde büyük miktarda ücret ödemeleri, yasa ile sınav haklarının ellerinden alınması nedeniyle maddi ve psikolojik yönden zarara uğradıklarını bildirmişlerdir. Yapılan bu sınırlandırmanın bir yıl süreli olarak ertelenmesi talebinde bulunmuşlardır (Cumhuriyet, 1981c). Dönemin gazetelerinde, yaşanan durumun sadece fırsat eşitliğini zedelediğini aynı zamanda gençlerin elinden gelecekle ilgili ümitlerini almakta olduğu yazılmıştır (Soysal, 1981).

İlerleyen günlerde Devlet Mühendislik ve Mimarlık, Güzel Sanatlar ve Türkiye İktisadi Ticari İlimler Akademilerinin Başkanları Yükseköğretim Kanunu'ndaki belirsizliklerin saptanması için İstanbul'da toplanmıştır. Bu komisyon sınava girişin üç hakla sınırlandırılmış olmasının ve öğrencilere devam mecburiyeti konulmasını sakıncalı görmüştür (Milliyet, 1981h). Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi öğretim üyeleri Yükseköğretim Kanunu hakkındaki görüşlerini belirten yazıyı, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü ile Üniversitelerarası Kurula göndermiştir. Yazıda, kanunun hem idari hem bilimsel özerkliği büyük ölçüde kaldırmasının yanı sıra üniversiteleri yükseköğretim düzeyine indirdiğine yer vermiştir. Bir diğer eleştiri ise öğretim üyesi yetiştirme işleminin zorlaşması üzerinedir (Milliyet, 1981i). Boğaziçi Üniversitesi, kanunun üniversiteleri siyasal kadroların yönetim ve denetimine bağımlı kıldığını, bu durumun üniversiteleri yeni bilgi ve fikir üreten kurum kimliğinden uzaklaştıracağını beyan etmiştir (Milliyet, 1981j). İstanbul Teknik Üniversitesinde görev yapan 465 öğretim üye ve yardımcısı, kanunun teknik eğitim üniversiteleri için olumsuz olduğu ve yükseköğretileri tahrip edeceği yönünde bir bildiriye imzalamıştır (Milliyet, 1981k, s. 8). Hazırlanmış olan ortak bildiride, Asistanlık kurumunun kaldırılması ve genç üniversite hocalarının nerede, ne kadar çalışacaklarını bilmemelerinin akademik çalışmayı çekici olmaktan çıkaracağını, daha iyi olanaklarla üniversite dışı ve yurt dışına başka bir üniversiteye giden elemanların yerlerini dolduracak nitelikli kadrolar bulunamayacağını ve bu sebeple akademik kadronun kuruyacağını ifade etmişlerdir (Cumhuriyet, 1981e). Ege Üniversitesi Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Yüksek Okulu Müdürü Prof. Dr. Bilge Umar, hazırlanan kanunun çağın gerisinde olduğunu, bilimsel ve yönetsel özerkliğin bir bütünü parçaları olduğunu ve yönetim özerkliğinin kaldırılmasının çağdaş uygarlık düzeyinin gerekliliklerine uygun olmadığını bildirmiştir. Ege Üniversitesinden 61 öğretim üyesi ve 339 öğretim üye yardımcısının katılımı ile yapılan ortak açıklamada, yasanın genç bilim insanları için nitelik ve nicelik bakımından kısıtlamalar getirdiği

bildirilmiştir. Söz konusu açıklamada YÖK'e bırakılan akademik yükseltmenin, rotasyonun ve bilimsel denetimlerin genç bilim insanları üzerinde bir ceza mekanizması olarak işleyeceği ve bu durumun bilimsel çalışmaları aksatacağı konusuna yer verilmiştir (Cumhuriyet, 1981f). Özellikle 1960 yılı öncesinde üniversiteler konusunda yapılan hatalı uygulamalar öğretim elemanlarını karamsarlığa itmiş; bu noktadan hareketle yeni yasada öngörülen meslekte ilerleme ve atama sürecinin yürütme organının keyfine bırakılması ile durumun daha vahim olacağı ifade edilmiştir (Tercüman, 1981b).

Üniversitelerin çeşitli birimlerinden 1447 öğretim üye ve yardımcısı, Üniversitelerarası Kurul Başkanı Prof. Dr. Cem'i Demiroğlu'na gönderdikleri bir telgrafla kanunu eleştirmişlerdir. Söz konusu telgrafta, dönemin televizyon kanalı TRT'de yayınlanan açıkoturumda yer alan bazı rektörlerin yeni yasa ile ilgili olumlu yönde yaptıkları açıklamaları tasvip etmediklerini ve yasanın akademik hayatın bilimsel niteliğini ve özerkliğini ortadan kaldıracağı için sakıncalı olduğunu açıklamışlardır (Cumhuriyet, 1981g).

Tüm bu tartışmaların ışığında gazetelere açıklama yapan dönemin Türk Rektörler Konseyi Başkanı Prof. Dr. İhsan Doğramacı üniversitelere dinamizm getirecek bir yasanın varlığından bazı rektörlerin tereddütte düşmelerini ve yasa ile ilgili eleştiride bulunmalarını olağan olarak görmüştür. Ancak Doğramacı, konsey üyesi bazı rektörlerin görüşlerini saygı kurallarına uymayan ifadelerle açıklamalarının kabul edici bir boyutta olmadığını ifade etmiştir. Buna örnek olarak bazı rektörlerin *Cumhuriyet* gazetesinin 23 Kasım 1981 tarihli sayısında, 13 Kasım 1981 günü televizyonda yasa ile ilgili olumlu görüş açıklayan bir öğretim üyesi için "meslektaş olmaktan kıvanç duymuyorum" sözlerini rencide edici olarak gördüğünü ve bu tür beyanların üniversite mensuplarına uygun olmadığını açıklamıştır (Cumhuriyet, 1981e). İhsan Doğramacı bunun ardından, tüm üniversite rektörlerinden yasa ile ilgili düşüncelerini bildirmeleri konusuna yazılı bir açıklama yapmalarını istemiştir. Adları açıklanmayan 14 rektör, yasa ile ilgili eleştirilere katılmadıklarını ve rektörlerin üslup konusunda hatalar yaptıklarını, bu yasanın sadece bugünkü koşullarda değil her zaman ülke için en uygun yasa olduğunu bildirmişlerdir (Cumhuriyet, 1981f).

Hacettepe Üniversitesinde "Üniversitelerde Yönetim ve Özerklik" konulu sempozyuma katılan Doğramacı eleştirilere açıklık getirmiştir. Oluşturulan yükseköğretim kurullarının bir çeşit müteveli heyeti sayılabileceğini, bu müteveli heyetinin tarafsız bir niteliğe sahip olduğu görüşünü desteklemiştir. Sempozyumda ayrıca öğretim elemanlarının rotasyon uygulamaları ile ilgili sıkıntılara değinmiştir. Öğretim üyelerinin gelişmemiş bölgelere sürüleceği hakkında söylemlerin asılsız olduğunu açıklamıştır. 67 yaşında emekli oluncaya kadar bu akademisyenlere bulunduğu üniversitelerden ayrılmayacakları konusunda güvence vermiştir (Cumhuriyet, 1981h).



Değerlendirme ve Öneriler

Bu çalışmada 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun dönemin basınında nasıl temsil edildiğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında 1980–1981 yıllarında *Milliyet*, *Hürriyet*, *Tercüman* ve *Cumhuriyet* gazetelerinde konu ile ilgili yayınlanmış haberler ele alınmıştır. İncelenen haber metinlerinde, 2547 sayılı kanuna giden sürecin ilk sebebi Türkiye'de 1970'li yılların sonlarına doğru liseden mezun olanların ve üniversite sınavlarına girenlerin sayısında artış olmasına rağmen üniversiteye kabul oranının düşük kalmış olmasıdır. Bu durum üniversiteye gitme imkânı bulamayan gençlerin, işsizler ordusuna katılmasına ve eğitimde fırsat eşitliğinin bozulmasına neden olmuştur. İkinci sebep ise bu yıllarda üniversitelerin aşırı sağ ve sol anarşist örgütlerin yuvası haline gelmeye başlaması; kitlesel eylemler için üniversitelerdeki sevilen öğretim üyelerine dönük suikastlerin gerçekleştirilmesidir. Üçüncü sebepten yükseköğretimin parçalı bir yapıda olması; üniversiteler ve İTİA'lar arasında "fakülte" kurma üzerinde yaşanan gerginliklerin mahkeme sürecine taşınmasıdır. Ayrıca üniversitelerin özerk yapısından hareketle her rektörün kendi üniversitesi içinde farklı uygulamaları gerçekleştirmesi de Yükseköğretim Kanunu'nu hazırlayan bir diğer etmendir. Bununla birlikte Üniversite-Akademi mezunları arasındaki statü olarak özlük hakları bakımından farklılık olması ve devlet bütçesinden bu iki kurum için yapılan harcamaların farklılık göstermesi rahatsızlık yaratmıştır. Öğrenciler açısından üniversite sınavlarına girişte üniversitelerin birbirinden farklı sınav sistemine sahip olması; sınav güvenliğini (kopya çekme, yerine başkasını sokma vb.) denetleyecek bir yapının olmaması sorunları daha da artırmıştır.

Basına yansıyan rektör görüşleri incelendiğinde, Yükseköğretim Kanunu daha çok Anadolu'daki üniversiteler tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Bu üniversitelerin yasayı olumlu bulmaları Anadolu üniversitelerinde öğretim elemanlarının sayısal olarak yetersizliği, eğitim, araştırma ve akademik yayınlarda nesnel bir denetimin olmaması konuları üzerinedir. Yürürlüğe giren kanunun olumlu olarak nitelendirilen bir diğer yönü ise yapılan düzenlemelerin eğitim-öğretim kalitesini artıracak ve üniversitede huzur ortamının sağlanacağı düşüncesidir.

Merkez üniversitelerin yasayı eleştirdikleri konular, üniversitelerin yükseköğretim seviyesine indirilmesi, özerkliğin kalkmasıyla üniversitelerin siyasi bir hüviyete bürüneceği noktası üzerinde toplanmıştır. 1981 tarihli 2547 Sayılı Kanun'un, hazırlanarak kabul edildiği dönemin özelliklerinden dolayı öğretim üyelerine ve öğrencilere yönelik eğitim alanında birçok yaşağı içermesi eleştirilen konular arasındadır. Özellikle devam zorunluluğunun olması eleştiri alan noktalardan birisidir. Ayrıca kanunun, öğretim üyesi mesleğinin iş güvencesini azaltması ve üniversite özerkliğinin kaldırılmasının siyasi kadrolaşmaya yol açabileceği düşüncesi endişeye yol açmıştır. Yine bu yasanın

genç akademisyenler için nitelik ve nicelik bakımından kısıtlamalar getireceği konusu eleştirilmiştir. Söz konusu kısıtlamaların YÖK'e bırakılan akademik yükseltmenin, rotasyonun ve bilimsel denetimlerin akademisyenler üzerinde bir ceza mekanizması olarak işleyebileceği ve bu durumun da bilimsel çalışmalarını aksatacağı öngörüsünde bulunulmuştur. Ek olarak üniversitelerin yükseköğretim düzeyine indirgenmesi olasılığı ve bu kanunun üniversitelerin bilgi, fikir üreten kurum kimliği algısından uzaklaşmasına sebep olacağı endişeleri dile getirilmiştir.

Yükseköğretim Kurulunun, günümüze kadarki faaliyetleri aynı yöntemle incelenerek başlangıçtaki sorunları çözüp çözmediği, rektörlerin yapmış oldukları olumlu ve olumsuz eleştirilerin gerçekleşip gerçekleşmediği bir sonraki araştırma konusu olarak irdelenebilir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: HK: Fikir, tasarım, danışmanlık ve denetleme, kaynak taraması, makalenin yazılması, eleştirel inceleme, makalenin son kontrolü; SEA: Danışmanlık ve denetleme, veri analizi, kaynak taraması, makalenin yazılması, eleştirel inceleme ve makalenin son kontrolü. / *HK: Project idea, conceiving and designing research, study monitoring, literature search, writing the manuscript, critical reading and final check of the manuscript; SEA: Study monitoring, data analysis, literature search, writing the manuscript, critical reading and finalcheck of the manuscript.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çakışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- Altıntaş, M. (1980). Akademilerin yeri ne olacak? *Milliyet*, 8 Haziran 1980, s. 2.
- Arslan, M. (2005). Cumhuriyet dönemi üniversite reformları bağlamında üniversitelerimizde demokratiklik tartışmaları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(18), 23–49.
- Aydemir, S. (2014). 1960–1980 arası Türkiye üniversitelerindeki öğrenci olayları için bir kaynak olarak Türk basını (*Cumhuriyet*, *Milliyet* ve *Tercüman gazetesi örnekleri*). Yayınlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Ana Bilim Dalı, Mersin.
- Bircan, İ. (1980). Üniversitelere giriş sorunu ve çağdaş eğitim. *Milliyet*, 13 Haziran 1980, s. 2.
- Cumhuriyet (1981a). ÜSYS'ye 3 kez katılanlar bu yıl sınava giremeyecek. 11 Kasım 1981.
- Cumhuriyet (1981b). ÜSYS Puanları yeni bir yöntemler besaplanacak. 12 Kasım 1981.
- Cumhuriyet (1981c). 1976 öncesi mezunlar ÜSS'ye giremeyecek. 13 Kasım 1981.
- Cumhuriyet (1981d). Yükseköğretim yasası ile ilmi özerklik kuruldu. 15 Kasım 1981.




- Cumhuriyet (1981e). *İTÜ'den 450 öğretim üyesi YÖK'e karşı açıklama yaptı*. 3 Aralık 1981.
- Cumhuriyet (1981f). *Boğaziçi öğretim üyeleri: YÖK'ün sakıncalarını giderilmeli*. 4 Aralık 1981.
- Cumhuriyet (1981g). *1447 öğretim üyesi YÖK'e karşı*. 5 Aralık 1981.
- Cumhuriyet (1981h). *YÖK bir çeşit mütevellî beyettir*. 8 Aralık 1981.
- Doğramacı, İ. (1992). *Yükseköğretimdeki gelişmeler: Özet*. Ankara: Ankara Üniversitesi Kütüphanesi.
- Dölen, E. (2010). *Türkiye üniversite tarihi 5 – Özerk üniversite dönemi (1946–1981)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dursun, Ç., & Alemdar, K. (1999). *Medya dünyası*. K. Alemdar (Ed.), *Medya gücü ve demokratik kurumlar içinde*. İstanbul: Afa Yayınları.
- Gıraylar, S. (2001). *Zor yıllar siyasi olaylar-seçimler-mubturalar-darbeler-de-meçler-görüşler: 1970–1980*. İzmir: Tüze Yayıncılık.
- Gür, B. S., & Çelik, Z. (2011). *YÖK'ün 30 yılı*. Ankara: SETA.
- Hürriyet (1981a). *Üniversitede yeni dönem*. 6 Kasım 1981.
- Hürriyet (1981b). *Üniversiteler YÖK'ü fazla beğenmedi*. 7 Kasım 1981.
- İnan, N. (1988). Üniversite ve yükseköğretim kavramı açısından Türkiye'deki gelişmeler. *Türk Eğitim Derneği XII. Eğitim Toplantısı, 17–18 Kasım 1988* (s. 21–51). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Karavar, H. (2020). Tek parti döneminde eğitim (1923–1946). E. Çetin & Ö. Yıldız (Ed.), *Türk eğitim tarihi içinde* (s. 295–315). İstanbul: Lisans Yayınevi.
- Katoğlu, M. (1997). Cumhuriyet Türkiye'sinde eğitim, kültür, sanat. *Türkiye Tarihi 4 – Çağdaş Türkiye 1908–1980*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye'de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 289–310.
- Kumbasar, N. (1980). Üniversitelerarası kurul, gelişmiş akademilerin üniversite olmalarına karşı değil. *Milliyet*, 12 Ağustos 1980.
- Milliyet (1970a). *Yine çatıştılar*. 7 Nisan 1970, s. 3.
- Milliyet (1970b). *Komandolar bir doktoru öldürdü*. 14 Nisan 1970.
- Milliyet (1971). *Bir genç ve bir er komando öldü*. 6 Mart 1971.
- Milliyet (1980a). *AP ve CHP millitvekilleri, milli eğitimde en büyük sorunun öğretmenlerin politikaya girmeleri olduğu görüşlerini savundu*. 7 Ocak 1980.
- Milliyet (1980b). *Daba düzenli bir eğitim*. 29 Eylül 1980.
- Milliyet (1980c). *Sağlam: "eğitim sistemimizin yeniden düzenlenmesinin Türkiye gündeminde önemli bir yeri var"*. 21 Ekim 1980.
- Milliyet (1980d). *Akademilerarası kurul üniversitelerle "barış ortamı yaratılması" kararı aldı*. 29 Ekim 1980.
- Milliyet (1981a). *Özel üniversite açılabilir*. 24 Nisan 1981.
- Milliyet (1981b). *Rektörler YÖK tasarısının değiştirilmesini istiyor*. 19 Ağustos 1981.
- Milliyet (1981c). *Boğaziçi üniversitesi: en geç on yıl içinde üniversitelerden devlet desteği kaldırılmalı*. 24 Ağustos 1981.
- Milliyet (1981d). *Üniversitelerin YÖK hakkındaki görüşleri Devlet Başkanı Evren'e iletili*. 3 Eylül 1981.
- Milliyet (1981e). *SBF: "Yüksek öğretim yasası özerkliği yok ediyor."* 4 Eylül 1981, s. 8.
- Milliyet (1981f). *Ne dediler? 7 Kasım 1981*.
- Milliyet (1981g). *AİTİA, YÖK'ü incelemek için bir komisyon kurdu*. 8 Kasım 1981.
- Milliyet (1981h). *YÖK yasası ile ilgili tartışmalar sürüyor*. 20 Kasım 1981.
- Milliyet (1981i). *31 hukuk profesörü YÖK'ün idari özerklikle birlikte bilimsel özerkliği de kaldırdığını öne sürdü*. 25 Kasım 1981.
- Milliyet (1981j). *BÜ'den 31 öğretim üyesi YÖK hakkında ortak açıklama yaptı*. 29 Kasım 1981.
- Milliyet (1981k). *465 İTÜ öğretim üyesi YÖK'e karşı çıktı*. 3 Aralık 1981.
- Özkan, G. (1981a). Üniversiteleri bir kurul denetleyecek. *Milliyet*, 18 Mart 1981, s. 2.
- Özkan, G. (1981b). Tüm yüksek öğrenim kurumları 25 üniversiteye bağlanıyor. *Milliyet*, 25 Nisan 1981, s. 3.
- Özyıldırım, M. (1981). Öğrenim kurumlarında 12 Eylül sonrası başarı oranı arttı. *Milliyet*, 31 Aralık 1981, s. 7.
- Resmi Gazete (1981). *Yükseköğretim Kanunu*. 6 Kasım 1981, No: 17506.
- Sağlam, M. (2020). Çok partili dönemde eğitim (1950–1980). E. Çetin & Ö. Yıldız (Ed.), *Türk eğitim tarihi içinde* (s. 319–345). İstanbul: Lisans Yayınevi.
- Soysal, M. (1981). Sokaktaki gençler. *Milliyet*. 20 Kasım 1981.
- TBMM Zabıt Ceridesi (1979): 5. Dönem, 13. Cilt, 18. Birleşim.
- Tekeli, İ. (2009). Türkiye'de üniversitelerin YÖK sonrasındaki gelişme öyküsü (1981–2007). T. Çelik, & Tekeli, İ. (Ed.), *Türkiye'de üniversite anlayışının gelişimi II (1961–2007)* içinde (s. 193–387). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA).
- Tercüman (1981a). *Üniversitelerde idari özerklik kalkıyor, rotasyon getiriliyor*. 6 Kasım 1981.
- Tercüman (1981b). *Yüksek Öğretim Kanunu*. 6 Kasım 1981.
- Tercüman (1981c). *Üniversitelerde idare*. 8 Kasım 1981.
- Tosun, K. (1980). *Üniversite-akademi dengesine neler oluyor?* *Milliyet*, 4 Eylül 1980.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher's Note:** The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

İnsan Sermayesi Türleri ve İstihdam Edilebilirlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Vakıf Meslek Yüksekokulu Örneği

An Examination of the Relationship between Human Capital Types and Employability Perceptions: A Sample of a Foundation Vocational School

Mehmet Hilmi Koç¹ , Tuncer Fidan² , Türker Kurt³ 

¹İstanbul Büyükşehir Belediyesi, İç Denetim Birimi, İstanbul

²Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İç Denetim Birimi, Burdur

³Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara

Özet

Bu çalışmada bir vakıf meslek yüksekokulu öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak insan sermayesi türleri ve istihdam edilebilirlik algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma yordama (*prediction*) deseninin kullanıldığı bir ilişkisel tarama araştırmasıdır. Çalışmanın hedef evrenini 2018–2019 akademik yılında İstanbul ilinde faaliyet gösteren bir vakıf üniversitesinin sağlık meslek yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen araştırma örnekleminde 450 öğrenci yer almaktadır. Veri analizinde Pearson korelasyon katsayısı, *t* testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, sahip olunan insan sermayesi türleri ile istihdam edilebilirlik algısı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal sermaye, iş gücü piyasasına hazırlık düzeyi ve psikolojik sermaye istihdam edilebilirlik algısının anlamlı yordayıcılarıdır. Öğrencilerin insan sermayesine ilişkin algıları sınıf düzeyine göre farklılaşmamakta iken istihdam edilebilirlik algısı sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Bir işte çalışan öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile istihdam edilebilirlik algıları çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek çıkmaktadır. Ayrıca, katılımcıların ailelerinin mevcut gelir düzeyleri yükseldikçe iş gücüne katıldıklarında elde edebilecekleri gelir düzeyine ilişkin beklentileri de yükselmektedir. Sonuç olarak bu araştırma, insan sermayesi ile istihdam edilebilirlik arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bulgular meslek yüksekokulu eğitiminin öğrencilerde beklenen düzeyde insan sermayesi oluşturmadığını ve öğrencilerin istihdam edilebilirlik algılarının aile geliri ve bir işte çalışıyor olma gibi eğitim dışı değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Eğitim ve iş uyumu, insan sermayesi, istihdam edilebilirlik, kariyer oluşumu.

Abstract

As a correlational survey study using prediction design, this study focuses on the relationship between human capital types and employability perceptions based on the opinions of foundation vocational school students. The target population of the study consists of the students of the health vocational school of a foundation university operating in Istanbul in the 2018–2019 academic year. The sample consisted of 450 students. Pearson correlation coefficient, *t*-test, ANOVA, and multiple regression analysis techniques were conducted for the data analysis. The findings revealed that there were moderate level significant relationships between human capital types and employability self-perceptions of students. Social capital, labor market readiness and psychological capital are significant predictors of employability. While perceptions of students about human capital did not differ by class level, their perceptions of employability did. The psychological capital perceptions and employability perceptions of students who were working were found to be higher than those who were not. Furthermore, as students' family income levels rose, their expectations about the prospective income when participating in labor force were found to increase correspondingly. As a result, this study revealed a relationship between human capital and employability. However, vocational school education was not found to sufficiently create the expected level of human capital among students, and students' perceptions of employability were found to be influenced by non-educational variables, such as family income and being currently employed.

Keywords: Career construction, education and job match, employability, human capital.

Üniversitelerde verilen eğitimin niteliği, insan sermayesi açısından son derece önemlidir. Üniversite eğitiminin sağladığı nitelikler ile iş gücü piyasasının ta-

lep ettiği nitelikler arasında uyumun yakalanabilmesi gerekmektedir. Yükseköğretim mezunlarının iş piyasası tarafından önemli görülen insan sermayesi niteliklerine sahip olmaları,

İletişim / Correspondence:

Dr. Mehmet Hilmi Koç
 İstanbul Büyükşehir Belediyesi, İç Denetim
 Birimi, Hacıahmet Mah., Muhsin
 Yazıcıoğlu Cad., No: 1, Beyoğlu, İstanbul
 e-posta: hilmikoc1976@hotmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(2), 227–244. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Nisan / April 8, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 15, 2020

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Koç, M. H., Fidan, T., & Kurt, T. (2022). İnsan sermayesi türleri ve istihdam edilebilirlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir vakıf meslek yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 227–244. doi:10.2399/yod.20.716284

Bu çalışmanın özeti 4. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansında (10–12 Ekim 2019, Çanakkale) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ORCID ID: M. H. Koç 0000-0001-6259-173X; T. Fidan 0000-0002-9954-1004; T. Kurt 0000-0001-9372-1736

hem piyasanın üniversitelerden beklentilerinin gerçekleştirilmesi açısından hem mezunların nitelikli işler bulmalarının sağlanması açısından önemlidir. Üniversite eğitiminin amacı uzun yıllardır tartışılmaktadır. Yükseköğretimin amacına ilişkin tartışmaların sonucunda, üniversitenin misyonu olarak sıralanabilecek belirli alanların ön plana çıktığı söylenebilir. Bu alanlar meslek eğitimi, kültür eğitimi, araştırma ve topluma hizmet şeklinde ifade edilebilir (Barnett, 2005; Scott, 2006). Mesleki eğitim, bu roller içinde en önemli ve temel rollerden biridir (Gasset, 1998). Ancak üniversiteler arası başarı sıralaması, ticari kaygılar ve öğretim elemanlarının akademik performans hedeflerine ulaşma kaygıları gibi etkenler üniversitelerde araştırma, proje ve yayın faaliyetlerinin giderek daha ön plana çıkmasına yol açmaktadır. Bu husus özellikle lisans ve ön lisans düzeyindeki mesleki eğitimin göz ardı edilmesine yol açabilmektedir. Bu durum bazı yazarlar tarafından yükseköğretimin asıl misyonundan sapması olarak nitelendirilmektedir (Arum ve Roksa, 2011; Deresiewicz, 2015; Durnalı ve Ayyıldız, 2019; Taylor, 2010). Üniversitelerdeki eğitim-öğretim kalitesinin giderek düşmesi, toplumun ve iş dünyasının beklentilerini karşılayabilecek nitelikte mezun yetiştirilememesine yol açmaktadır (Arum ve Roksa, 2011; Hacker ve Dreifus, 2010). Yükseköğretim düzeyinde verilen eğitim ile piyasa ortamında yapılan iş arasındaki uyumun sağlanması bu anlamda üzerinde en çok durulan konuların başında gelmektedir (Robst, 2007).

20. yüzyılın son yıllarından itibaren iş gücü piyasasında yaşanan değişimler üniversitelerin istihdam edilebilirlik kavramına yoğunlaşmalarına yol açmıştır. Öğrenciler çoğunlukla üniversiteden mezun olduklarında istihdam edilebilir niteliklere sahip olmayı beklemektedir; fakat iş gücü piyasasındaki kısıtlı sayıda bulunan nitelikli konumlara erişmek için üniversite bitirmek tek başına yeterli olmayabilmektedir. Yükseköğretim kurumları mezunlarının istihdam edilebilirliklerini artırmak için öğrencilerine; işi sürdürme ve geliştirebilmenin önemini fark etme, iş arama becerilerini geliştirme, öğrenmeyi sevme ve sürekli öğrenme ihtiyacı hissetme gibi becerilerini geliştirecek birtakım olanaklar sunmalıdır. Ayrıca öğrencilerin gelecekteki iş dünyasına uyum sağlayabilmeleri için yeteneklerinin farkında olmaları da gerekmektedir (Harvey, 2001).

Büyüyen bazı iş kollarında yükseköğretim mezunları yüksek ücretli işler bulabilmelerine rağmen mezun sayısının fazlalığı, kitlesel işsizlik, kamu sektörünün küçülmesi ve bilgi teknolojilerine dayalı yeni iş sektörleri yükseköğretim diplomasını giderek daha riskli bir yatırım haline getirmiştir (Kivinen ve Ahola, 1999). Türkiye’de yükseköğretim mezunları arasındaki işsizlik oranları giderek yükselmektedir. Otomasyon nedeniyle bazı mesleklerin ortadan kalkması ve küreselleşme ile birlikte üretim kapasitesinin istihdam maliyetlerinin daha ucuz olduğu ülkelere kayması eğitim ve istihdam arasındaki ilişkiyi zayıflatmaktadır. Üniversitelerin fakülte ve yükseköğretim

programlarındaki ders içerikleri ile piyasa talepleri arasında farklılıklar bulunması nedeniyle yükseköğretimin insan sermayesi üretme işlevi hakkında eleştiriler artmaktadır. Her geçen yıl tercih yapabileceği halde yapmayan aday sayısı ve üniversitelerdeki boş kontenjan oranı artmaktadır (Apaydın, 2019). Belirtilen nedenlerden dolayı, üniversitelerin yetiştirdikleri öğrencilerin tam istihdam edilebilir olmalarını sağlayacak eğitimleri vermeleri gerekmektedir. Bu çalışma ile yükseköğretim öğrencilerinin sahip oldukları insan sermayesi algılarının ortaya konulması ve istihdama katılım sürecinde yükseköğretim kurumlarının ne gibi katkılar yaptığının betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanında bu çalışma ile eğitim ekonomisinin ana konularından biri olan insan sermayesine sadece iktisat bilimi açısından değil, daha geniş bir çerçeveden yaklaşılarak katkı sağlanması hedeflenmektedir. Çalışmanın bulgularından elde edilecek sonuçlar ile yükseköğretim kurumlarının gelecekteki program tasarımlarının yeniden şekillenmesini ve iş gücü piyasası taleplerine daha hızlı tepki vermelerini sağlayacak öneriler geliştirilebilecektir.

Kuramsal Temeller: İnsan Sermayesi Kuramı ve İstihdam Edilebilirlik

İnsan sermayesi kuramı son elli yılda yükseköğretim politikalarının şekillenmesinde en etkili kuramlar arasında yer almaktadır. İnsan sermayesi kavramından ilk bahseden bilim insanlarının Petty, Farr, Smith, List, Mill, Engell, Walrass ve Fisher olduğu söylenebilir. Bu bilim insanları emeğe yapılan yatırımın üretim sürecinde verimliliği artırdığını ortaya koymuşlar; böylece insanı ve niteliklerini sermaye kategorisine dâhil etmişlerdir (Kiker, 1971; Nesterova ve Sabirianova, 1998). İlerleyen süreçte neo-klasik büyüme kuramcılarında Schultz (1961), Becker (1993) ve Mincer (1958) gibi iktisatçılar insan sermayesi kuramını ortaya çıkarmışlardır. Neo-klasik yaklaşımda, ekonomik büyümenin gerçekleşebilmesinde fiziki sermaye kadar insani sermayenin de önemli olduğu vurgulanmıştır (Hornbeck ve Salamon, 1991). Neo-klasik iktisatçılara göre insan sermayesi; ülkenin ekonomik açıdan ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmek için yaptığı yatırımlar sonucunda veya bireylerin üretken yapısı sayesinde elde edilen faydalı bilgi, tecrübe ve yetenekler stokudur (Schultz, 1968; Thurow, 1970). İnsan sermayesi kuramının ilk başlarda ekonomik bir bakış açısıyla ve gelir artışına yol açan bir yatırım şeklinde ele alındığı görülmektedir.

1980’li yıllardan itibaren içsel büyüme kuramcıları insan sermayesi kuramının kapsamını genişletmişlerdir. Teknolojik gelişmelerin etkisi ile ortaya çıkan içsel büyüme kuramları, insanın kendisinden ziyade niteliklerinin önemi üzerinde durmuşlardır. Uzun vadeli büyüme açısından en önemli üretim faktörünün insan sermayesi olduğu ve fiziki sermayeden daha



çok insan sermayesine önem verilmesi gerektiği içsel kuramcılar tarafından ifade edilmiştir (Nesterova ve Sabirianova, 1998). Lucas (1988) gibi içsel büyüme kuramcıları insan sermayesine yapılan yatırımları eğitimde harcanan zamanın fırsat maliyeti olarak tanımlamışlar ve insan sermayesinin genellikle eğitim yoluyla ortaya çıkabileceğini ifade etmişlerdir. Eğitimin öneminden bahseden Nobel ödüllü iktisatçı Becker (1993) okullaşma, işbaşı eğitimler, tıbbi bakım ve göç yatırımlarının bireylerin beceri, bilgi ve sağlık durumu gibi insani sermayelerinin iyileşmesini sağlayacağını belirtmiştir.

İnsan sermayesinin değerini artıran en önemli faktör eğitime, özellikle yükseköğretime yapılan yatırımlardır (Lucas, 1988). Zira yükseköğretim yatırımları hem toplumsal hem de bireysel faydalara yol açmaktadır. Toplumsal fayda, milli hâsıla düzeyinde olumlu yönde değişmeye yol açan yüksek düzeyde becerikli ve esnek iş gücü şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bireysel fayda ise bireylerin iş gücü piyasasına girdikten sonra elde ettikleri görece daha yüksek gelir ve daha hızlı kariyer ilerlemesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, yükseköğretim giderek artan bir şekilde hem devletin hem de bireylerin ekonomik büyüme ve bireysel faydayı yükseltme amaçlı giriştikleri ortak bir yatırım olarak görülmektedir. Görüldüğü üzere yükseköğretimin hem toplumsal hem de bireysel düzeyde faydaları bulunmaktadır. Bu nedenle, ekonomik perspektife ek olarak, yükseköğretim kurumlarının insan sermayesi üretme işlevinin toplumsal, kültürel ve psikolojik açılardan da incelenmesi gerektiğini söylemek mümkündür (Tomlinson, 2008).

İnsan Sermayesi

Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar ile insan sermayesi kuramının çağdaş versiyonu ortaya çıkmıştır (Baptiste, 2001). Bu yeni yaklaşım doğrudan veya dolaylı olarak bireylerin üretkenliğine katkı sağlayabilen sosyal, kültürel, psikolojik ve ahlaki gelişimlerini dikkate alan, aynı zamanda insan sermayesi kuramının merkezinde yer alan ekonomik bakış açısını koruyabilen, daha geniş kapsamlı bir insan sermayesi kavramlaştırmasını hedeflemektedir (Tomer, 2016). Bu noktada, Tomer (2016, s. 8) “zaman içinde geliştirilen ve insanların kapasitelerine katkı sağlayan devredilemez nitelikteki zihinsel, sosyal ve fiziksel özellikler” şeklinde yeni bir insan sermayesi kavramlaştırması önermektedir. Baruch, Bell ve Gray (2005), Useem ve Karabel (1986) tarafından önerilen “sosyal sermaye”, “kültürel sermaye” ve “öğretimsel sermaye” şeklindeki insan sermayesi kuramının alt boyutlarını “psikolojik sermaye” ve “piyasa değeri sermayesini” de kapsayacak şekilde genişletmiştir. Bu şekilde Tomer (2016) tarafından belirtildiği gibi bir taraftan insan sermayesi kuramının merkezindeki ekonomik perspektif korunurken, diğer taraftan da psikolojik, sosyal ve kültürel özellikleri kapsayan kavramsal bir çerçeve çizilmiştir. Daha fazla sosyal,

kültürel, öğretimsel, psikolojik ve piyasa değeri sermayeleri olan öğrencilerin daha fazla istihdam edilebilir olduklarını ifade etmek mümkündür (Donald, Ashleigh ve Baruch, 2018; Donald, Baruch ve Ashleigh, 2019). Baruch ve diğerleri (2005) tarafından önerilen yükseköğretimin bireylere kazandırabildiği insan sermayesi türleri şu şekilde açıklanabilir:

Sosyal Sermaye

Bir grubun üyeleri arasında paylaşılan, iş birliğine izin veren bir dizi informal değer veya normun varlığına “sosyal sermaye” denir. Sosyal sermaye kapsamına anne-baba, ailenin diğer fertleri, okul arkadaşları, üniversite arkadaşları, üyelikler veya bağlantılar ve sosyal iletişim ağları girmektedir (Baruch vd., 2005; Donald vd., 2019; Steinfield, Ellison ve Lampe, 2008).

Kültürel Sermaye

Nesillerden nesillere aktarılan, aileler ve fertler tarafından sahiplenilen kültürel sermaye, bireylerin eğitim başarısına katkıda bulunan önemli bir kaynaktır. Kültürel sermaye, özellikle eğitim yoluyla elde edilen becerilerin toplamıdır (Bourdieu, 1977, 1986; Bourdieu ve Passeron, 1990). Üniversite öğrencileri açısından kültürel sermaye, üniversitenin itibarı, müfredat dışı etkinlikler, ekstra zevkine yapılan okumalar, giyilen kıyafetler, gezmek, kültürel sergileri ziyaret etmek, ikinci bir dil konuşmak, sosyal medyayı kullanmak ve spor salonuna gitmek gibi gönüllülüğe dayalı etkinlikleri ve aile etkisini içerir (Donald, vd., 2019; Ertl, Carasso ve Holmes, 2013; Jaeger, 2011).

Öğretimsel Sermaye

Örgün eğitim sonucunda oluşan değerler bütünü “öğretimsel sermaye” olarak adlandırılabilir. Üniversite öncesi alınan eğitimler ile üniversite eğitimi sonucunda alınan okul notlarının birey tarafından algılanan değeri, mezuniyet derecesi ve üniversite diplomasının istihdam edilebilirliğe etkisi öğretimsel sermayenin ilgi alanını oluşturmaktadır (Donald vd., 2019).

Psikolojik Sermaye

Psikolojik sermaye yüksek bir öz farkındalık hissi, benlik saygısı, öz yeterlilik ve güven duygusu olarak tanımlanmaktadır (Donald vd., 2019). Psikolojik sermaye bireylerin, psikolojik kapasitelerini pozitif yönde hareket ettirebilmesi ile ilgilidir (Luthans, 2002).

Piyasa Değeri Sermayesi

İş gücü piyasası ile ilgili olarak kazanılan uygulamaya dönük beceriler ile iş gücü piyasasında elde edilmesi beklenen yıllık gelir düzeyi piyasa değeri sermayesini oluşturur (Baruch vd., 2005). Öğrenciler piyasa değeri sermayesini genellikle uygula-

malı dersler ve staj gibi iş yeri uygulamaları yardımıyla kazanmaktadır (Donald vd., 2019).

İstihdam Edilebilirlik

Küreselleşme olgusu ile birlikte üretimin istihdam maliyetinin daha düşük olduğu ülkelere kayması, artan otomasyon nedeniyle özellikle sanayi sektöründe azalan iş gücü talebi ve istihdam yükünün esnek çalışma ilişkilerinin egemen olduğu hizmet sektörüne kayması iş güvencesi kavramını zayıflatmıştır. Bu gelişmeler ayrıca kariyer yönetimi ve mesleki gelişim yükümlülüğünü ağırlıklı olarak çalışanlara yüklemiştir (Sullivan, 1999). İş gücü piyasasında ve örgüt-çalışan ilişkilerinde yaşanan değişimler, çalışanların teknolojik yeniliklere uyum sağlamalarını, istihdam piyasasının taleplerine cevap verebilmelerini ve sürekli öğrenme içinde olmalarını zorunlu hale getirmiştir. Değişimler, çalışma hayatında sıradan iş gücünün rekabet şansını ortadan kaldırmış ve değişen şartlara uyum gösterebilme kapasitesine sahip iş gücünün gerekliliğini ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle, yaşam boyu standart bir istihdam, yerini geçici nitelikte bir istihdama bırakmaktadır. İş güvencesi kavramının yerini istihdam edilebilirlik kavramı almaya başlamış ve bu durum çalışanın değişim karşısında sürekli kendini yenilemesi zorunluluğunu doğurmuştur (Forrier ve Sels, 2003).

İstihdam edilebilirlik, belirli bir grup için belirli bir zamanda iş bulma veya işten çıkarılma olasılığıdır. Bireyin iş bulabilmesi, bulunduğu işte tutunabilmesi ve gerektiğinde iş ve/veya sektörler arası geçiş yapabilmek için sahip olduğu yetenek “istihdam edilebilirlik” olarak adlandırılmaktadır (Clarke ve Patricksen, 2008). İstihdam edilebilirlik, bireyin öngörülemeyen, istikrarsız ve esnek iş ilişkileri ile baş edebilmesini sağlayan bir süreçtir. İstihdam edilebilir olmak, bireyin çalkantılı bir iş gücü piyasasıyla başa çıkmak için hazırlık yapmasını ifade etmektedir (Berntson, Sverke ve Marklund, 2006).

İstihdam edilebilirlik kavramı ile daha çok bireylerin kapasiteleri ve yetenekleri ifade edilmektedir. İstihdam edilebilirlik, bireyin yeni, eşit veya daha iyi bir işe geçme olasılıkları hakkındaki algısını ifade eder. Bireyin istihdam edilebilir olması sahip olduğu insan sermayesini iş gücü piyasasındaki değişimlere ne ölçüde uyarladığı ile ilgilidir (Fugate, Kinicki ve Ashforth, 2004). İstihdam edilebilirlik öğrenme ile ilgilidir ve “istihdam” kelimesinden ziyade “beceri” kelimesi yerine kullanılmaktadır (Harvey, 2001). Beceriler istihdam edilebilirlik açısından insan sermayesinin en önde gelen unsurlarından biri haline gelmiştir (Jackson ve Chapman, 2012).

Bu gelişmeler üniversiteler üzerinde istihdam edilebilir niteliklere sahip mezun yetiştirme baskısı oluşturmuştur. Yükseköğretimin kitleselleşmesi, ihtiyaç duyulandan daha fazla yükseköğretim mezununun iş gücü piyasasına giriş yapmasına yol

açarak mevcut işler için olan rekabeti kızıştırmış ve öğrencilerin istihdam edilebilir düzeyde insan sermayesi edinme taleplerini daha fazla güçlendirmiştir. Üniversitelerin bu baskılara yönelik verdikleri ilk tepki mevcut ders içeriklerinin iş gücü piyasasından gelen dönütlere göre değiştirilmesi, yeni derslerin açılması ve öğretim yöntemlerin uygulanması ile uygulama ve staj gibi iş deneyimi kazandırmaya yönelik uygulamaların artırılması olmuştur. Bunun yanında doğrudan iş gücü piyasasının taleplerini karşılamaya yönelik önlisans ve lisans düzeyindeki program sayısında büyük artışlar gözlenmiştir (Mason, Williams ve Cranmer, 2009).

Meslek Yükseköğretiminin İnsan Sermayesi Üretme İşlevi ve İstihdam Edilebilirlik İlişkisi

Yükseköğretim düzeyinde mesleki eğitim söz konusu olduğunda öncelikle önlisans düzeyinde eğitim veren programlar akla gelmektedir. Geçmişte iş gücü piyasasına hazırlık daha çok ortaöğretimin ve yaşam boyu eğitimin konusu iken günümüzde özellikle nitelikli ara iş gücüne artan talep nedeni ile önlisans programları öne çıkmıştır. Bununla birlikte, önlisans programlarının başarısı ekonomik ve toplumsal hareketlerle yakından ilişkilidir. Bu nedenle önlisans programları kariyere hazırlık eğitimleri, ortaöğretim kurumları ile yakın iş birliği ve okul-sanayi iş birliği gibi etkenlerle birlikte ele alınmalıdır. Zira bu programlarda sunulan eğitimler muhasebe, otomotiv, bilişim sistemleri ve sağlık gibi uygulamalı alanlarda yoğunlaşmaktadır. Ör. dünyada sağlık sektörü çalışanlarının büyük çoğunluğu iki yıllık programlardan mezun olmuştur. Bunun yanında bu programlar teknolojik gelişmeler ve değişen istihdam piyasası taleplerine lisans ve lisansüstü programlara göre daha hızlı tepki verme yeteneğine sahiptir. Bu nedenle gelecekte biyoteknoloji, çevre teknolojileri ve bilgisayar oyunu tasarımı gibi yeni gelişen alanlarda önlisans programlarının yaygınlaşması beklenmektedir (Myran ve Ivery, 2013).

Dünya ile paralel şekilde, Türkiye’de nitelikli ara iş gücünün yetiştirilmesi için iki yıllık önlisans programları öne çıkmaktadır. Önlisans programları meslek yükseköğretimi bünyesinde sunulmaktadır. Bu programlar Türkiye’de sanayileşme hamlelerinin başladığı 1950’li yıllarda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak yükseköğretim düzeyinde hizmet veren teknisyen okulları şeklinde örgütlenmişlerdir. Bu okulların amacı yalnızca ara iş gücünün yetiştirilmesi değil lisans programlarına geçiş için öğrencileri yeterli bilgi ve beceri ile donatmaktır. 1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile birlikte iki yıllık önlisans programları sunan meslek yükseköğretimi üniversitelere bağlanmıştır (Aypay, 2008). Özellikle 2000’li yıllarda yükseköğretimde yaşanan genişleme ve kitleselleşmeyle birlikte Yükseköğretim Kurulu Bilgi Yönetim Sistemi (YÖK-BYS) verile-



rine göre 1972 yılında 29 olan meslek yüksekokulu (MYO) sayısı, 2019 yılında 1011'e ulaşmıştır (YÖK-BYS, 2019). ■ Tablo 1'de 2019 yılında Türkiye'de önlisans, lisans ve lisansüstü programlara devam eden öğrenci sayıları ve oranları verilmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere önlisans programları Türk yükseköğretim sisteminin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Kayıtlı öğrenci sayısı açısından önlisans programları, lisans programlarının hemen ardından gelmektedir. Başka bir ifadeyle, bu programların Türkiye'de yükseköğretimin kitleselleşmesine önemli katkılarının olduğunu ifade etmek mümkündür. Öğrencilerin önlisans programlarını seçmelerindeki en önemli etkenlerden birinin iş gücü piyasasına daha hızlı geçiş yapmalarını sağlayacak ve belirli düzeyde mali kazanç getirebilecek insan sermayesi edinmek olduğu ileri sürülmektedir (ör. Dadgar ve Trimble, 2015).

Meslek yüksekokullarının istihdam edilebilir mezunlar yetiştirme görevini insan sermayesi kuramı perspektifinden tartışmak mümkündür. Meslek yüksekokulları öncelikle güçlü bir sosyal sermaye oluşturma alanları olarak görülebilir. Bireyler genellikle aile ve arkadaşlık bağları ile kısıtlı coğrafi alanlarda yer alan toplumsal gruplara üyedirler. Yükseköğretim kurumları ise bireylere daha uzak coğrafyalara dağılmış toplumsal gruplarla etkileşime girme, öğrenim alanlarıyla ilgili mesleki gruplara üye olma ve coğrafi sınırlamalardan bağımsız mesleki bağlantılar oluşturma olanağı tanımaktadır. Başka bir ifadeyle, bireyler yükseköğretim sayesinde farklı kültürler ve toplumlara üye olan benzer mesleki deneyim ve hedeflere sahip kişiler aracılığıyla profesyonel toplumsal ağlar oluşturma olanağına kavuşmaktadır. Bu şekilde bireyler iş gücü piyasasına girdiklerinde iş olanaklarından daha kısa sürede haberdar olmakta ve kısıtlı iş olanakları için uygun insan sermayesine sahip oldukları konusunda işverenleri daha kolay ikna edebilmektedir (Mok ve Han, 2016).

Sosyal sermaye oluşturma yanısıra, meslek yüksekokulları kültürel sermaye kazandırma aracı olarak da işlev gösterebilirler. Kültürel sermaye, belirli meslekler ve üst düzey toplumsal gruplara üye olabilmek için gerekli olan kültürel işaretlerdir. Başka bir ifadeyle tutumlar, seçimler, formal bilgi, davranışlar ve tüketim alışkanlıkları gibi kültürel öğeleri içermektedir. Ayrıca bu öğelerin kültürel sermaye sayılması için toplumun büyük çoğunluğu tarafından statü simgesi olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Bu noktada yükseköğretim kurumlarının, dezavantajlı toplumsal gruplara mensup öğrencilere kültürel sermaye kazandırarak yukarı yönlü sosyal hareketlilik oluşturabileceği ifade edilmektedir. Bu husus aynı zamanda işverenlerin üniversitelerden talep ettikleri mezun nitelikleriyle de yakından ilişkilidir. Zira işverenler yalnızca bir mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerileri değil, ilgili meslek grubunun ait olduğu sosyo-

■ **Tablo 1.** Eğitim düzeyine göre yükseköğretim programlarına devam eden öğrenci sayısı ve oranı.

Eğitim düzeyi	Öğrenci sayısı	Oranı (%)
Önlisans	2.829.430	36.6
Lisans	4.420.699	57.1
Yüksek lisans	394.174	5.1
Doktora	96.199	1.2
Toplam	7.740.502	100

Kaynak: YÖK-BYS, 2019.

ekonomik grubun kültürel öğelerini de talep etmektedir (Kalfa ve Taksa, 2015). Kültürel sermayenin kültürel etkinliklere katılım ve aile etkisi olmak üzere iki temel kaynağı bulunmaktadır. Bourdieu (1977, 1986) kültürel sermayenin oluşumunda ailenin en önemli etken olduğunu ileri sürmektedir; fakat özellikle alt sosyoekonomik gruplara mensup öğrencilerin eğitim yaşamlarında katıldıkları kültürel etkinliklerin ailelerinden daha etkili bir kültürel sermaye üretme aracı olduğu sonucuna ulaşan araştırmacılar (ör. Contreras, 2005; DiMaggio, 1982) da bulunmaktadır.

Sosyal ve kültürel sermaye meslek yüksekokullarının program dışı etkinlikleriyle ilgili iken öğretimsel sermaye öğrencilerin doğrudan önlisans programından elde ettikleri kuramsal bilgiyle ilgilidir. Öğretimsel sermaye mezunların iş yaşamında başarılı olmak için gereksinim duyacakları programla ilgili kuramsal bilgidir. Bu bilgi ayrıca herhangi bir düzeydeki yükseköğretim programını diğerlerinden ayırt etmektedir. Eğitim sırasında elde edilen kuramsal bilgi, zaman alıcı ve insani maliyeti yüksek olan deneyim yoluyla elde edilmesi gereken becerilerin kısa zaman içinde aktarılmasını sağlayabilmektedir. Bununla birlikte, güncel örnekler ile ilişkilendirilmediği ve uygulamaya dönük çalışmalar ile tamamlanmadığı takdirde kuramsal bilginin etki düzeyi azalabilmektedir (Baruch vd., 2005).

Meslek yüksekokullarında alınan eğitim ayrıca bilgi ve beceri düzeyleri ile işverenlerin talepleri arasında nasıl bir uyum/uyumsuzluk bulunduğu konusunda öğrencilerin öz farkındalık geliştirmelerini sağlayabilmektedir. Bilgi ve beceri düzeyi ile piyasa talepleri arasındaki uyum düzeyi yükseldikçe öğrenciler kendilerini daha yeterli hissetmekte ve iş gücü piyasasında karşılaşacakları engelleri aşma konusunda özgüvenleri yükselmektedir (Yorke ve Harvey, 2005). Bu noktada, MYO mezunlarının, daha alt düzey eğitime sahip bireylere göre daha yüksek özgüvene ve öz yeterlilik hissine sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Zira eğitim düzeyi yükseldikçe mezunların iş bulma konusunda özgüvenleri yükselmekte, stres ve endişe düzeyleri azalmaktadır (Wanberg, Zhang ve Diehn, 2010).

Meslek yüksekokullarının mezunlarına kazandırması gereken uygulamaya dönük beceriler ise piyasa değeri sermayesinin konusunu oluşturmaktadır (Baruch vd., 2005). Zira meslek yüksekokulları belirli düzeyde ücret elde etme beklentisine sahip mezunları aktif iş gücüne katılacak düzeyde beceri ile donatma amacını ön planda tutmaktadır. Bu hususu açıklığa kavuşturmak için önlisans programlarının istihdama katılım üzerindeki etkilerinin incelenmesi gerekmektedir. ■ Tablo 2’de, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine dayalı olarak Türkiye’de 2016 yılında 15–34 yaş arası genç nüfusun eğitim ve istihdam oranları sunulmuştur (TÜİK, 2016). Tabloda görüldüğü üzere eğitim düzeyi yükseldikçe genç nüfusun istihdama katılım oranı yükselmektedir. Her ne kadar önlisans mezunları arasındaki işsizlik oranları görece en yüksek düzeyde olsa da, bu durumun istihdama katılım oranının yüksekliğinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Ayrıca dört yıllık lisans mezunları ve iş deneyimi yüksek alt eğitim grupları ile yaşanan iş bulma rekabetinin de etkili olduğu söylenebilir (Liming ve Wolf, 2008).

Eğitim düzeyinin istihdama katılım oranındaki etkisinin benzerinin ortalama gelir üzerinde de görülebileceğini ifade etmek mümkündür. Ör. TÜİK (2014) tarafından yapılan araştırmada eğitim düzeyi yükseldikçe yıllık ortalama brüt kazancın da yükseldiği tespit edilmiştir. Bunun yanında genellikle lisans ve lisansüstü eğitime sahip çalışanlar tarafından gerçekleştirilen yöneticilik görevleri ve profesyonel meslek grupları, genellikle önlisans düzeyinde eğitime sahip çalışanlarca yürütülen tekniklik ve yardımcı profesyonel meslek gruplarından daha yüksek ortalama brüt kazanca sahiptir. Öte yandan önlisans mezunlarının ortalama brüt kazancı alt düzey eğitim gruplarına göre daha yüksektir (TÜİK, 2014). Benzer şekilde, önlisans mezunlarının genellikle daha alt eğitim gruplarına mensup çalışanlardan daha fazla, dört yıllık lisans mezunlarına göre ise daha az gelir elde ettiklerini ileri süren Dadgar ve Trimble (2015) gibi araştırmacılar mevcuttur; zira dört yıllık eğitim süresince öğrenciler daha fazla bilişsel ve mesleki beceri geliştir-

me fırsatı bulmaktadır. İki yıllık önlisans mezunları ise kariyerlerinin başlangıcında daha alt düzey eğitime sahip kişilerden az miktarda fazla kazanmakta, ancak iş deneyimi arttıkça kazanç miktarları lisans mezunlarınıninkine yaklaşmaktadır. Yöneticilik konuları genellikle lisans ve üzeri mezuniyete sahip kişiler tarafından işgal edilmektedir. Bununla birlikte önlisans diplomasına sahip olanlar daha alt düzeyde eğitime sahip bireylerden iki kat daha fazla yönetici olma şansına sahiptirler. Sonuç olarak, önlisans derecesine sahip olmak teknik alanlarda istihdam edilme ihtimalini yükseltirken alt düzey konularda çalışma ihtimalini azaltmaktadır. Başka bir ifadeyle, bireylere orta düzeydeki teknik konularda istihdam piyasasına girme şansı sunarak iyi bir başlangıç yapma fırsatı tanımaktadır (Dadgar ve Trimble, 2015; Sanchez ve Laanan, 1997). Bu noktada Grubb (2002) önlisans mezunlarının lise mezunlarına göre %20–30 arasında daha fazla gelir elde ettiğini ifade etmektedir. Üstelik önlisans derecesine sahip olmak kadınlar için erkeklere göre daha fazla gelir artışına ve kolay istihdama yol açmaktadır. Benzer şekilde, Marcotte, Bailey, Borkoski ve Kienzl (2005) diploma alınmasa dahi önlisans eğitiminde geçirilen her bir yılın iş gücü piyasasında %5 ila 8 arasında bir gelir artışına yol açtığını belirtmektedirler. Diploma alındığı takdirde gelir artış oranı %15–30 arasında değişmektedir.

İnsan sermayesi kuramı perspektifinden yaklaşıldığında, önlisans eğitiminin ekonomik getirisinin toplum için taşıdığı önem ortaya çıkmaktadır. Öncelikle önlisans programları ekonomik açıdan dezavantajlı ve akademik açıdan yeterli hazırlığa sahip olmayan öğrenciler için eğitim olanakları sunmaktadır. Bu öğrenciler genellikle iş gücü piyasasındaki değişmelere uyum sağlama yetenekleri düşük olduğundan iş aramayı bırakarak istihdam dışına çıkma riski olan öğrencilerdir. Bunun yanında önlisans programları, bu programlara girişlerin görece kolay olması ve derslerin esnekliği sayesinde hâlihazırda iş gücü piyasasında olan yetişkinler için de beceri yenileme aracı olabilmektedir. Bazı durumlarda da kendi işini kurmak isteyen girişimci-

■ **Tablo 2.** 15–34 yaş arası kurumsal olmayan genç nüfusun eğitim düzeyine göre istihdam oranları.

Eğitim düzeyi	Kurumsal olmayan nüfus	İş gücü	İş gücüne katılma oranı (%)	İstihdam oranı (%)	İşsizlik oranı (%)
Bir okul bitirmeyen	2.019.000	695.000	34.4	30.1	12.5
Lise altı	11.765.000	5.676.000	48.2	42.4	12.2
Genel lise	3.191.000	1.645.000	51.6	43.6	15.5
Mesleki veya teknik lise	2.618.000	1.810.000	69.1	60.6	12.3
Önlisans	1.594.000	1.250.000	78.4	65.2	16.8
Lisans	3.075.000	2.611.000	84.9	73.7	13.3
Toplam	24.263.000	13.685.000	56.4	48.9	13.2

Kaynak: TÜİK, 2016.



ler için girmek istedikleri sektörlerin gerektirdiği becerileri öğrenme aracı olarak işlev gösterebilmektedir. Son olarak, yükseköğretime devam eden öğrencilerin önemli bir kısmı önlisans programlarına kayıtlıdır ve bu düzeyde eğitim veren kurumlar, hükümetler ve özel sektör örgütleri için göz ardı edilemeyecek bir insan sermayesi üretme görevi üstlenmektedir. Sayılan nedenlerden dolayı, yükseköğretim politikalarının geliştirilmesi süreçlerinde meslek yüksekokullarının önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmek mümkündür (Marcotte, 2010). Buna rağmen, alanyazın incelendiğinde MYO öğrencilerinin algılarına dayalı insan sermayesi ve istihdam edilebilirlik çalışmasına rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacı MYO öğrencilerinin insan sermayesi ve istihdam edilebilirlik algıları arasında nasıl bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Meslek yüksekokulu öğrencilerinin insan sermayesinin sosyal sermaye, kültürel etkinliklere katılım, aile etkisi, öğretimsel sermaye, psikolojik sermaye, iş gücü piyasasına hazırlık ve beklenen gelir boyutlarına ilişkin algıları ile istihdam edilebilirlik algıları nasıldır?
- Meslek yüksekokulu öğrencilerinin insan sermayesinin sosyal sermaye, kültürel etkinliklere katılım, aile etkisi, öğretimsel sermaye, psikolojik sermaye, iş gücü piyasasına hazırlık ve beklenen gelir boyutlarına ilişkin algıları ile istihdam edilebilirlik algıları sınıf, cinsiyet, bir işte çalışma durumu ve aile gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- İnsan sermayesinin sosyal sermaye, kültürel etkinliklere katılım, aile etkisi, öğretimsel sermaye, psikolojik sermaye, iş gücü piyasasına hazırlık ve beklenen gelir boyutları istihdam edilebilirlik algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada ilişkisel tarama türlerinden yordama (*prediction*) deseni kullanılmıştır. Yordama deseni ilişkisel tarama modeli araştırmalar arasında yer almaktadır. Bu desende, bağımsız değişkenler bağımlı değişkenden önce ortaya çıkmaktadır. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi bulunmaktadır (Privitera ve Ahlgrim-Delzell, 2019).

Evren ve Örneklem

Çalışma evreni 2018–2019 akademik yılında İstanbul ilinde faaliyet gösteren bir vakıf üniversitesinin sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinden oluşmaktadır. Kurumdan gelen talep nedeniyle uygulama yapılan üniversitenin adı açıklanmamış ve A üniversitesi olarak kodlanmıştır. A üniversitesi sağlık meslek yüksekokulunda toplam 4573 öğrenci öğrenim görmektedir. Buna göre örneklem büyüklüğü 360 olarak belirlenmiştir (Bal-

cı, 2013). Olası hatalara önlem olarak örneklem büyüklüğünden daha fazla sayıda, 450 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından MYO ziyaret edilmek sureti ile toplanmıştır. Ölçeklerin doldurulması ortalama 15 dakika sürmüştür. Dağıtılan ölçeklerden 382'si geri dönmüştür. On dokuz ölçek hatalı veya eksik doldurma nedeniyle, 21'i ise uç değerler nedeniyle analize dâhil edilmemiştir. Belirlenen örneklem büyüklüğünün % 95'ini oluşturan 342 ölçek analize dâhil edilmiştir.

Katılımcıların %50.3'ü 1. sınıf, %49.7'si 2. sınıftır. %23.4'ü erkek, %76.6'sı kadındır. %18.7'si şu an bir işte çalışmaktadır. %40.1'i yıllık aile gelir düzeyini 0–15.000 TL, %37.1'i 15.001–30.000 TL, %9.4'ü 30.001–45.000 TL arası ve %13.5'i 45.001 ve üzeri olarak beyan etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma verilerini toplamak amacıyla kullanılan veri toplama araçları ile geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarına yer verilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, ana uygulamadan önce iki farklı çalışma grubundan toplanan veriler kullanılarak yapılmıştır.

Sosyal Sermaye

Öğrencilerin sosyal sermaye algılarını ölçmek için Ellison, Steinfield ve Lampe (2007), Steinfield ve diğerleri (2008) ve Baruch ve diğerlerinden (2005) uyarlanan yedi madde kullanılmıştır. Bu soruların içeriğini öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları üniversitede edindikleri toplumsal çevrenin, bölümleri sayesinde oluşturdukları meslektaş çevresinin, ailelerinin toplumsal çevresinin ve politik bağlantılarının, kulüp ve dernek gibi sivil toplum örgütlerinde edindikleri çevre ile sosyal medya bağlantılarının iş ararken sağlayacağı kolaylıklar oluşturmaktadır. Tek faktör varyansın %59.1'ini açıklamaktadır. Ölçeğin genelinde en düşük faktör yük değeri .55'tir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .78'dir. Sosyal sermaye ölçeğinin tek faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda uyum indeksleri [$\chi^2/df=18.808, p<0.05$], $\chi^2/sd=1.88$, RMSEA=.059, GFI=.98 ve CFI=.98 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin tek faktörlü yapısının DFA ile doğrulandığı ve kabul edilebilir bir uyum düzeyine sahip olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999). Ölçek, beşli Likert derecelendirme tipi bir veri toplama aracıdır.

Kültürel Sermaye

Kültürel sermaye ile ilgili ölçek geliştirilirken alanyazındaki kuramsal tartışmalar (Bourdieu, 1977, 1986; Bourdieu ve Passeron 1990; Donald vd., 2019; Ertl vd., 2013) ile ölçeklerden (Jaeger, 2011) yararlanılmıştır. Kültürel sermaye ile ilgili sekiz mad-

deye yer verilmiştir. Ölçek kültürel etkinlikler ve aile etkisi boyutlarından oluşmaktadır. Kültürel etkinlikler boyutunda müze, tiyatro, müzik dinletisi ve sinemaya gitme, kitap ve gazete okuma alışkanlıkları ile hobilere zaman ayırma ile ilgili beş madde yer almaktadır. Aile etkisi boyutunda ise öğrencilerin aileleriyle güncel siyasi ve toplumsal olayları, kitap ve televizyon programlarını tartışmaları ve okul yaşamı hakkında konuşmalarına ilişkin üç madde yer almaktadır. İki faktör varyansın %54.28'ini açıklamaktadır. Ölçeğin genelinde en düşük faktör yük değeri .66'dır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı; kültürel etkinlikler boyutu için .73, aile etkisi boyutu için .72'dir. Kültürel sermaye ölçeğinin iki faktörlü yapısı DFA ile sınanmıştır. DFA sonucunda uyum indeksleri [$\chi^{2(8)}=43.113$, $p<0.01$], $\chi^2/sd=2.39$, RMSEA=.064, GFI=.97 ve CFI=.96 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin iki faktörlü yapısının DFA ile doğrulandığı görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999). Ölçek, beşli Likert derecelendirme tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır.

Öğretimsel Sermaye

Öğretimsel sermaye ile ilgili Baruch ve diğerleri (2005) ve Donald ve diğerlerinden (2019) üç madde uyarlanmıştır. Bu maddeler yükseköğretimin kazandırdığı kuramsal bilgi, beceri ve yeteneklere ilişkin ifadeler içermektedir. Tek faktör varyansın %70.35'ini açıklamaktadır. Ölçeğin genelinde en düşük faktör yük değeri .81'tir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .79'dur. Öğretimsel sermaye ölçeğinin tek faktörlü yapısı DFA ile sınanmıştır. DFA sonucunda uyum indeksleri [$\chi^{2(1)}=1.375$, $p>0.05$], $\chi^2/sd=1.38$, RMSEA=.039, GFI=.99 ve CFI=.99 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin tek faktörlü yapısının mükemmel uyum düzeyine sahip olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999). Ölçek, beşli Likert derecelendirme tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır.

Psikolojik Sermaye

Alanyazındaki kuramsal tartışmalar (Arastaman ve Balci, 2013; Baruch vd., 2005; Luthans, 2002) ve psikolojik sermaye (Ellison vd., 2007), umut (Snyder vd., 1996), iyimserlik (Scheier ve Carver, 1985) ve yılmazlık (Block ve Kremen, 1996) ölçekleri incelenerek psikolojik sermaye ile ilgili sekiz madde geliştirilmiştir. Bu maddeler öğrencilerin iş ararken karşılaştıkları zorlukları aşmak için gereksinim duydukları özgüven, umut, iyimserlik ve yılmazlıkla ilgili ifadeler içermektedir. Tek faktör varyansın %60.73'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin genelinde en düşük faktör yük değeri .58'dir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .83'tür. Psikolojik sermaye ölçeğinin tek faktörlü yapısı DFA ile sınanmıştır. DFA sonucunda uyum indeksleri [$\chi^{2(6)}=34.748$, $p<0.01$], $\chi^2/sd=2.17$, RMSEA=.069, GFI=.97 ve CFI=.97 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin tek faktörlü yapısının doğru-

landığı ve kabul edilebilir bir uyum düzeyine sahip olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999). Ölçek, beşli Likert derecelendirme tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır.

Piyasa Değeri Sermayesi

Piyasa değeri sermayesiyle ilgili ölçme aracı geliştirirken iş gücü piyasasına hazırlık düzeyi ve gelir beklentisine ilişkin kuramsal tartışmalardan faydalanılmıştır. İş gücü piyasasına hazırlık iş tecrübesi, iş yerinde eğitim ve mesleğin iş gücü piyasasında talep görme durumuyla ilgili Baruch ve diğerleri (2005) ile Ertl ve diğerlerinden (2013) uyarlanan üç maddelik bir ölçek ile ölçülmüştür. İş gücü piyasasına hazırlık ölçeğinin tek faktörü varyansın %51.94'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin genelinde en düşük faktör yük değeri .51'dir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .71'dir. Ölçeğin tek faktörlü yapısı DFA ile sınanmıştır. DFA sonucunda uyum indeksleri [$\chi^{2(6)}=2.606$, $p>0.05$], $\chi^2/sd=2.61$, RMSEA=.080, GFI=.99 ve CFI=.96 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin tek faktörlü yapısının DFA ile doğrulandığı ve kabul edilebilir bir uyum düzeyine sahip olduğu görülmüştür. İş gücü piyasasına hazırlık ölçeği, beşli Likert derecelendirme tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Beklenen gelir ise "İş yaşamına atıldığında yıllık kazancınızın ne kadar olmasını bekliyorsunuz?" sorusuyla ölçülmüştür. Yanıt seçenekleri (1) 0-15.000 TL, (2) 15.001-30.000 TL, (3) 30.001-45.000 TL, (4) 45.001-60.000 TL ve (5) 60.001 TL ve üzeri şeklinde düzenlenmiştir.

İstihdam Edilebilirlik

İstihdam edilebilirlik algısı, Rothwell ve Arnold'dan (2007) uyarlanan yedi madde ile ölçülmüştür. Bu maddeler öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin, seçtikleri mesleklerin ve öğrenim gördükleri alanın iş gücü piyasasında ne düzeyde talep gördüğüne ilişkin ifadeler içermektedir. Tek faktör varyansın %65'ini açıklamaktadır. Ölçeğin genelinde en düşük faktör yük değeri .60'dır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .73'tür. İstihdam edilebilirlik algısı ölçeğinin tek faktörlü yapısı DFA ile sınanmıştır. DFA sonucunda uyum indeksleri [$\chi^{2(2)}=31.873$, $p<0.01$], $\chi^2/sd=2.66$, RMSEA=.080, GFI=.97 ve CFI=.93 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin tek faktörlü yapısının kabul edilebilir bir uyum düzeyine sahip olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999). Ölçek, beşli Likert derecelendirme tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çok-değişkenli analizlere uygunluğunun saptanması amacıyla normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Çok değişkenli normalliğin incelenmesi için grafiksel yöntemler arasında yer alan kutu-bıyık (*boxplot*) grafikleri, çoklu saçılma grafikleri ve Q-Q grafikleri incelenmiştir.



Kutu bıyık grafikleri verilerin ortancalar etrafında simetrik yayıldığını göstermektedir. Çoklu saçılma grafikleri incelendiğinde verilerin elips şeklinde dağıldığı görülmüştür. Q-Q grafikleri ise, gerçekleşen değerler ile beklenen değerler örtüşmesinin ortaya 45 derecelik açı yapan bir doğru ortaya çıkardığını göstermektedir. Grafiksel yöntemlere ek olarak betimsel yöntemler kullanılmıştır. Betimsel yöntem olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değiştiği görülmüştür (Garson, 2012).

Toplanan veriler ilk olarak aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler yardımıyla çözümlenmiştir. Değişkenler arası ilişki düzeyi, yönü ve anlamlılığı Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olup olmadığı ise korelasyon katsayı değerleri ve varyans artırıcı faktör (VIF) değerleri yardımıyla incelenmiştir. Ardından öğrencilerin sosyal sermaye, kültürel sermaye, öğretimsel sermaye, psikolojik sermaye, piyasa değeri sermayesi ve istihdam edilebilirlik algılarının öğrenim görülen sınıf, cinsiyet, herhangi bir işte çalışma durumu ve aile gelir düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı *t* testi ve tek yönlü varyans analizi ile sınanmıştır. İnsan sermayesi türlerinin istihdam edilebilirlik algısı üzerindeki etkisini tespit etmek için regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca modeldeki hata teriminin otokorelasyonlu olup olmadığını tespit etmek için Durbin-Watson testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki en yüksek ilişki düzeyinin .69 olması, çoklu bağlantı (*multicollinearity*) sorununun bulunmadığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 90). Ayrıca VIF değerlerinin 2.35'ten düşük olması çoklu bağlantı sorununun bulunmadığı varsayımını desteklemektedir. Durbin-Watson değerinin 1.97 olması, regresyon modellerindeki hata terimleri arasında olumlu veya olumsuz yönde bir otokorelasyon bulunmadığını göstermektedir.

Ortak Yöntem Sapmasına (*Common Method Bias*) Karşı Alınan Önlemler

Ortak yöntem sapması bağımlı ve bağımsız değişkenlerin aynı kaynaktan toplandığı durumlarda ortaya çıkabilmektedir. Bu tür durumlarda varyans katılımcıların şahsi tutum veya görüşlerinden ziyade ölçme aracından kaynaklanmaktadır. Ortak yöntem sapması sorununa karşı Lindell ve Whitney (2001) tarafından önerilen işaret (*marker*) değişkeni tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe göre modeldeki değişkenlerle kuramsal açıdan ilişkisiz bir değişken kullanılmakta ve diğer değişkenlerle arasındaki korelasyon düzeyi ortak yöntem sapması sorununun büyüklüğünü ortaya koymaktadır. Bu çalışmada "*Bitcoin iyi bir yatırım aracıdır*" ifadesi işaret değişkeni olarak kullanılmış, bağımlı ve bağımsız değişkenlerle aralarında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür ($r=0.019-0.101$, $p<.05$). Buna bağlı olarak, ortak yöntem sapmasının araştırma sonucunu etkileyecek düzeyde etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

Elde edilen bulgular alt başlıklar altında sunulmuştur. Araştırmanın ilk amacı için bağımsız ve bağımlı değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri verilmiştir. İkinci alt amaç için bağımsız ve bağımlı değişkenlere ilişkin ortalamaların öğrenim görülen sınıf, cinsiyet, herhangi bir işte çalışma durumu ve aile gelir düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı sınanmıştır. Üçüncü alt amaç için bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenin anlamlı yordayıcıları olup olmadıkları sınanmıştır.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Katılımcıların bağımsız ve bağımlı değişkenlere ilişkin algılarını gösteren betimsel bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir. Ayrıca çalışmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konması amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi so-

■ **Tablo 3.** Ortalamalar, standart sapmalar ve korelasyonlar ($n=342$).

Değişkenler	Ort.	S.s.	1	2	3	4	5	6	7
1. Sosyal sermaye	3.48	.81							
2. Kültürel etkinlikler	3.14	.69	.06						
3. Aile etkisi	3.96	1.04	.33*	.20*					
4. Öğretimsel sermaye	3.71	.93	.35*	.03	.22*				
5. Psikolojik sermaye	3.86	.69	.55*	.13**	.29*	.35*			
6. İş gücü piyasasına hazırlık	3.81	.80	.46*	.09	.25*	.69*	.52*		
7. Beklenen gelir	2.81	1.37	.07	-.02	.05	.01	.05	.02	
8. İstihdam edilebilirlik	3.45	.67	.53*	.05	.17*	.39*	.51*	.53*	.05

* $p<.05$, ** $p<.01$.

nuçları da ■ Tablo 3'te sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere kültürel sermayenin aile etkisi boyutu en yüksek ortalamaya sahip insan sermayesi türü iken piyasa değeri sermayesinin beklenen gelir boyutu en düşük ortalamaya sahip türdür. Katılımcıların, beklenen gelir dışındaki diğer insan sermayesi türlerine ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında ise istihdam edilebilirlik algısı ile insan sermayesinin sosyal sermaye, öğretimsel sermaye, psikolojik sermaye ve iş gücüne hazırlık boyutlarının orta düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. İnsan sermayesinin türleri arasındaki korelasyonlara bakıldığında ise sosyal sermaye ve iş gücü piyasasına hazırlık boyutlarının diğer alt boyutlarla orta veya düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Beklenen gelir değişkeninin ise insan sermayesinin diğer alt boyutlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin insan sermayesi ve istihdam edilebilirlik algılarının sınıf, cinsiyet, bir işte çalışma durumu ve aile gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirlemek için yapılan testler bu bölümde sunulmuştur. İnsan sermayesi ve istihdam edilebilirlik algılarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin *t* testi sonuçları ■ Tablo 4'te verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, katılımcıların istihdam edilebilirlik algıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t_{(340)}=2.46$; $p<.05$]. Birinci sınıf

($\bar{X}=3.55$) öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algıları, 2. sınıf ($\bar{X}=3.36$) öğrencilerine göre daha yüksektir. Katılımcıların sosyal sermaye, kültürel etkinlikler, aile etkisi, öğretimsel sermaye, psikolojik sermaye, iş gücü piyasasına hazırlık ve beklenen gelir ortalama puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. MYO öğrencilerinin insan sermayesi ve istihdam edilebilirlik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin *t* testi sonuçları ■ Tablo 5'te verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, katılımcıların kültürel etkinlik [$t_{(340)}=3.36$; $p<.05$] ve aile etkisine [$t_{(340)}=3.18$; $p<.05$] ilişkin ortalama puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre kültürel etkinliklere ($\bar{X}=3.20$; $\bar{X}=2.91$) daha fazla katılmakta ve aileleriyle daha yakın ilişki kurmaktadır ($\bar{X}=3.59$; $\bar{X}=3.17$). Katılımcıların sosyal sermaye, öğretimsel sermaye, psikolojik sermaye, iş gücü piyasasına hazırlık, beklenen gelir ve istihdam edilebilirlik ortalama puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

MYO öğrencilerinin insan sermayesi ve istihdam edilebilirlik algılarının bir işte çalışıyor olup olmama durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin *t* testi sonuçları ■ Tablo 6'da verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, katılımcıların psikolojik sermaye [$t_{(340)}=3.27$; $p<.05$] ve istihdam edilebilirlik algısına [$t_{(340)}=2.98$; $p<.05$] ilişkin ortalama puanları bir işte çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Çalışan öğrencilerin çalışmayanlara göre psikolojik sermaye algı düzeyleri ($\bar{X}=4.11$; $\bar{X}=3.80$) ve istihdam edilebilirlik algı düzeyle-

■ Tablo 4. Sınıf düzeyine göre insan sermayesi ve istihdam edilebilirlik algısı sonuçları.

	Sınıf	n	̄	S.s.	S.d.	t	p
Sosyal sermaye	1. sınıf	172	3.52	.78	340	1.11	.26
	2. sınıf	170	3.43	.84			
Kültürel etkinlikler	1. sınıf	172	3.20	.73	340	1.58	.12
	2. sınıf	170	3.08	.65			
Aile etkisi	1. sınıf	172	3.45	1.06	340	.77	.43
	2. sınıf	170	3.54	1.03			
Öğretimsel sermaye	1. sınıf	172	3.68	.90	340	.67	.49
	2. sınıf	170	3.75	.97			
Psikolojik sermaye	1. sınıf	172	3.89	.67	340	.79	.43
	2. sınıf	170	3.83	.72			
İş gücü piyasasına hazırlık	1. sınıf	172	3.82	.77	340	.06	.95
	2. sınıf	170	3.81	.85			
Beklenen gelir	1. sınıf	172	2.83	1.32	340	.25	.80
	2. sınıf	170	2.80	1.43			
İstihdam edilebilirlik	1. sınıf	172	3.55	.59	340	2.46	.01
	2. sınıf	170	3.36	.73			

■ **Tablo 5.** Cinsiyete göre insan sermayesi ve istihdam edilebilirlik algısı sonuçları.

	Cinsiyet	n	̄	S.s.	S.d.	t	p
Sosyal sermaye	Kadın	262	3.49	.78	340	.63	.53
	Erkek	80	3.42	.90			
Kültürel etkinlikler	Kadın	262	3.20	.66	340	3.36	.001
	Erkek	80	2.91	.75			
Aile etkisi	Kadın	262	3.59	1.02	340	3.18	.002
	Erkek	80	3.17	1.06			
Öğretimsel sermaye	Kadın	262	3.71	.93	340	-.05	.96
	Erkek	80	3.72	.94			
Psikolojik sermaye	Kadın	262	3.87	.68	340	.76	.45
	Erkek	80	3.81	.72			
İş gücü piyasasına hazırlık	Kadın	262	3.81	.80	340	.02	.98
	Erkek	80	3.81	.80			
Beklenen gelir	Kadın	262	2.82	1.35	340	.05	.96
	Erkek	80	2.81	1.45			
İstihdam edilebilirlik	Kadın	262	3.43	.65	340	-1.23	.21
	Erkek	80	3.53	.72			

ri ($\bar{X}=3.68$; $\bar{X}=3.40$) daha yüksektir. Katılımcıların sosyal sermaye, kültürel etkinlikler, aile etkisi, öğretimsel sermaye, iş gücü piyasasına hazırlık ve beklenen gelir ortalama puanları bir işte çalışma durumuna göre farklılaşmamaktadır.

MYO öğrencilerinin insan sermayesi ve istihdam edilebilirlik algılarının aile gelir durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ■ Tablo 7’de verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, aile gelir durumuna göre katılım-

■ **Tablo 6.** Bir işte çalışma durumuna göre insan sermayesi ve istihdam edilebilirlik algısı sonuçları.

	İstihdam durumu	n	̄	S.s.	S.d.	t	p
Sosyal sermaye	Çalışıyor	64	3.61	.84	340	1.50	.13
	Çalışmıyor	278	3.44	.80			
Kültürel etkinlikler	Çalışıyor	64	3.27	.77	340	1.67	.09
	Çalışmıyor	278	3.11	.67			
Aile etkisi	Çalışıyor	64	3.39	1.04	340	-.89	.37
	Çalışmıyor	278	3.52	1.05			
Öğretimsel sermaye	Çalışıyor	64	3.83	.87	340	1.10	.27
	Çalışmıyor	278	3.68	.95			
Psikolojik sermaye	Çalışıyor	64	4.11	.67	340	3.27	.001
	Çalışmıyor	278	3.80	.69			
İş gücü piyasasına hazırlık	Çalışıyor	64	3.94	.82	340	1.36	.17
	Çalışmıyor	278	3.79	.80			
Beklenen gelir	Çalışıyor	64	2.90	1.30	340	.56	.57
	Çalışmıyor	278	2.79	1.39			
İstihdam edilebilirlik	Çalışıyor	64	3.68	.54	340	2.98	.003
	Çalışmıyor	278	3.40	.68			

çaların gelir beklentileri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(3;38)}=50.06; p<.05$]. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre aile gelir düzeyleri yükseldikçe katılımcıların iş gücüne katıldıklarında elde edecekleri gelire ilişkin beklentileri de yükselmektedir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Katılımcıların insan sermayesi algılarının istihdam edilebilirlik algılarını yordama durumunun belirlenmesi için regresyon analizi yapılmıştır. ■ Tablo 8’de regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere insan sermayesi

türleri birlikte istihdam edilebilirlik algısı ile anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.64, R^2=0.41, p<.01$). İnsan sermayesi türleri istihdam edilebilirlik algısı ile orta düzeyde ($R=0.64$) ilişki içindedir ve toplam varyansın %41’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin istihdam edilebilirlik algısı üzerindeki göreceli önem sırası; sosyal sermaye ($\beta=.29$), iş gücü piyasasına hazırlık düzeyi ($\beta=.25$), psikolojik sermaye ($\beta=.22$), öğretimsel sermaye ($\beta=.06$), beklenen gelir ($\beta=.06$), kültürel etkinliklere katılım ($\beta=-.01$) ve aile etkisidir ($\beta=-.06$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde sosyal sermaye, iş gücü piyasasına

■ **Tablo 7.** Aile gelir durumuna göre insan sermayesi ve istihdam edilebilirlik algısı sonuçları.

	Aile gelir (TL/yıl)	n	%	S.s.	S.d.	F	p	Anlamlı fark (Scheffe)
Sosyal sermaye	1. 0–15.000	137	3.42	.80	3,338	1.39	.25	-
	2. 15.001–30.000	127	3.43	.82				
	3. 30.001–45.000	32	3.72	.81				
	4. 45.001 ve üzeri	46	3.55	.82				
Kültürel etkinlikler	1. 0–15.000	137	3.11	.63	3,338	.08	.96	-
	2. 15.001–30.000	127	3.14	.69				
	3. 30.001–45.000	32	3.15	.80				
	4. 45.001 ve üzeri	46	3.17	.79				
Aile etkisi	1. 0–15.000	137	3.41	1.07	3,338	.55	.65	-
	2. 15.001–30.000	127	3.56	1.08				
	3. 30.001–45.000	32	3.58	.98				
	4. 45.001 ve üzeri	46	3.50	1.05				
Öğretimsel sermaye	1. 0–15.000	137	3.80	.82	3,338	.78	.50	-
	2. 15.001–30.000	127	3.68	1.02				
	3. 30.001–45.000	32	3.66	.96				
	4. 45.001 ve üzeri	46	3.58	.99				
Psikolojik sermaye	1. 0–15.000	137	3.89	.69	3,338	.25	.86	-
	2. 15.001–30.000	127	3.83	.69				
	3. 30.001–45.000	32	3.80	.73				
	4. 45.001 ve üzeri	46	3.88	.66				
İş gücü piyasasına	1. 0–15.000	137	3.86	.77	3,338	.48	.69	-
	2. 15.001–30.000	127	3.79	.82				
	3. 30.001–45.000	32	3.87	.86				
	4. 45.001 ve üzeri	46	3.71	.82				
Beklenen gelir	1. 0–15.000	137	1.96	1.15	3,338	50.06	.00	2-1, 3-1, 4-1, 4-2, 4-3
	2. 15.001–30.000	127	3.21	1.18				
	3. 30.001–45.000	32	3.06	1.13				
	4. 45.001 ve üzeri	46	4.10	1.03				
İstihdam edilebilirlik	1. 0–15.000	137	3.43	.68	3,338	.57	.63	-
	2. 15.001–30.000	127	3.44	.67				
	3. 30.001–45.000	32	3.45	.64				
	4. 45.001 ve üzeri	46	3.57	.65				



■ **Tablo 8.** Katılımcıların istihdam edilebilirlik algısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.

Değişken	B	Standart hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.98	.21		4.63	.00		
Sosyal sermaye	.24	.04	.29	5.47	.00	.53	.29
Kültürel etkinlikler	-.01	.04	-.01	-.11	.91	.05	-.01
Aile etkisi	-.04	.03	-.06	-1.33	.19	.17	-.07
Öğretimsel sermaye	.04	.04	.06	1.06	.29	.39	.06
Psikolojik sermaye	.21	.05	.22	3.95	.00	.51	.21
İş gücü piyasasına hazırlık	.21	.05	.25	3.95	.00	.52	.21
Beklenen gelir	.01	.02	.02	.38	.70	.05	.02

$R=0.64$; $R^2=0.41$; $F(7,334)=33.53$; $p=.00$; $DW=1.97$. İstihdam edilebilirlik algısı= 0.98; +0.24 sosyal sermaye; -0.01 kültürel etkinliklere katılım; -0.04 aile etkisi; +0.04 öğretimsel sermaye; +0.21 psikolojik sermaye; +0.21 iş gücü piyasasına hazırlık düzeyi; +0.01 beklenen gelir.

hazırlık düzeyi ve psikolojik sermaye istihdam edilebilirlik algısının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada yükseköğretim öğrencilerinin sahip oldukları insan sermayesi türleri ile istihdam edilebilirlik algıları ve bunlar arasındaki ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır. MYO öğrencilerinin sahip oldukları insan sermayesi türlerine ilişkin algıları beş boyutta (sosyal sermaye, kültürel sermaye, öğretimsel sermaye, psikolojik sermaye ve piyasa değeri sermayesi), istihdam edilebilirlik algıları ise tek boyutta incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kültürel sermayenin aile etkisi boyutu ile piyasa değeri sermayesinin iş gücü piyasasına hazırlık boyutu ve psikolojik sermayelerinin diğer sermaye türlerine göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. İnsan sermayesi türlerinden piyasa değeri sermayesinin beklenen gelir boyutu ise en düşük ortalamaya sahiptir.

Bu bulguların önceki çalışma sonuçlarıyla uyumlu oldukları ileri sürülebilir. Örneğin, Fidan, Fidan ve Öztürk (2018) aile etkisi gibi kültürel etkenlerin MYO öğrencilerinin bölüm seçimlerinde ve kariyer yollarının şekillenmesinde baskın bir rolü olduğunu belirtmektedirler. Başka bir ifadeyle, Türkiye'nin toplumcu bir kültürel yapıya sahip olmasından dolayı öğrencilerin aileleriyle olan iletişimlerinin de güçlü olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcıların iş gücü piyasasına hazırlıkla ilgili ortalama puanlarının görece yüksek olması ise MYO programlarının ara iş gücü yetiştirme amacı nedeniyle uygulamaya dönük ders içeriklerinin yoğun olmasından kaynaklanabilir (Dadgar ve Trimble, 2015). İstihdam piyasası odaklı ders içerikleri aynı zamanda piyasa talepleri hakkında öğrencilerin daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır. Bu husus MYO öğrencilerinin iş gücü piyasasına girme de yaşayacakları engeller hakkında bilinçli olmalarını ve bu engelleri aşmada gerekli olan psikolojik sermaye

yeye sahip olmalarını sağlayabilmektedir (Yorke ve Harvey, 2005). Öğrencilerin gelir beklentilerinin görece düşük olması, MYO mezunlarının lisans mezunlarına nazaran genellikle düşük ücretlerle istihdam edilmelerinden kaynaklanıyor olabilir (Sanchez ve Laanan, 1997).

Birinci sınıfta okuyan öğrencilerin insan sermayeleri algıları ile ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin insan sermayeleri algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öte yandan, birinci sınıfta okuyan öğrencilerin istihdam edilebilirlik algılarının, ikinci sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre mezuniyet sonrası iş bulma kaygısı yaklaştıkça, öğrencilerin MYO'da aldıkları eğitimin istihdam edilmelerini sağlayacağına ilişkin inançlarının zayıfladığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, araştırmanın yapıldığı MYO'nun öğrencilerin istihdam edilebilirliklerini artıracak şekilde onların insan sermayelerine olumlu katkı sağlayamadığı ileri sürülebilir. MYO öğrencilerinin de dâhil olduğu yükseköğretim öğrencileriyle yapılan araştırmaların çok önemli bir kısmı üniversite öğrencilerinin bölüm tercihlerinde en önemli faktörün iş bulma kaygısı ile ilgili olduğunu ortaya koymaktadır (Dursun ve Aytac, 2009; Ekinci ve Burgaz, 2014; Gizir, 2005; Kızılgüt ve Ergöl, 2011; Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz, 2012; Kurnaz, 2007; Öztürk ve Boylu, 2014; Şahin, Zoraloğlu ve Şahin Fırat, 2011). Dolayısıyla genellikle iş bulma olanağının yüksek görüldüğü bölümleri tercih eden üniversite öğrencilerinin son sınıfa geldiklerinde iş bulma beklentilerinin düşüyor olması öğrencilerin bu en temel beklentilerine üniversitelerin yeterince cevap veremediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Buna karşılık üniversite bitirmenin istihdam edilebilir olmayı tek başına sağlayamadığı (Harvey, 2001), istihdam edilebilirliğin üniversite eğitiminden öte ekonomik başka etmenlerle de ilişkili olduğu hususları da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu araştırmanın yapıldığı MYO bir vakıf meslek

yüksekokuludur. Vakıf meslek yüksekokulları istihdam olanağı yüksek olan alanlarda bölümler açmaktayken, iş piyasası ile yakın ilişkiler kurmaya çalışarak öğrencilerinin mezun olduktan sonra istihdamını da desteklemeye gayret etmektedirler. Buna karşılık bu araştırmanın bulguları vakıf meslek yüksekokulu öğrencilerinin dahi iş bulabilme beklentisinin düştüğünü göstermektedir. Bunun bir nedeni ise vakıf meslek yüksekokullarının da benzer bölümleri açmaları sonucu piyasanın ihtiyacından fazla mezun verilmesiyle ilgili olduğu ileri sürülebilir.

Günümüzde okulların eğitim programlarını sektörlerin ihtiyaçlarına göre ayarlamaları son derece önemli hale gelmiştir. Yeni nesil mezunlar, hızla gelişen ekonomik, teknolojik ve toplumsal çevredeki değişimlere başarılı bir şekilde uyum sağlayabilecekleri yeterliliklerle donatılmalıdırlar (Jackson ve Chapman, 2012). Öğrencilerin sahip oldukları insan sermayesi türleri ile iş arama ve bulunduğu işte tutunma becerilerinin önemini fark etmeleri sağlanabilmelidir. Bu anlamda, yükseköğretim kurumlarının, öğrencilerinin sahip olduğu insan sermayesinin niteliğini ve istihdam edilebilir olmalarını artırmaya daha fazla yönelmeleri önem arz etmektedir.

Araştırmaya katılan kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre kültürel etkinliklere daha fazla katılmakta ve aileleriyle daha yakın ilişki kurmaktadır. Diğer taraftan sosyal sermaye, öğretimsel sermaye, psikolojik sermaye, iş gücü piyasasına hazırlık, beklenen gelir ve istihdam edilebilirlik ortalama puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Kültürel sermaye ise istihdam edilebilirlik algısının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Buna göre, kadın öğrencilerin kültürel sermayelerinin erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmasının onların istihdam edilebilirlik beklentilerine katkısının olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni kadınların kültürel sermaye oluşturma çabalarının istihdam edilebilir olma düzeylerini artırmaktan ziyade toplumun kadına verdiği annelik ve eş olma gibi rollere alışma çabalarından kaynaklanıyor olabilir. Ör. Özçatal (2011) tarafından kadın çalışanlarla yapılan bir çalışmada, kadınların iyi bir eş ve anne olma rollerine istihdamla ilişkili hedeflerinden daha fazla önem verdikleri belirtilmektedir.

Bir işte çalışan öğrencilerin psikolojik sermayeleri ile istihdam edilebilirlik algıları çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek çıkmaktadır. Buna göre bir işte çalışan öğrencilerin psikolojik olarak iş hayatına kendilerini daha hazır hissettikleri ve istihdam edilebilirlik düzeylerini daha iyi gördükleri ileri sürülebilir. Bu bulguyu destekleyen başka birçok araştırma mevcuttur (Dursun ve Aytac, 2009; Kurt ve Fidan, 2019). Bu araştırmaların sonuçlarına göre daha önce bir işte çalışan veya staj gibi uygulamalara katılan öğrencilerin iş bulma kaygı düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Kurt ve Fidan (2019) öğrencilerin eğitimleri sırasında yeterli uygulama ve staj olanağına sahip olmalarının, onların iş yaşamını tanıma-

larına ve yakınlaşmalarına olanak sağlaması nedeniyle öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşmesini sağladığını belirtmektedirler. Sonuç olarak, meslek yüksekokullarının öğrencilerinin çalışma yaşamını tanımalarını sağlayacak staj olanakları geliştirmeleri onların istihdam kaygılarını azaltabileceği gibi iş bulmalarını da kolaylaştırabilecektir.

MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısının birinci sınıfa göre ikinci sınıfta düşüyor olması meslek yüksekokullarının öğrencilerde insan sermayesi türlerinden sosyal sermaye, kültürel sermaye ve piyasa değeri sermayesi gibi sermaye türlerini yeterli düzeyde oluşturamadığının da bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ör. Erener'in (2019) Ankara'daki kurumsallaşmış bir araştırma üniversitesi ile yeni kurulmuş bir üniversiteyi karşılaştırdığı araştırmasının sonucunda, yeni kurulan üniversitenin öğrencilerinin yeterli mesleki bilgiyle donatıldıklarını düşünmedikleri, üniversitenin sosyal ve kültürel faaliyetler açısından kendilerine katkısının olmadığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Buna karşılık kurumsallaşmış üniversitenin öğrencilerinin ise üniversitelerinin sosyal ve kültürel açıdan sağladığı olanaklar ile üniversite sonrası istihdama çok iyi hazırlanabildikleri düşüncesinde oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin üniversitelerini sosyal olanaklar açısından yetersiz bulunduğunu gösteren başka araştırmalar da mevcuttur (Ekinci, 2011; Gizir, 2005; Korkut-Owen vd., 2012). Üniversitede sosyal olanakların yetersiz olmasının yanı sıra, ders sayılarının çok fazla olması ve derslerin kuramsal yönünün zorluğu nedeniyle öğrenciler sosyal faaliyetlere veya ders dışı faaliyetlere zaman ayıramadıklarını da belirtmektedirler (Ekinci, 2011; Gizir, 2005).

Bu araştırmanın bulguları katılımcıların aile gelir düzeyleri yükseldikçe iş gücüne katıldıklarında elde edecekleri gelire ilişkin beklentilerinin de yükseldiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu meslek yüksekokullarının öğrencilerin özgeçmiş farklılıklarından kaynaklanan dezavantajlarını giderebilecek düzeyde öğrenci gelişimini sağlayamadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu nedenle öğrencilerin aileden getirdikleri özellikler halen çok etkilidir. Oysa üniversitelerin sağladığı olanaklar ile öğrencilerin mesleki, kişisel ve sosyal yönleriyle gelişip farklılaşmaları, diğer bir ifadeyle insan sermayesi niteliklerini geliştirmeleri gerekmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda da (Erikli, 2014) yoksul ailelerden gelen ortaöğretim öğrencilerinin iş ve gelir beklentilerinin diğer öğrencilere göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre sahip olunan insan sermayesi türleri ile istihdam edilebilirlik algısı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Sosyal sermaye, iş gücü piyasasına hazırlık düzeyi ve psikolojik sermaye istihdam edilebilirlik algısının anlamlı yordayıcılarıdır. Buna göre MYO öğrencilerinin doğrudan iş gücü piyasasına yönelik insan sermayesi nitelikleri arttıkça istihdam edilebilir olma düzeylerinin de artacağı ileri



sürülebilir; zira istihdam edilebilir olmak sahip olunan beceriler ile yani insan sermayesi ile ilişkilidir (Jackson ve Chapman, 2012). Benzer şekilde, alanyazında öğretimsel sermaye (Tynjälä, Välimaa ve Sarja, 2003) ve kültürel sermayenin (Kalfa ve Taksa, 2015) istihdam edilebilirlik üzerinde doğrudan etkisinin olmayabileceğini, bu sermaye türlerinin diğer sermaye türlerini destekleyerek dolaylı olarak etkide bulunabileceğini belirten araştırmalar bulunmaktadır. Bu hususun özellikle iş gücü piyasası odaklı eğitimlerin verildiği önlisans programlarında daha fazla öne çıktığını ifade etmek mümkündür (Myran ve Ivery, 2013). Ayrıca yükseköğretimin öğrencilere kazandırdığı insan sermayesi türleri ile istihdam edilebilirlikleri arasındaki ilişkilerin bölümlere göre farklılık gösterebileceğini ileri süren araştırmalar bulunmaktadır (Baruch vd., 2005; Donald vd., 2019). Buna göre, öğrencilerinin insan sermayesinin beş boyutuna da yatırım yapan üniversitelerin aynı zamanda onların istihdam edilebilir olma becerilerini de artırabileceği, diğer taraftan her bölüm ve akademik birimde farklı sonuçların ortaya çıkabileceği ileri sürülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonuçlarının birçok açıdan yükseköğretim ve eğitim ekonomisi alanyazınına katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür. Öncelikle bu çalışma, Türkiye’de insan sermayesi türleri ile öğrencilerin istihdam edilebilirlik algısı arasındaki ilişkilerin incelendiği ilk ampirik çalışmalar arasında yer almaktadır. Bunun yanında, elde edilen bulgular insan sermayesi kuramına yönelik eleştirilere yanıt oluşturabilecek niteliktedir. Özellikle sinyal kuramı taraftarları eğitim ile verimlilik artışı arasında bir ilişki bulunmayabileceğini ileri sürmektedirler. Bu kurama göre eğitim verimlilik artışına yol açmadan yüksek verimlilik algısı oluşturabilmekte ve iş gücü piyasasındaki bilgi asimetrisi nedeniyle eğitim düzeyi iş arayanların bilgi ve beceri düzeyleri hakkında ipuçları sunarak rakipleri karşısında avantaj sağlamaktadır (Tan, 2014). Oysa bulgular yükseköğretimin kazandırdığı belirli insan sermayesi türleri ile istihdam beklentisi arasında ilişki bulunduğunu ortaya koyarak insan sermayesi kuramının temel varsayımlarını desteklemektedir.

Bu bulgular, aynı zamanda uygulayıcılara iş gücü piyasasının güncel beklentileri hakkında ipuçları sunabilir. İstihdam oranları ile ilgili veriler gecikmiş bir etkiyi yansıtabilmektedir. Başka bir ifadeyle, geçmiş yıllardaki yükseköğretim programlarından mezun olan kişilerin nitelikleri ile iş gücü piyasasının güncel beklentileri arasındaki uyumsuzluğu ifade etmektedir. Bu nedenle yükseköğretim kurumu yöneticileri, öğrenci kaynağındaki ve iş gücü piyasasındaki değişmelerin izlenmesi konularında belirsizliği ortadan kaldıracak ve gecikmiş etki sorununa çözüm olabilecek yeni veri kaynaklarına gereksinim duymaktadır

(Gumport, 2000). İnsan sermayesi ve istihdam edilebilirlik çalışmaları, eğitim yöneticilerinin gelecekte hangi alanlara veya programlara daha fazla kaynak ayırmaları gerektiğine ilişkin ipuçları sağlayabilir.

Bunun yanında sosyal sermaye, iş gücü piyasasına hazırlık ve psikolojik sermaye ile istihdam edilebilirlik arasındaki ilişki, mevcut program içeriklerinin iş gücü piyasasının beklentilerini karşılayacak şekilde zenginleştirilmeleri gerektiğini öne çıkarmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin üniversite yıllarında iş piyasasını tanımalarına ve kendi insan sermayelerini değerlendirmelerine olanak tanıyacak iş deneyimi edinmeleri sağlanmalıdır. Yükseköğretim programlarında uygulamalı eğitim ve staj gibi deneyim odaklı olanakların artırılması önerilebilir. Bu noktada, bu konunun yalnızca üniversite yönetimlerinin değil, bölüm başkanlıkları da dâhil olmak üzere alt akademik birim yöneticilerinin de sorumluluk alanında olduğu ileri sürülebilir. Zira iş gücü piyasasının değişken yapısı her bir akademik disiplinin iş gücü piyasasında bir mesleğe tekabül ettiği varsayımını ortadan kaldırmaktadır (Hanlon, 1998). Bu nedenle beceri odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi ve mezunların sahip olması gereken bilgi ve becerilerin sürekli olarak izlenmesi ve güncellenmesi önerilebilir. Ayrıca iş gücü piyasasında karşılaşabilecekleri engellere hazırlanmaları için öğrencilere kariyer danışmanlığı hizmetleri sunulabilir. Bu hizmetler aracılığıyla öğrencilerin çalışmak istedikleri sektörlerdeki mevcut istihdam durumu, istihdam edilebilir olmak için gerekli bilgi ve becerilerin neler olduğu, yükseköğretim sonrasında beceri edinme ve yenileme yöntemleri hakkında bilgi edinmeleri sağlanabilir. Bunun yanında, işsizliğin psikolojik yüküyle mücadele etmek için gereksinim duyulan psikolojik sermaye türleri hakkında seminerler verilebilir.

Bu çalışma, gelecekteki çalışmalarda değinilmesi gereken bir dizi sınırlılığa sahiptir. Öncelikle bu çalışmada eğitim odaklı perspektifinden dolayı insan sermayesi kullanılmıştır. Özellikle mezunlarla ilgili yapılacak çalışmalarda iş arama kuramı ve ikili iş gücü piyasası gibi piyasa odaklı kuramların da insan sermayesi kuramı ile birlikte kullanılması önerilebilir. Bu şekilde ekonominin istihdam yaratma yeteneğine ilişkin sorunlar ile iş gücü piyasasındaki yapısal engeller de göz önünde bulundurulabilir ve yükseköğretimin insan sermayesi üretme işlevine daha bütüncül bir şekilde yaklaşılabilir.

Çalışmanın ikinci sınırlılığı, İstanbul ilindeki bir vakıf üniversitesine bağlı bir sağlık meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden oluşan bir örnekleme yürütülmüş olmasıdır. Bu nedenle, sonuçlar diğer kentlerde ve farklı üniversite, akademik birim ve bölümlerde öğrenim gören öğrencilere ve mezunlara genellenemeyebilir. Gelecekteki çalışmalarda farklı büyüklükteki kentlerde yer alan devlet ve vakıf üniversitelerindeki

farklı akademik birim ve bölümlerden seçilecek örneklemeler kullanılmak suretiyle bu araştırmanın sonuçlarının geçerliğinin sınanması önerilebilir.

Çalışmanın üçüncü sınırlılığı, araştırma modeline öğrencilerin yükseköğretim kurumları dışındaki eğitim kurumlarında elde ettikleri bilgi ve becerilerin çalışmaya dâhil edilmemesidir. Gelecekteki çalışmalarda öğrencilerin bireysel çabalarıyla üniversite dışında elde ettikleri bilgi ve beceriler kontrol değişkeni olarak modele eklenebilir. Ayrıca yükseköğretim kurumundan duyulan memnuniyetin farklılaştırıcı etkisinin bulunup bulunmadığı sınanabilir.

Çalışmanın dördüncü sınırlılığı, verilerin öz bildirim ölçeği ile toplanmış olmasıdır. Gelecekteki çalışmalarda öz bildirim ölçeğinin yanında diğer kaynaklardan elde edilecek verilerin kullanılması önerilebilir. Özellikle katılımcı görüşlerine dayanmayan değişkenlerin kullanımı ortak yöntem sapmasına karşı ek bir önlem olarak kullanılabilir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: MHK: Danışmanlık/denetleme, fikir, tasarım, veri toplama, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması, eleştirel inceleme; TF: Danışmanlık/denetim, tasarım, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması, eleştirel inceleme; TK: Danışmanlık/denetim, tasarım, veri analizi, sonuçların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması, eleştirel inceleme. / *MHK: Study monitoring, project idea, conceiving and designing research, data collection, interpreting the results, literature search, writing manuscript, critical reading and final check of the manuscript; TF: Study monitoring, conceiving and designing research, data analysis, interpreting the results, literature search, writing manuscript, critical reading and final check of the manuscript; TK: Study monitoring, conceiving and designing research, data analysis, interpreting the results, literature search, writing manuscript, critical reading and final check of the manuscript.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- Apaydın, Ç. (2019). Transition from school to work: A national perspective. In T. Fidan (Ed.), *Vocational identity and career construction in education* (pp. 100–121). Hershey, PA: IGI Global.
- Arastaman, G., & Balci, A. (2013). Investigation of high school students' resiliency perception in terms of some variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 922–928.
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Aypay, A. (2008). The vocational and technical schools of higher education in Turkey. In P. A. Elsner, G. R. Boggs & J. T. Irwin (Eds.), *Global development of community colleges, technical colleges, and further education programs* (pp. 137–149). Washington, DC: Community College Press.
- Balci, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: Pedagogical implications of human capital theory. *Adult Education Quarterly*, 3(55), 184–201.
- Barnett, R. (2005). Recapturing the universal in the university. *Educational Philosophy and Theory*, 37(6), 785–797.
- Baruch, Y., Bell, M. P., & Gray, D. (2005). Generalist and specialist graduate business degrees: Tangible and intangible value. *Journal of Vocational Behavior*, 67(1), 51–68.
- Becker, G. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press.
- Berntson, E., Sverke, M., & Marklund, S. (2006). Predicting perceived employability: Human capital or labour market opportunities. *Economic and Industrial Democracy*, 27(2), 223–244.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349–361.
- Bourdieu, P. (1977). *Reproduction in education, society, culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bourdieu, P. (1986). Forms of capital. In John G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York, NY: Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Clarke, M., & Patrickson, M. (2008). The new covenant of employability. *Employee Relations*, 30(2), 121–41.
- Contreras, F. E. (2005). Access, achievement, and social capital: Standardized exams and the Latino college-bound population. *Journal of Hispanic Higher Education*, 4(3), 197–214.
- Dadgar, M., & Trimble, M. J. (2015). Labor market returns to sub-baccalaureate credentials: How much does a community college degree or certificate pay? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 399–418.
- Deresiewicz, W. (2015). *Excellent sheep: The miseducation of the American elite and the way to a meaningful life*. New York, NY: Free Press.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201.
- Donald, W. E., Ashleigh, M. J., & Baruch, Y. (2018). Students' perceptions of education and employability: Facilitating career transition from higher education into the labor market. *Career Development International*, 23(5), 513–540.
- Donald, W. E., Baruch, Y., & Ashleigh, M. J. (2019). Striving for sustainable graduate careers. *Career Development International*, 25(2), 90–110.
- Durnali, M., & Ayyıldız, P. (2019). The relationship between faculty members' job satisfaction and perceptions of organizational politics. *Participatory Educational Research*, 6(2), 169–188.
- Dursun, S., & Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 71–84.
- Ekinci, C. E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye'de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 281–297.



- Ekinci, C. E., & Burgaz, B. (2014). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 120–134.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends:” Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer Mediated Communication*, 12(4), 1143–1168.
- Erener, E. (2019). *Eğitim ve eşitsizlik: Eğitimde eşitsizliğin yeniden üretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Erikli, S. (2014). *Yoksul lise son sınıf öğrencilerinde eğitim algısı: Mamak örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ertl, H., Carasso, H., & Holmes, C. (2013). *Are degrees worth higher fees? Perceptions of the financial benefits of entering higher education*. SKOPE Research Paper No. 117. Oxford: Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance (SKOPE).
- Fidan, T., Fidan, İ. Ö., & Öztürk, H. (2018). Meslek yüksekokulu öğrenci ve mezunlarının kariyer seçimlerine etki eden faktörler ile kariyer beklentileri: Öz yeterliğin aracı rolü. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 249–263.
- Forrier, A., & Sels, L. (2003). The concept employability: A complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3(2), 102–124.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psychosocial construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14–38.
- Garson, G. D. (2012). *Testing statistical assumptions*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishing.
- Gasset, O. Y. (1998). *Üniversitenin misyonu* (Çev.: N. Gül Işık). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196–213
- Grubb, N. (2002). Learning and earning in the middle, part I: National studies of pre-baccalaureate education. *Economics of Education Review*, 21(4), 299–321.
- Gumport, P. J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*, 39(1), 67–91.
- Hacker, A., & Dreifus, C. (2010). *Higher education? How colleges are wasting our money and failing our kids and what we can do about it*. New York, NY: Times Books.
- Hanlon, G. (1998). Professionalism as enterprise: Service class politics and the redefinition of professionalism. *Sociology*, 32(1), 43–63.
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97–109.
- Hornbeck, D. W., & Salamon, L. M. (1991). *Human capital and America's future: An economic strategy for the nineties*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Jackson, D., & Chapman, E. (2012). Empirically derived competency profiles for Australian business graduates and their implications for industry and business schools. *The International Journal of Management Education*, 10(2), 112–128.
- Jaeger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281–298.
- Kalfa, S., & Taksa, L. (2015). Cultural capital in business higher education: Reconsidering the graduate attributes movement and the focus on employability. *Studies in Higher Education*, 40(4), 580–595.
- Kızıgüt, S., & Ergöl, Ş. (2011). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin hemşireliği algılayışı hemşirelik rollerine ve hemşireliğin geleceğine bakışı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(2), 10–15.
- Kiker, B. F. (1971). The historical roots of the concept of human capital. In B. F. Kiker, (Ed.), *Investment in the human capital* (pp. 51–75). Columbia, SC: University of South Carolina Press.
- Kivinen O., & Ahola S. (1999). Higher education as human risk capital: Reflections on changing labour markets higher education, changes in higher education and its societal context as a challenge for future research. *Higher Education*, 38(2), 191–208.
- Korkut-Owen, F., Kepir, D. D., Özdemir, S., Ulaş, Ö., & Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135–151.
- Kurnaz, I. (2007). *İstihdam edilebilirliğin önemi açısından eğitim-öğretim ilişkisi ve Ankara bölgesi imalat sanayi uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, T., & Fidan, T. (2019). Kariyer yolunda üniversite: Beklentiler ve gerçekler. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Özetler Kitabı içinde (s. 332–333), 2–4 Mayıs 2019, İzmir.
- Liming, D., & Wolf, M. (2008). Job outlook by education. *Occupational Outlook Quarterly*, 52(2), 2–29.
- Lindell, M. K., & Whitney, D. J. (2001). Accounting for common method variance in cross-sectional research designs. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 114–121.
- Lucas, R. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3–42.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57–72.
- Marcotte, D. E. (2010). The earnings effect of education at community colleges. *Contemporary Economic Policy*, 28(1), 36–51.
- Marcotte, D. E., Bailey, T., Borkoski, C., & Kienzl, G. S. (2005). The returns of a community college education: Evidence from the national education longitudinal survey. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(2), 157–175.
- Mason, G., Williams, G., & Cranmer, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: What effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), 1–30.
- Mincer, J. (1958) Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281–302.
- Mok, K. H., & Han, X. (2016). From ‘brain drain’ to ‘brain bridging’: Transnational higher education development and graduate employment in China. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(3), 369–389.
- Myran, G., & Ivery, C. L. (2013). The employability gap and the community college role in workforce development. In G. Myran, C. L. Ivery, M. H. Parsons, C. Kinsley (Eds.), *The future of the urban community college: Shaping the pathways to a multiracial democracy* (pp. 45–53). San Francisco, CA: Jossey Bass.



- Nesterova, V. D., & Sabirianova, K. Z. (1998). Investment in human capital under economic transformation in Russia. *EERC Working Paper Series*, No: 99/04.
- Özçatal, E. Ö. (2011). Aterkil toplumsal cinsiyet ve kadınların çalışma yaşamına katılımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 1(1), 21–39.
- Öztürk, C., & Boylu, Y. (2014). Önlisans düzeyindeki büro yönetimi programlarının öğrenci beklentileri açısından değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(3), 323–339.
- Privitera, G. J., & Ahlgrim-Delzell, L. (2019). *Research methods for education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robst, J. (2007). Education and job match: The relatedness of college major and work. *Economics of Education Review*, 26(4), 397–407.
- Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: Development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36(1), 23–41.
- Sanchez, J. R., & Laanan, F. S. (1997). The economic returns of a community college education. *Community College Review*, 25(3), 73–87.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Schultz, T. W. (1968). Education and economic growth: Return to education. In M. J. Bowman, & V. E. Komarov (Eds.), *Readings in the economics of education* (pp. 277–292). Paris: UNESCO.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1–39.
- Snyder, C. R., Simpson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321–335.
- Steinfeld, C., Ellison, N. B., & Lampe, C. (2008). Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 434–445.
- Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management*, 25(3), 457–484.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R., & Şahin Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitimsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 429–452.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Needham Height, MA: Allyn & Bacon.
- Tan, E. (2014). Human capital theory: A holistic criticism. *Review of Educational Research*, 84(3), 411–445.
- Taylor, M. C. (2010). *Crisis on campus*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Thurow, L. C. (1970). *Investment in human capital*. Belmont, CA: Wardsworth Publishing Company.
- Tomer, J. F. (2016). *Integrating human capital with human development: The path to a more productive and humane economy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Tomlinson, M. (2008). ‘The degree is not enough’: Students’ perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49–61.
- TÜİK (2014). *2014 yılı işgücü istatistikleri*. Erişim adresi www.tuik.gov.tr (24 Ekim 2019).
- TÜİK (2016). *2016 yılı işgücü istatistikleri*. Erişim adresi www.tuik.gov.tr (24 Ekim 2019).
- Tynjälä, P., Välimaa, J., & Sarja, A. (2003). Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education*, 46(2), 147–166.
- Useem, M., & Karabel, J. (1986). Pathways to top corporate management. *American Sociological Review*, 51(2), 184–200.
- Wanberg, C. R., Zhang, Z., & Diehn, E. W. (2010). Development of the “Getting Ready for Your Next Job” inventory for unemployed individuals. *Personnel Psychology*, 63(2), 439–478.
- Yorke, M., & Harvey, L. (2005). Graduate attributes and their development. *New Directions for Institutional Research*, 128, 41–58.
- YÖK-BYS (2019). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, Yükseköğretim İstatistikleri*. Erişim adresi <https://istatistik.yok.gov.tr/> (24 Ekim 2019).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher’s Note:** The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Türk Kimliği ve Vatandaşlığı ile İlgili Algı ve Deneyimleri

Perceptions and Experiences of Foreign University Students about Turkish Identity and Citizenship

İrem Namlı Altıntaş¹ , Elif Alkar² 

¹Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Isparta

²Sosyal Bilgiler Eğitimi Uzmanı, Bursa

Özet

Göç olgusu, birey ve toplumların coğrafi hareketlilik kapsamında, sosyal, ekonomik, siyasi veya doğal nedenlerden kaynaklı yer değişimini ifade eder. Bu çalışmada, Türkiye'ye yükseköğrenim görmek amacıyla gelen göçmenlerin deneyimlerine yer verilmiştir. Bu deneyimler; kimlik, aidiyet, vatandaşlık ve uyum alanında yapılandırılmıştır. Çalışmaya Asya, Afrika, Ortadoğu ve Avrupa ülkelerinden Isparta ve Bursa'ya gelen ve eğitimlerine devam eden 40 üniversite öğrencisi katılımcı olarak dâhil edilmiştir. Bu katılımcıların 26'sı kadın 14'ü erkektir. Katılımcılara, kimlik, aidiyet, vatandaşlık ve sosyal katılımları ile ilgili fenomenolojik desende yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerle sorular sorulmuştur. Bu sorulardan tematik analiz yöntemi ile kategoriler elde edilmiştir. Katılımcıların tamamı kendilerini Türkiye'ye ait hissetmekte zorlanmadıklarını, yalnızca bu aidiyetin yaşamlarındaki unsurlarda farklı olduğunu ve ülkelerine dönme konusunda tereddüt etmediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada uyum ve aidiyet konusunda dil ve din iki önemli unsur olarak görülmektedir. Araştırmada yabancı uyruklu göçmenlerin kimlik, uyum, aidiyet ve nihayetinde vatandaşlıkla ilgili deneyimlerinin birbirinden bağımsız olmadığı ancak tarihsel ve kültürel sebeplere bağlı olarak etnik değişimler geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Aidiyet, göç, kimlik, uyum, vatandaşlık, yükseköğretim.

Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmesine göç denir. Göçler, zorunlu ve gönüllü, ulusal ve uluslararası, yasal ve yasadışı göçler gibi farklı çeşit ve nedenlere dayanabilmektedir (Adıgüzel, 2018). Göç, beraberinde göç eden kişinin uyum süreciyle ilgili bazı kavramları ortaya çıkarır. Bunlardan biri “yabancı” kavramıdır. Barthram, Monforte ve Poros'a (2017) göre “yabancı” kavramı, başka bir ülkede doğmuş olmasından kaynaklı yaşadığı ülkenin toplumuna ait görülme-

Abstract

The phenomenon of migration, a form of geographical mobility, refers to the displacement of individuals and societies due to social, economic, political, or natural reasons. This study focuses on the experiences of immigrant students coming to Türkiye for their higher education. These experiences were structured by the dimensions of identity, belonging, citizenship, and harmony. 40 university students coming to Isparta and Bursa from Asia, Africa, the Middle East, and European countries were included in the study. 26 of these participants are women and 14 of them are men. They were asked questions about identity, belonging, citizenship, and social participation through phenomenological face-to-face interviews. Based on their responses to these questions, some categories were obtained by applying the thematic analysis method. None of the participants had any problems in feeling a belonging to Türkiye, but stated that this belonging is different in various parts of their life, and they have no hesitations in returning to their own countries. Language and religion were found as two key factors in ensuring harmony and belonging. It can be concluded that the experiences of immigrants regarding identity, harmony, belonging, and ultimately citizenship are not independent of each other, but have undergone historically- and culturally-driven ethnic changes.

Keywords: Adaptation, belonging, citizenship, higher education, identity, migration.

kimseler için kullanılır. Bu doğrultuda göçmenlerin birçoğu göç ettikleri ülkelerde pek çok yönden yabancı olma haliyle toplum tarafından dikkat çekmektedirler. Özellikle farklı bir ülkeye giden yabancı uyruklu göçmen, ev sahibi ülkede çoğunlukla odak noktası olabilmekte, sahip olduğu farklılıklar neticesinde yanlış yerde bulunduğu veya başka bir yere ait olduğu hissine kapılabilmektedir. Yabancı uyruklu göçmenler, bu süreçte var olan kimlik algılarına yönelik değişimler geçirmektedir. Pe-ki, bu kimlik algısının temelinde hangi tanımlamalar mevcut-

İletişim / Correspondence:

Dr. Elif Alkar
Görükle Mahallesi, Gülveren Caddesi,
Nilüfer, Bursa
e-posta: elifalkar@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(2), 245–256. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 13, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 24, 2020

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Namlı Altıntaş, I., & Alkar, E. (2022). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türk kimliği ve vatandaşlığı ile ilgili algı ve deneyimleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 245–256. doi:10.2399/yod.20.736918

ORCID ID: İ. Namlı Altıntaş 0000-0002-3398-5366; E. Alkar 0000-0002-5048-6470

tur? Kimlik, bir ayrışmadan ziyade aidiyeti belirtir. Zira birey, diğerlerinden farklılaştığı sürece kendisini bulur. Tarih, zaman, toplum, çevre, gelenek, kurallar ve paylaşılan mekânlar kimlik kavramının gelişmiş parçalarıdır. Kimliği belirleyen önemli unsurlar arasında etnik, dinsel farklılıklar, ekonomik-sınıfsal ayrımlar, aile geleneği, dil ve cinsiyet gösterilebilir (Akdemir, 2004). Kimlik, bireyselliği taşımasının yanı sıra (Kılıçbay, 2007) farklı bağlamlarda oluşmuş bir olgu ile zengin söylem geleneği yaratır. Bir bireyi diğerinden farklı kılan, kendisini diğerlerinden ayıran olguları ifade eden bir kavramdır. Kimlik üzerinde, bireyin farklı kimlikleri tartması ve kendi benlik arayışı üzerine ilişki kurarak özdeşleşme yapması söz konusudur (Parekh, 2014). Bu noktada aidiyet kavramı karşımıza çıkmaktadır. Bütünün parçası olmayı ifade eden aidiyette de kimlikte görüldüğü gibi bir özdeşlik söz konusudur (Kılıçbay, 2007). Göçmen kişinin, ev sahibi ülkede bireysel kimlik anlayışını dönüştürmesi topluma olan aidiyetini güçlendirmektedir.

Bir ülkeden başka bir ülkeye göç, bireyin kimliğinde uzun soluklu önemli etkileri olan bir süreci içermekle beraber kişinin ülkesinden ayrılması ile alıştığı yiyeceklerden, yerel müziklerden, geleneklerinden hatta ana dilinden dahi vazgeçmesini gerektirebilir. Birey yeni bir ülkeye, tuhaf tat ve lezzetlere, yeni bir dile, şarkılara, siyasi meselelere ve bayramlara açılan bir manzaraya sahip olur. Kendisini ifade etmek için yeni yollar geliştirir (Akhtar, 2018). Göçmenlerin bu süreçte ev sahibi ülkeye olan entegrasyonu önemli bir unsurdur. Çünkü entegrasyon politikası toplum üzerinde heterojenik biçimi destekler. Bu süreçte azınlık grubun kültürel farklılıkları, egemen kültürle çatışmadığı sürece hoş karşılanır. Söz konusu etnik gruplar sadece toplumu oluşturan bir model değil ayrıca toplumda pay sahibidirler. Olanakları kullanmada eşitlik vardır ve birlikte yaşama politikası odak alınır (Tezcan, 2000). Entegrasyonun ana temasında vatandaşlık bilinci oluşturmak vardır. Söz konusu bu bilinç, bireylerin vatandaşlığın sahip olduğu unsurları üzerinden açıklanabilir.

Vatandaşlık kavramı, dört farklı şekilde kullanılabilir. Bunlar; (i) ulusal kimlik veya millet olarak tanımlanan vatandaşlık, (ii) evraklar temelinde vatandaşlık, (iii) haklar temelinde vatandaşlık ve (iv) görev-sorumluluklar temelinde vatandaşlık şeklindedir (Kadıoğlu, 2012, s. 22). Öte yandan vatandaşlık kavramının, literatürde yasal, siyasi ve kimlik olmak üzere üç temel unsur kapsamında tartışıldığı görülmektedir. Bunlar; vatandaşlık kavramının sivil, siyasi ve sosyal haklarla ifade eden hukuki statüsü olma durumu, toplumun kendi kendini yönetmesine ve siyasi kurumlarına bireyin siyasi bir özne, aktör olarak katılımını sağlaması durumu ve son olarak bireyin siyasi bir topluluğa aidiyetini belirten ayrı bir üyelik anlamına gelen vatandaşlığın kimlik boyutudur. Kimlik boyutu üzerinde Fransız Devrimi öncesine kadar siyasi bir kimlik olarak tanımlanmayan vatandaşlık kavramının, 18. yüzyıl itiba-

riyle ulusun tüm bireylerinin eşit sayıldığı ve kişilerin devletten talep ettiği haklar kapsamında geliştiğini söyleyebiliriz. 20. Yüzyıldan sonra ise var olan hakların ötesinde, ekonomik refah ve sosyal güvenlik gibi sosyal hakları da kapsayacak şekilde bir değişim geçirmiştir (Yıldız, 2017). Vatandaşlık, günümüzde sadece eşit haklara sahip olmak anlamına gelmeyecek politik topluluğa katılım meselesi, içinde ortak deneyimlerden türeyen kimliklerin, rol beklentilerinin, kesin gözüyle bakılan ön kabullerin, vatandaşlığa dair pratik bilgilerin de öğrenildiği bir etkileşim sürecidir (Morva, 2015). Genel bir ifadeyle vatandaşlık olgusu bir milletin üyesi olma ile sahip olunan haklar arasındaki ilişkidir ve bu durum çağımız göç yönetimlerinde vazgeçilmez bir yere sahiptir (Barthram vd., 2017). Birey bu süreçte yeni coğrafi sınırlarda aidiyet ve vatandaşlık olguları üzerinden topluma entegrasyonunu sağlamaktadır.

Küreselleşmeyle birlikte toplulukların tanınma ihtiyacı da artmıştır. Ülkeler arası alışverişlerin sonuçları olarak etkileşim hızla artmaktadır. Söz konusu etkileşim noktalarından biri olan Türkiye, sahip olduğu jeopolitik konumu nedeniyle tarih boyunca uluslararası göç hareketliliğinin cazibe merkezi olmuştur. Bir taraftan Avrupa ülkeleriyle olan sınır komşuluğu diğer taraftan Asya ve Afrika ülkelerine olan coğrafi yakınlığı göç hareketliliğini Türkiye'ye çekmektedir. Türkiye'ye bu coğrafyalardan yükseköğrenim görmek için gelen yabancı uyruklu öğrenciler de söz konusu gönüllü ve uluslararası göç hareketliliğinde etkin rol oynamaktadır.

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türk kimliği ve vatandaşlığıyla ilgili algı ve deneyimlerini ortaya koymaktır. Bu sebeple çalışmanın konusunu kimlik, vatandaşlık, aidiyet ve göçmenlerin entegrasyonları belirlemiştir. Asya, Afrika, Avrupa ve Ortadoğu ülkelerinden Türkiye'ye gelen göçmenlerin kimliklerine göre örneklem grupları oluşturulmuştur. Süleyman Demirel ve Bursa Uludağ üniversitelerinin farklı fakültelerinde öğrenim gören 40 yabancı uyruklu üniversite öğrencisinin, kültür, sosyal çevreye uyum, vatandaşlık almakla ilgili algıları, Türkiye'de yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimleri ve bu deneyimlerin geldikleri bölgeye göre farklılaşması, çalışmada ele alınan başlıca konular arasındadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, katılımcıların uyum ve aidiyetleri ile ilgili deneyimlerini aktarma konusunda daha uygun olduğu düşünülen fenomenolojik nitel bir yaklaşım kullanılmıştır (Patton, 2014). Bu yaklaşımı desteklemek üzere nitel görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, örneklem seçiminde, kartopu tekniği ve ölçüt örneklem kullanılmıştır. Kartopu tekniği en kısa açıklama ile görüşülen kişiye "konuyla ilgili olarak kim veya kimlere görüşmemi

önerirsiniz?” sorusuyla zengin bir kaynağa ulaşılmasını sağlayan tekniktir (Patton, 2014, *akt.* Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt örneklemedeki temel anlayış, veri toplamaya başlamadan önce araştırmacının kendisi ya da araştırmanın doğası gereği belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların; Türkçe’yi orta ve iyi seviyede bilmeleri, üniversite öğrencisi olmaları bu çalışmanın ölçütü olarak belirlenen özelliklerdir. Kartopu tekniği ise, konuşulan öğrencilerle görüşme bitiminde kendisi gibi yabancı uyruklu öğrencileri öğrenip onlara ulaşma yoluyla uygulanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Isparta ili Süleyman Demirel Üniversitesinden 21, Bursa ili Bursa Uludağ Üniversitesinden 19 olmak üzere toplamda 40 yabancı uyruklu üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Söz konusu üniversitelerden araştırma grubunun seçilme nedeni her iki üniversitenin köklü bir geçmişe dayanması, yabancı uyruklu öğrencilerin bu üniversitelerde yoğun olması ve araştırmacıların ilgili üniversitelerde görev yapıyor olmalarıdır. Bu durum öğrencilerle gerçekleşen görüşmelerin yanı sıra araştırmacılara öğrencileri gözlemlene imkânı da tanımıştır. Ayrıca maksimum çeşitlilik açısından farklı etnik ve kültürel grupların seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu bağlamda katılımcılara ilişkin temel bilgiler ■ Tablo 1’de sunulmuştur.

Tabloya göre, görüşme yapılan 40 üniversite öğrencisi katılımcıdan 26’sı (%65) kadın, 14’ü (%35) erkektir. Buna göre katılımcıların çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Yaş aralığına bakıldığında katılımcıların 26’sı (%65) 18–22, 8’i (%20) 23–25, 6’sı (%15) 25 ve üstü yaş aralığındadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun 18–22 yaş aralığına sahip olduğu görülmektedir. Geldikleri ülkelerin coğrafyalarına göre incelendiğinde, araştırmada, üç büyük kıta ve bir büyük coğrafi bölgeden katılımcının yer aldığı ve bunların 15’inin (%37.5) Asya (Türkmenistan, Azerbaycan, Özbekistan, Bangladeş), 11’inin (%27.5) Afrika Kıtası (Sudan, Etiyopya, Somali, Benin, Mozambik, Madagaskar), 8’inin (%20) Ortadoğu coğrafi bölgesi (Irak, İran, Suriye, Afganistan, Ürdün) ve 6’sının (%15) Avrupa (Almanya, Yunanistan, Arnavutluk) kıtasından olduğu görülmektedir. Buna göre en fazla katılımcı Asya, en az katılımcı ise Avrupa ülkelerindedir. Katılımcıların aylık gelirleri açısından 1000 TL ve altı gelire sahip 29 (%72.5), 1000–1500 TL arası aylık gelire sahip 6 (%15), 1500 TL ve üstü aylık gelire sahip 5 (%12.5) kişinin olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkiye’de ikamet süreleri açısından bakıldığında 1–3 yıl arası 24 (%60), 3–5 yıl arası 9 (%22.5) ve 5 yıl ve üstü 7 (%17.5) kişi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkiye’de 1–3 yıl arasında ikamet ettiği söylenebilir. Görüşmeler sonucunda katılımcıların Türkiye ile ilgili algı ve deneyimlerini ifade etmekte zorluk yaşama-

yacak kadar uzun vakit geçirdikleri, ülkemizle ilgili deneyimlerinde güçlü bulgulara sahip oldukları tespit edilmiş ve bu nedenle araştırmaya dâhil edilmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. İlk olarak görüşme soruları, ilgili bilim dallarından iki uzman görüşü alınarak hazırlanmış ve 4 öğrenci üzerinde pilot çalışma amacıyla uygulanmıştır. Görüşme formunun bu kapsamda tekrar güncellenerek 13 soru ile sınırlandırılması uygun görülmüştür. Yarı yapılandırılmış soruların içeriğinde katılımcıların ne kadar süredir Türkiye’de yaşadıkları, kendilerini hangi ülkeye ait hissettikleri, Türkiye’deki dini ve millî bayramlarla ilgili düşünceleri, geleneklerini ne düzeyde devam ettirdikleri ve yaşadıkları ildeki sosyokültürel etkinliklere katılmalarına ilişkin sorular bulunmaktadır. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler sı-

■ Tablo 1. Katılımcılara ilişkin temel bilgiler.

Özellikler	Sayı	%
Üniversiteler		
Süleyman Demirel Üniversitesi	21	52.5
Bursa Uludağ Üniversitesi	19	47.5
Toplam	40	100
Cinsiyet		
Kadın	26	65
Erkek	14	35
Toplam	40	100
Geldikleri Bölgeler		
Asya ülkeleri	15	37.5
Afrika ülkeleri	11	27.5
Ortadoğu ülkeleri	8	20
Avrupa ülkeleri	6	15
Toplam	40	100
Yaş Dağılımı		
18–22	26	65
23–25	8	20
25 ve üstü	6	15
Toplam	40	100
Aylık Gelir		
1000 TL ve altı	29	72.5
1000–1500 TL arası	6	15
1500 TL ve üstü	5	12.5
Toplam	40	100
Türkiye’deki ikamet süresi		
1–3 yıl	24	60
3–5 yıl	9	22.5
5 yıl ve üstü	7	17.5
Toplam	40	100

rasında katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama 30–40 dakika aralığında gerçekleşmiştir. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü araştırmanın büyüklüğü ve derinliği ile ters orantılı olarak işlendiğinden görüşme yapılan kişilerle geçirilen sürenin artması veri büyüklüğünün azalacağı anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme sürecinde katılımcıların yanıtlamak istemediği sorular boş bırakılmış ve katılımcının davranışlarını ve algılarını rahatsız edecek durumlardan kaçınılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada, veriler tematik analiz yoluyla analiz edilmiştir. Tematik analiz, verilerdeki temaları belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2019). Analizlerin yapılmasında araştırmanın amacına uygun olarak; kimlik, aidiyet, vatandaşlık ve sosyal katılım olmak üzere 4 tema belirlenmiştir. Yanıtlar da bu 4 ana temaya göre analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen kavramlar kategoriye dönüştürülmüştür. Öğrencilerin yanıtları sonucunda bölgesel gruplara göre ortak ya da birbirinden farklı kategorilerin ortaya çıktığı görülmüştür.

Araştırmada 4 farklı coğrafyadan gelen göçmenler farklı kodlarla incelenmiştir. Örneğin; Asya (AS), Afrika (AF), Ortadoğu (AR), Avrupa (AV) olarak kodlanmıştır. Grup kodlamalara cinsiyet de eklenmiştir. Cinsiyet olarak kadın (K), erkek (E) olarak kodlanmıştır. Ayrıca gruplar ve cinsiyetler içinde katılımcılara rastgele numaralar atanmıştır. Örneğin Afrikalı erkek katılımcı için (AF E1, AF E2...) gibi kodlar verilirken, Afrikalı kadın katılımcı için (AF K1, AF K2...) kodları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz sonuçları yer almaktadır. Türkiye’de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türk kimliği ve vatandaşlığıyla ilgili algı ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın analizleri sürecinde, katılımcılardan alınan yanıtların geldikleri ülkelere göre farklılaştığı görülmüştür. Bu sebeple analiz sonuçları değerlendirilirken bulguların karşılaştırmalı veriler halinde sunulması uygun bulunmuştur. Bulguların sunumunda araştırma sorularına göre kodlanan yanıtların açıklaması ve araştırmacılar tarafından önemli görülen katılımcı yanıtları sunulmuştur (■ Tablo 2).

Kimlik Temasına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada kimlik olarak kişinin Türk kültüründeki bireysel duruşunu açıklama biçimi, örneğin; kültürel, milli ya da dini nitelikler üzerinden kendini tanımlaması esas alınmıştır. Bu kodu desteklemek için katılımcılara “Yaşadığımız yerde hangi di-

li/dilleri konuşuyorsunuz?, Sosyal medya, radyo ve TV’yi hangi dillerde kullanıyorsunuz?, Türkiye’de kendi geleneklerinizi yaşayabiliyor musunuz? soruları sorulmuştur. Yanıtlar sonucunda katılımcıların, kimliklerini tanımlarken ifade ettikleri üç kategori öne çıkmaktadır. Bunlar; *kültürel yakınlık*, *giyim-kuşam* ve *din* olarak sıralanabilir.

Kültürel Yakınlık

Katılımcıların kendi ülkeleriyle Türkiye arasında kültürel bir bağ olup olmadığını belirttikleri yanıtlar kültürel yakınlık kategorisinde değerlendirilmiştir:

- “Yani şöyle Azerbaycan ile Türkiye arasında zaten pek bir fark yok. Böyle kültür olarak, gelenek, insanların sıcaklığı olsun. Bizim insanlarımız da çok misafirperverdir. Buradakiler de öyle.” [AS K9]
- “Zaten aynı millet farklı devletten olduğum için, karşılaştığım insanlar hep iyi niyetli, kardeş olarak tanıyorlar bizi. Türkmen olduğumuz için. O yüzden çok sıkıntı çekmedim.” [AS E4]
- “Şöyle diyeyim: Türkler genelde ayrımcılık yapan bir millet değildir. Türk tarihine baksan bile genelde Türkiye, hatta Osmanlı Devleti, zamanında genelde hep diğer ülkelerle ilişki kurmuştur. Tabii ki batılı ülkeler de diğer ülkelerle ilişki kurmuşlar. Ama onlar sömürgecilikten dolayı. Ama Türkiye’nin hiç öyle bir şeyi olmadı. Sadece insan olduğumuz için oralara gitmiştir. Başka bir gözle bakmıyor. ‘Bütün insanlar kardeşler’ düşüncesiyle yola çıkarak diğer ülkelere gitmiştir.” [AF E 4]
- “Ne diyebiliriz ya zaten bizim kültürümüz aynı dedim ya. Arap ya Ürdün Arap bir ülke, genel olarak Arap kültürü İslam kültürü gibi bir şey, buradaki kültür de aynı diyebiliriz.” [AR K1]

■ Tablo 2. Araştırmada bulunan kod ve kategoriler.

Yükseköğrenimin sosyal işlevi	
Kod	Kategori
Kimlik	Kültürel yakınlık
	Giyim kuşam
	Din
Aidiyet	Kan bağı
	Dil
	Tarihsel bağ
	Duyusal bağ
	Din
Vatandaşlık	Vatana hizmet
	Mesleki beklenti
	Aile
Sosyal katılım	Kutlama
	Şehir yaşamı
	Dil öğrenme
	Dil kullanımı
	Yemek



- *Dedemgil Avusturya'ya gitti orada zaten kültürümüzü kaybetmedik, orada da aynı şeyi yaşıyorduk. O kültürü de buraya getirdik, o yüzden farklı olduğunu düşünmüyorum.* [AV E1]

Tüm katılımcıların yanıtlarında kültürel yakınlık kategorisi ortaya çıkmıştır.

Giyim-Kuşam

Katılımcıların kültürel kimlikleri içerisinde yöresel kıyafetlerini de aktardıkları yanıtlar giyim kuşam kategorisinde değerlendirilmiştir:

- *“Çoğunlukla beğeniyorlar, kıyafet konusunda da hiç şey yapmadık, o kadar açık giyinmediğimiz için, burası da Müslüman bir ülke olduğu için, kötü bir şey...”* [AS K11]
- *“Erkek olarak ben sıkıntı çekmiyorum. Giyim aynı zaten ama kızlara uzun etek giydiriliyor. Bir farkımız o. Yani sıkıntı çekmiyorum onun dışında.”* [AS E4]
- *“Ben şey yani Somali’de yani burada farkı var, Somali’de kadınlar bepsi kapalı, burada açık da var.”* [AF K1]
- *“Kültürel kıyafet olarak var ama normal olarak orada da böyle giyiniyoruz.”* [AF E6]

Asyalı ve Afrikalı katılımcıların yanıtlarında giyim kuşam kategorisi ortaya çıkarken Ortadoğulu ve Avrupalı katılımcıların da böyle bir kategorinin ortaya çıkmadığı görülmektedir.

Din

Katılımcıların kendi dini yaşantıları ile Türkiye’deki dini yaşantıları arasında kurdukları bağ din olarak kategorize edilmiştir:

- *“Evet, bunu sık sık soruyorlar Müslüman mısın, hangi dinden-sin? Müslümanım diyorum.”* [AF E2]
- *“Ben çok Cuma namazına gitmeye alışmıştım. Bizde baya dolu olunuyor, dışarda kalınıyor bile mescit dolu olup da hem kadın hem erkek dışarıya çıkıyor ama burada kadınlar mescide gidemiyorlar bile. O beni biraz şaşırtmıştı.”* [AF K2]

Afrikalı ve Ortadoğulu katılımcıların yanıtlarında dini kimlik kategorisi görülürken Avrupalı ve Asyalı katılımcıların yanıtlarında böyle bir kategori ortaya çıkmamıştır. Katılımcıların kimlikleri ile ilgili yanıtları geldikleri ülkeye göre değişiklik göstermiştir. Örneğin kültürel yakınlık kategorisi Asyalı ve Ortadoğulu katılımcıların yanıtlarında ortaya çıkarken giyim kuşamla ilgili bir kimlik algısını Asyalı ve Afrikalı katılımcılar kullanmışlardır. Din kategorisi ise daha çok Ortadoğulu ve Afrikalı katılımcıların yanıtlarında ortaya çıkmıştır.

Aidiyet Temasına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada kişinin Türkiye ve Türk kültürü ile kurduğu bağ aidiyet olarak tanımlanmıştır. Bu amaçla katılımcılara; *“Kendinizi nereye ait hissediyorsunuz?, Türkiye’yi neden tercih ettiniz?”* soruları sorulmuştur. Kategoriler, bu sorudan alınan ya-

nıtlara göre kodlanmıştır. Öne çıkan kategoriler arasında; *kan bağı, dil, tarihsel bağ, duygusal bağ ve din* yer almaktadır.

Kan Bağı

Bu çalışmadaki kan bağı kategorisi, katılımcıların kendilerini doğdukları ülke ile açıklamalarından yola çıkmıştır. Bu kategori, katılımcıların ailelerinin de katılımcılarla aynı coğrafyada doğduğunu belirtmeleri ile ortaya çıkmıştır:

- *“... çünkü doğduğum yer ülke, kendi yetiştiğim, büyüdüğüm. Değişmem tabii ki kendi ülkemi de. Oraya ait hissediyorum.”* [AS K3]
- *“Şey.. Türkmenistan’a ait hissediyorum çünkü orada büyüdüm, ailem orada.”* [AS K6]
- *“Kendimi Madagaskar’a ait hissediyorum çünkü orada doğdum.”* [AF E1]
- *“Bizim ülkemiz Afganistan, ailem orada, orada doğdum.”* [AR K2]
- *“Irak. Çünkü orada doğdum. Ailem orada.”* [AR K3]
- *“Şöyle.. bazen yani bazı durumlarda hani buradan hiç ayrılmak istemiyorum hani Türkiye’den ama şu şekilde doğma büyüme oralı olduğum için hani oradan da vazgeçmek istemiyorum hiçbir zaman bir ayağım orada yani tam olarak bir yere ait hissedemedim kendimi. Yani iki tarafta.”* [AV K1]
- *“Evet oraya gitsem Türk oluyorum, buraya gelsem Alman oluyorum. Ben Türkiye’ye geldiğimde çok yaşadım, orada da oluyordum.”* [AV E1]

Tüm katılımcıların yanıtlarında kan bağının ortaya çıktığı görülmektedir.

Dil

Katılımcıların konuştukları dili, aidiyet sebepleri olarak görmeleri nedeniyle bu çalışmada dil, kategori olarak kodlanmıştır.

- *“... Çünkü biz Afganistan’da Özbekçe çok konuşuyoruz. Biz Özbekistanlı diye çok sanıyoruz. Evde Afgan ve Özbek dilinde çok konuşuyoruz. Babam diyor buyur baba. Yani Özbekistanlıym böyle düşünüyoruz.”* [AS K2]
- *“Kendimi Türkiye’ye ait hissediyorum. Sonuçta benim kaldığım yerde yabancılar olduğu için hep Türkçe konuştuğumuz için.”* [AS K8]

Asyalı katılımcılar, aidiyetlerini dil ile ilişkilendirmişlerdir. Bu sebeple konuştukları dilin Türkçe ile yakınlığı kendilerini Türkiye’ye ait hissetmelerine neden olmuştur. Bu kategori diğer grupların yanıtlarında ortaya çıkmamıştır.

Tarihsel Bağ

Katılımcıların tarihsel bir yakınlık kurduğu Türkiye ile aralarındaki bağ, tarihsel bağ olarak kodlanmıştır:

- *“...e zaten biz Arap altında biz esir gibiyiz zaten biz de bir ülkeyiz. Karakoyunlular, Beyaz Koyunlular, Selçuklular kurduk, 6*

devlet kurduk Irak'ta, bununla biz bir gün özgürlüğe kavuşmayı istiyoruz yani. (durd) o da bir ümit diyelim, bir rüya diyelim ama inşallah gerçekleşecek.” [AS E2]

- “Yani şöyle bence Türkiye’de yani nereli olduğumu sorduklarında önceden Kerkük diyordum. Direkt Kerkük diyordum. Çünkü Irak ile Kerkük böyle biraz Irak parçalanmış bir durumda. Kerkük deyince direkt daha çok hoşuma gidiyor benim. Ondan sonra baktım ki Kerkük’ü bilmeyenler var. Ben dedim ki en iyisi ben Irak deyim. Irak deyince hemen soruyorlar mesela Arap mısın, Kürt müsün? Türkmen’im diyorum. O zaman sen Türk’sün diyorlar.” [AS E4]
- “Osmanlı devletini ve Atatürk’ü biliyorum. Önce bilmiyordum. Arkadaşım dedi gidelim mi Atatürk meclisine (Anıtkabir) diye. Ben de evet dedim.” [AF K3]

Tarihsel bağ kategorisi sosyal çevre veya kendi motivasyonu ile Türk tarihini araştırma deneyimlerine dayanarak ortaya çıkmıştır:

- “Aslında şöyle ben tarihi gerçekten çok seviyorum. Yunanistan’da okurken de orada da tarihi Yunanca anlatıyorlardı, tabii Yunan tarihini anlatıyorlardı. Ben internetten araştırıyordum orada da. Yine iki taraflı.” [AV K3]

Tarihsel bağ kategorisinin daha çok Asyalı, Afrikalı ve Avrupalı katılımcıların ifadelerinde ortaya çıktığı görülmektedir.

Duygusal Bağ

Katılımcıların Türkiye’de uzun süredir ikamet etmelerinden dolayı aidiyetleriyle ilgili duygusal bağ oluşturdukları ortaya çıkmıştır. Bu ifadeler, bu çalışmada duygusal bağ olarak kategorize edilmiştir:

- “9 yıl, neredeyse 9 yıl oldu galiba, buraya geldiğimde 14–15 yaşındaydım. Ben burada büyümüş sayılırım, ergenliğim falan gençliğim burada geçti yani şimdi gidince yabancı hissediyorum, buraya gelince yabancı hissediyorum. Yani arada kalmak gibi bir şey. Küçük yaşta buraya gelmek, hem iyi tarafı var, hem kötü tarafı var. Yabancılık diye bir şey hissetmedik yani.” [AF E3]
- “Ben bana soranlara genelde “Kayseriliyim” diyorum. ... Sanki ben oralıyım gibi hissediyorum. ... Benim gençliğim daha çok Kayseri’de geçtiği için...” [AF E4]
- “Benim bildiğim Türkiye’de tek şey bizim köydü. Dedem oralı olduğu için ben Türkiye’yi sadece ora diye biliyordum. Sonra burada yaşamaya başladıkça...” [AV E1]

Duygusal bağ kategorisinin Afrikalı ve Avrupalı katılımcılarda ortaya çıktığı görülmektedir.

Din

Bu kategori katılımcıların Türkiye ile kurdukları bağ, din olarak ortaya çıkmıştır.

- “Bir de Türkiye Müslüman. Yani burada barış var anladım mı, hoşgörü var (bu kısmı İngilizce söylüyor).” [AF K1]

- “Nedeni bir bizim ülke orada Müslüman olduğu için Türkiye’de yaşamak bize daha kolay geliyor.” [AF E3]
- “Çünkü ben kültür olarak hem de dinimiz olarak çok benziyoruz. O yüzden Türkiye’yi seçtim.” [AR K7]
- “Birbirimize şey, aynı din, Müslüman olduğumuz için. Bir de kültürümüz biraz yakın birbirimize ondan.” [AR K6]
- “Yok, yani Türkiye Afganistan gibi bence. Din aynı İslam...” [AR K2]

Aidiyet kodundaki din kategorisinin Afrikalı ve Ortadoğulu katılımcıların ifadelerinde ortaya çıktığı ulaşılan bulgular arasındadır. Bu bağlamda çalışmadaki aidiyet kavramının farklı kategoriler altında ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin kan esaslı tüm katılımcıların yanıtlarında yer alırken, tarihsel bağ yalnızca Ortadoğulu katılımcıların yanıtlarında yer almamıştır. Türkiye’de ikamet etme süresi ile açıklanan duygusal bağ kategorisi Afrikalı ve Avrupalı katılımcıların yanıtlarında ortaya çıkmıştır. Dil kategorisi yalnızca Asyalı katılımcıların yanıtlarında yer alırken din kategorisi Afrikalı ve Ortadoğulu katılımcıların yanıtlarında görülmüştür.

Vatandaşlık Temasına İlişkin Bulgular

Kişinin hukuksal bağ açısından Türkiye ile ilgili değerlendirme yapabilmesi bu çalışmada vatandaşlık olarak algılanmıştır. Bu kategori için katılımcılara “Türkiye’de vatandaşlık almayı düşünüyor musunuz?, Vatandaşlık verilse kalır mısınız?, Eğitiminiz bittikten sonra Türkiye’de kalmayı düşünüyor musunuz?” soruları sorulmuştur. Katılımcılardan alınan yanıtlar sonucunda öne çıkan kategoriler vatana hizmet, mesleki beklenti ve aile olarak belirlenmiştir.

Vatana Hizmet

Katılımcıların mezun olduktan sonra Türkiye’de kalıp kalmayacaklarına ilişkin verdikleri yanıtların geldikleri ülkeleri ile ilgili kısımları vatana hizmet kategorisinde değerlendirilmiştir:

- “Hayır, çünkü buraya geldik, orada vatanımıza hizmet etmek için.” [AS E1]
- “Yani kalabilirim aslında, burayı sevdim ama ben kendi ülkeme dönüp bir şeyler yapmak istiyorum.” [AS K7]
- “Vallahi inanmıyorum. Çünkü memleketimizin bize ibtiyacı var.” [AS E2]
- “Ben ülkeme yardım etmek istiyorum. Doktor olacağım ve oraya yardım edeceğim.” [AF K1]
- “Ülkeme hizmet etmek için kalmayı istiyorum.” [AF K3]

Vatana hizmet kategorisi Asyalı ve Afrikalı katılımcıların yanıtlarında ortaya çıkmıştır.

Mesleki Beklenti

Katılımcıların Türkiye’de herhangi bir iş kolunun olup olmaması ile ilgili kaygıları mesleki beklenti olarak kodlanmıştır.



- “Burada çalışırsam sadece özelde, devlette çalışmam o yüzden döneceğim.” [AS K3]
- “Okul bittikten sonra yüksek lisans düşünmüyorsam giderim.” [AS K8]
- “Benim bölümüm siyasete dayanıyor, başka ülkede çalışmam zor gibi” [AF E3]
- “Belki akademik için, tekrar yüksek lisans yapmak için kalabilirim.” [AR K1]
- “Üniversite bittikten sonra büyük ihtimal burada kalmayı düşünüyorum çünkü ülkeme dönmeyi düşünmüyorum, orda biraz bizi durumlar karışık. Hani orda pek bir şey yok bizim mesleğin bir geleceği yok.” [AR E1]
- “Bir aralar kalmayı düşünüyordum ondan sonra işte devlette çalışamayacağımı öğrenince daha doğrusu hani Alman vatandaşı olduğum için devlette çalışma imkânım yok.” [AV K1]

Tüm katılımcılarda mesleki beklenti kategorisinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Aile

Katılımcılar, Türkiye’de kalıp kalmama sebeplerini ailelerinin ya da kendilerinin aileleriyle ilgili isteklerine bağlamışlardır. Bu durum, çalışmada aile olarak kodlanmıştır:

- “Burada kalamam çünkü ailem orada.” [AS K1]
- “Yani yüksek lisansı kendim düşünüyorum ama ailem biraz şey yapıyor, şimdi kızsın, yaşın var biraz şey oluyor. Artık eve dönsen daha iyi olur gibilerinden.” [AS K8]
- “Ben aileden o kadar uzakta taşınmayı düşünmüyorum.” [AF K2]
- “Ailem burada değil, Sudan’da. Bir de o neden var. Her zaman gidip gelmek de biraz sıkıntılı oluyor.” [AF E3]
- “Evet, burada çalışmayı düşünüyorum ama ailem Suriye’ye dönerse birlikte döneriz.” [AR K6]
- “Ashnda düşünüyorum fakat geri dönmem gerekiyor diye bir sorumluluk da hissediyorum. Sonuçta burada kimsem yok. Yani genel Türkiye’de var akrabalarım ama çok nadir. Bütün hayallerim orada olduğu için gitmeyi düşünüyorum ama kalmayı da bir taraftan istiyorum.” [AV K3]

Tüm katılımcıların yanıtlarında aile kategorisinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Ulaşılan bulgular arasında vatandaşlık kodu içinde ortaya farklı kategoriler çıkmıştır. Örneğin aile ve mesleki beklenti kategorisi tüm gruplarda ortaya çıkarken vatana hizmet kategorisi Asyalı ve Afrikalı katılımcıların yanıtlarında görülmektedir.

Sosyal Katılım Temasına İlişkin Bulgular

Kişinin entegrasyonu açısından sosyal çevre ve kültüre uyum sağlama süreci bu çalışmada sosyal katılım olarak kodlanmıştır. Bu kategoride “Sosyal çevreniz kimlerden oluşuyor?, Türki-

ye’nin tarihini gelenek ve göreneklerini keşfetmek için çaba barcar mısınız?, Şehirdeki sosyal organizasyonlara katılımınız nasıldır?, Türkiye’de bayram (dini ve milli) kutlamalarına katılıyor musunuz? soruları sorulmuştur. Bu soruların yanıtları doğrultusunda ortaya çıkan kategoriler kutlama, şehir yaşamı ve dil öğrenme, dil kullanımı ve yemek şeklindedir.

Kutlama

Katılımcıların entegrasyon süreçlerini de tespit etmek üzere Türkiye’de dini ve milli bayramları kutlayıp kutlamadıkları sorulmuş ve verilen yanıtlar kutlama olarak kategorileştirilmiştir:

- “Burada olduğumuzda kutlarız. Cumburiyet bayramında buradayım. Çok güzel bir duygu.” [AS E1]
- “Tabii ki.. dini bayramlar işte Kurban bayramı, Ramazan bayramı var, onlara katılıyorum tabii, Cumburiyet bayramı da tabii ki arkadaşlar şey olarak kutlama olduğu zaman katılıyorum. Ama bireysel değil yani.” [AS E4]
- “Burada oldu yani çünkü yaz okulundaydım gidemedim, burada oldu ramazanda oruç tutma burada oldu.” [AF E5]
- “Evet evet, şey 29 Ekim onu araştırdım, videoları izledim daha çok eski tarihi araştırdım, işte Atatürk döneminden nasıl oldu mesela birinci sene inkılap dersi gördüğümüzde çok merak ediyordum Türkiye’nin illeri hangisidir? Kültür nedir? Ondan sonra gelen her tarih ya da bayramları falan çok merak ediyorum, araştırıyorum bazılarını. Ayrıca benim küçük kardeş de okulda olduğu için okulda bütün bu bayramlarla ilgili konferanslar olunca onlar da katılıyorlar ve benim gibi de meraklılar.” [AR K7]
- “Ramazan her akşam ne isim, .. ibtar .. iftar... çünkü Türk arkadaşım var,... gel ve beraber yedik.” [AV K2]

Kutlama kategorisinin tüm katılımcıların ifadelerinde ortaya çıktığı görülmektedir.

Şehir Yaşamı

Bu kategoride katılımcıların sosyal çevresiyle ilgili verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve şehir yaşamı kategorisi oluşturulmuştur:

- “Burada şimdi çok kardeş gibiyiz artık. Çok iyiyiz yani...” [AS K3]
- “Evet el günümüz (?) geldik bizim başkan ... abi var hiç dil bilmiyorduk, hiçbir şey anlamıyorduk o bizi çok eğlendirdi, yani kaybolmayın burası böyle böyle dedi. Bir hafta çarşıya çok gittik şimdi ben diyorum ... abi beni çarşıya bırakın, ben her yerden gelicem. Yani çok bizi gezdirdi. Yani bu kadar. Çarşıya gittik orada parklar vardı, oralara gittik. Eğirdir’e gittik.” [AS K2]
- “Vallahi çok arkadaşım yok ama sadece hocalarla biraz. TÖMER’deki hocalarla. Arada sırada iki,-üç hemşeri var burada. Onlarla da takılıyoruz.” [AS E2]
- “Şu ana kadar kurstan başka bir de YÖS kursunda yabancılar var ama Türkler yok bence. Şeyler var, Somalililer var, Afganistanlılar var. Onlarla arkadaş oldum, ama beni fikirlerimle onların fikirleri denk gelmediği için çok arkadaşlık yapamadım.” [AS K1]

- “Valla sınıf arkadaşlarımız var, yurttan da var. Hatta benim en yakın arkadaşım var dört yıldır aynı odada kalıyoruz. Mardinli. Hatta oraya da davet etti gittim. İki ay kaldım yazın. Onun ailesiyle kaldım. Arkadaş olduk. Türk var, Kürt var, benim için sıkıntı yok yani.” [AF E3]
- “Arkadaş çevrem genelde Türk. Türklerle çok, çok arkadaşlığım var. Çok samimi arkadaşlıklarında var yani. Hiç yabancılik konusunu hiç aramızda geçmedi zaten. Dediğim gibi hiç yabancı olarak da kabul etmiyorum zaten.” [AR E1]
- “Geçen sene bizim Alman arkadaşlarımız vardı, benim ev arkadaşlarımız Hollandalıydı, sosyoloji bölümünden arkadaşım var Yüksek lisans okuyor, Almanya’dan aynı bizim gibi bir de İlahiyat fakültesinde bir arkadaşımız var, o da Almanya’dan. Bir de geçen sene dördüncü sınıf, sınıf öğretmenliği bir arkadaşımız vardı, o da işte Almanya’dandı. Bir de İngilizce bölümünden bir arkadaşımız vardı. O da geçen sene mezun oldu. Ama genellikle o şekilde ortamım. Yani din, dil, kültür neredeyse aynı olunca daha çok anlaşılabilir.” [AV K1]

Şehir yaşamı kategorisinin tüm katılımcıların yanıtlarında ortaya çıktığı ulaşılan bulgular arasındadır.

Dil Öğrenme

Katılımcıların Türkçe bilip bilmemelerinin sosyal çevrelerini nasıl etkilediği ile ilgili yanıtları dil öğrenme kategorisi altında incelenmiştir:

- “İlk zamanlarda dil bilmediğim için sokağa çıkmıyordum.” [AF E4]
- “Öğretmenler bizi götürüyor çarşıya salep içiyor. Ama arkadaşlarla şimdi yani o ne istersin beraber gidiyorlar ama ben söylemiyorum.” [AF K1]
- “Dile tam olarak hâkim değilim. Onu yanlış olur desem ama günlük konuşmalardan bir sıkıntı çekmedim yani. Tabii bir iki sene ayrı ama sonradan arkadaşlar yardımcı oldular yani.” [AF E5]
- “Türkçe’yi bilmiyordum, o yüzden dolayı annem babam evde yok. Biz okula gidip geldiğimiz için sadece Almanca konuşuyorduk. Türkçe’yi az çok biliyordum yani, o kadar fazla bilmiyordum. Öyle bir zorluğu oldu buraya geldiğimizde ama onu da atlattık.” [AV E1]

Dil öğrenme kategorisinin Asyalı ve Ortadoğulu katılımcıların dışında tüm grupların yanıtlarında ortaya çıktığı görülmektedir

Dil Kullanımı

Katılımcıların çevrelerine uyum sağlamak için kullandıkları dil olduğunu belirten yanıtlar, dil kullanımı kategorisinde değerlendirilmiştir:

- “Türkçe konuştuğum zaman okula geliyorsun bir ders anlatmaya çalışıyorsun, biraz sıkıntıya giriyorsun. Zaten yakın olduğu için Türkmençe söylediğim zaman Türkçe gibi algılıyorsun. Türkçe

mi söyledim Türkmençe mi söyledim, o orada kaldığı için sadece Türkçe direkt Türkçe...” [AS E4]

- “İnternette açıyorum hangi dilde şey olmuş... Türkçe açıyorum... Bizim burada hem Irak’ta her zaman Türk şeylerine bakıyoruz. Normal zamanlarda haberlerden dolayı Arap şeylerine bakıyoruz.” [AS E1]
- “Türkçe. Şimdi Türkiye’de Türk dili kullanıyordum, önceden Afgan dilinde kullanıyordum.” [AS K2]
- “Televizyonumuz vallahi hep Türkçe’dir.” [AS E2]
- “Türkçe, bazen Fransızca konuşuyoruz arkadaşlarla.” [AF E1]
- “Evde genelde Fransızca konuşuyoruz. Çünkü onlar da Afrika’dan geldikleri için genelde Fransızca konuşuyoruz. Yani kendi aramızda Türkçe konuştuğumuz da biraz garip geliyor. Daha çok Fransızca ve ana dillerimizi kullanıyoruz.” [AF E4]
- “Arada Türkçe haberleri takip ediyorum.” [AF E5]
- “Ben en çok Türkçe kullanıyorum. Diğer arkadaşlarıma da sürekli Türkçe konuşum diyorum. Bildiğimiz yerel dilin şu an bir önemi yok diyorum. Olsa bile derse girdiğimizde o dil kullanılmadığı sürece sıkıntı yaşarsınız diyorum. Yaşamamak için sürekli Türkçe okuyun ve çalışın diyorum.” [AF E6]
- “En çoğu bizi istemeyen insanların çoğu Suriyeli olduğumuz için. Ama fark ettiğim şey bu Türkçe konuşsam konuşmuyorlar yani bir şey anlatmıyorlar gerçekten. Mesela tanımadığı birileri var mesela Türkçe konuşamıyor çok kötü şeyler yaşıyor. Bende şey genelde hemen cevap Türkçe, iyi konuştuğum için hemen cevap verdiğim için başıma bir şey gelmiyor. Söylediğim gibi o durumda ben konuşmadığım için başıma geldi.” [AR K6]
- “Arkadaş çevremde Türkçe konuşuyoruz.” [AR K4]
- “Sosyal medyayı Türkçe kullanıyorum.” [AR K2]
- “Benim ailem İstanbul’da yaşıyor dört yıldır ama ben buradayken yurttan kalıyorum, iki dili de konuşuyorum. Hem Arapça hem Türkçe.” [AR K5]

Dil kullanımı kategorisinin Avrupalı katılımcıların dışında ki bütün grupların yanıtlarında ortaya çıktığı ulaşılan bulgular arasındadır.

Yemek

Katılımcıların entegrasyon konusunda Türk yemekleri ve yemek yeme alışkanlıklarıyla ilgili yanıtları yemek olarak kategorize edilmiştir:

- “Mesela burada siz yemekleri ekmekle yiyorsunuz. Biz öyle değil. Sadece yemek yiyoruz. Hem de çay. Siz her zaman çay içiyorsünüz, biz sabah kahvaltı yerken, o kadar.” [AF E1]
- “Ülkemdeki gibi değil benim ülkemdeki yemekler daha şey, ekşi ve acı oluyor Türkler acı sevmiyorlar gibi ama o biraz değişti, burada biraz tatlı.” [AF K2]
- “Yemek konusunda var mesela. Bizim orada kahvaltı yok. Orada İngiliz usulü şey var. Bizim eskiden sötürge olduğu için İn-



giliz usulü şey var, sabah sütlü çay. Onu içiyoruz. Saat 10–12 arası bir yemek var, ondan sonra saat 4, sonra 8 akşam. Bu konuda biraz zorlanıyorum şabsen, buraya alışığım için sabah kalktım, kabvaltı yapıyorum. Zorlandım biraz. Bu var. Başka... Başka bana zorluğu yok yani.” [AF E6]

- “... Biz çok baharat kullanıyoruz. Arap mutfuğu biraz baharatlı. Burada Gaziantep, Hatay mutfuğu var onun gibi. İşte biz onların gibi yapıyoruz, genel olarak bizim yemeklerimiz de lezzetli ama sizinkiler meşhur.” [AR K1]

Yemek kategorisi Ortadoğu ve Afrikalı katılımcılarda ortaya çıkmıştır.

Görüşmeler neticesinde sosyal katılım kodundaki farklı kategorilerin farklı gruplar tarafından yanıtlandığı görülmektedir. Örneğin kutlama ve şehir yaşamı kategorisi katılımcıların tamamı tarafından yanıtlanırken dil öğrenme yalnızca Ortadoğulu katılımcıların yanıtlarında yer almamıştır. Dil kullanımı Avrupalı katılımcıların yanıtlarında görülmemiş, yemek kategorisi ise Ortadoğulu ve Afrikalı katılımcıların yanıtlarında görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Yaşam memnuniyeti ve içinde bulunulan sosyokültürel ortamda mutlu olmanın hem koşulu hem de göstergesi olarak görülen kültürel kimlik, aidiyet duygusu ve kültürel uyum ile bunun sonunda gelişecek olan kültürel tutumlar (Koydemir ve Schütz, 2015; Osborne ve Sablonnière, 2014; Ünveren Kapanadze, 2019) hem göç alan ülkenin halkı hem de çeşitli nedenlerle ülkeye göç edenler için çeşitli kültürel sıkıntı ve krizleri doğurabilme potansiyeline de sahiptir. Bu krizler, insan yaşamının devamlılığını sağlayan öğeler üzerinedir. Bu araştırmada, Türkiye’de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türk kimliği ve vatandaşlığı ile ilgili algı ve deneyimlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türk kimliği ve vatandaşlığı ile ilgili katılımcı görüşleri *kimlik, aidiyet, vatandaşlık, sosyal katılım* olmak üzere dört ana tema ve bu temalara bağlı kategorilerden oluşmaktadır.

Kimlikle ilgili ana tema çerçevesinde *kültürel yakınlık, giyim kuşam* ve *din ifade* edilmiştir. Ulusal bir kimliği de sembolize eden kültür kavramının altında, dil, din, örf ve adetler, gelenek ve görenekler, halk oyunları yazılı ve sözlü eserler, yemekler, mimari, el sanatları gibi yaşamımızı şekillendiren diğer öğeler bulunmaktadır (Tanrikulu, 2018; Uygur, 2008). Genel anlamıyla kültür özelden Türk kültürü bu çalışmada kimliğini ortaya koymaya çalışan tüm katılımcıların ilgilendiği bir mesele olmuştur. Ayrıca bu öğeler içerisinde gelenek ve görenekler ile dil yoğun bir şekilde ortaya çıkmıştır.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkiye ile olan yakınlığının bir başka boyutu dış görünüşlerini belirten giyim kuşamdır. Yapılan çalışmalar yabancı uyruklu öğrencilerin gi-

yim kuşamlarının ortama uyum sağlama konusunda bir zorluk oluşturduğunu göstermektedir (Takır ve Özerem, 2019). İnsanlar, hangi dine mensup olduklarını önce isimleri daha sonra da giyim kuşamları aracılığıyla belirtirler (Yamakoğlu, 1999). Bu çalışmada da Afrikalı ve Ortadoğulu katılımcılar, dini kimliklerini yöresel kıyafetleriyle ortaya koymaya çalışmışlardır. Asyalı katılımcıların geleneksel giyimleri yalnızca Türk kültürünü tanımlama üzerinedir. Bu düşünceye paralel olarak Türk kültürü ile yakınlık kurma Asyalı öğrencilerde daha fazla ön plana çıkarırken Avrupalı katılımcıların bu konuda zorlandıkları görülmüştür. Bu sonucu destekler bulgulara değinen Aliyev ve Ögülmüş (2015) çalışmalarında Kafkasya’dan gelen öğrencilerin Türk kültür ve tarzına Avrupa’dan gelen öğrencilerden daha kolay uyum sağladığını ortaya koymuşlardır.

Din, hem bireysel hem de toplumsal yapılanmada önemli bir etkiye sahiptir (Düzgün, 1997). Akıncı (2014) dini kimliğin önemli bir argüman olduğunu ortaya çıkarmıştır. Dini kimlik algısını, daha çok Ortadoğulu ve Afrikalı katılımcılar dile getirmiştir. Bunun sebebi tarihsel süreçte Osmanlı Devleti’nin bir dönem bu coğrafyalara hâkim olması, bu coğrafyadaki insanlarla olan etkileşimini din aracılığıyla sağlaması yine Osmanlı Devleti’nin milletler arasında hoşgörü politikasını uygulaması ve farklı etnik grupları kucaklaması olarak düşünülebilir. Ayrıca aynı sebeplerden dolayı katılımcıların kendilerini Türkiye’ye kültürel anlamda da yakın hissettiği söylenebilir.

Kültürel kimlik öğrenme yoluyla elde edilen, kalıplaşmış düşünce, tutum, inanç vb. ile dile ait yapılar olarak tanımlanan kültürün bütün bileşenlerine ek olarak somut olmayan kültürel mirası da içerir (Boscom, 2003; Malinowsky, 1990; Oğuz, 2013).

Aidiyet ile ilgili ana tema çerçevesinde *kan bağı, dil, tarihsel bağ, duygusal bağ* ve *din* kategorileri ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler katılımcıların geldikleri coğrafyalara göre farklılık göstermiştir. Örneğin Asyalı katılımcılar, kurdukları bağı dil ile açıklarken Avrupalı ve Afrikalı katılımcılar, Türkiye’de uzun süre ikamet etmelerinden dolayı, duygusal bağ kurduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca paralel olarak Poyraz ve Güler (2019) Ahıska Türkleri’nin kimliklerini konuştukları dil ile açıkladıklarını belirtmiştir.

Phinney (1990) etnik kimliğin bu durumunu ait hissetmek olarak açıklamaktadır. Smith (2002) milletlerin oluşması için tarihsel bir belleğe ihtiyaç olduğunu söyler. Ona göre kimlikleri sorgulanmamış, sürgün nedir bilmeyen, kültürleri baskı görmemiş olanların tek ve tanınan bir kimlik yaratmak için köklerini aramaya gerek yoktur. Dolayısıyla bir yere ait olabilmek için tarihsel bir bellek önem arz eder. Bu düşünceye paralel olarak Asyalı ve Afrikalı katılımcılar tarihsel süreç içerisinde Türk etnik yapısına karşı kendilerinde aidiyete dair bir bağ hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağ, geçmişten bu yana Türklerin Orta Asya ve Anadolu’da kurdukları devletler aracılığıyla oluşmuş ve günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Aidiyet ve kimlik, vatandaşlığı

kapsayan önemli bir unsurdur. Yurttaşlık anlayışı yasal zeminde bireylerin dini, etnik kimliklerini göz ardı edip onları tikel mensubiyetleriyle baş başa bırakmayı amaçlamaktadır (Schnapper, 1995). Modern laik devletlere atfedilen bu düşünce özellikle Avrupalı katılımcıların mensubiyet, aidiyet düşüncelerinde onları çelişkiye düşüren bir durum olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada kültür, bir aidiyet unsuru olarak da ortaya çıkmıştır. Örneğin kültürün önemli bir ögesi olan dili, katılımcılar aidiyet ve sosyal katılım sembolü olarak kullanmışlardır. Başka bir deyişle dil hem aidiyet hem uyum ögesi olarak ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi, göçmenlerin kendi aidiyetlerinin sembolü olarak dili kullanıp aynı zamanda yeni geldikleri ülkede sosyal bir katılım sağlamak amacıyla dil öğrenmeye gereksinim duymaları olarak görülebilir. Dil (kültürel kimlik) ve kültürel uyum arasında çift yönlü, koparılamaz, etkileşimli, dinamik, çok önemli ve süregelen bir ilişki vardır. Öyle ki birini tanımlarken diğeri o tanımlamanın içine girmekte ve biri diğerinden ayrı düşünülemezdir. Kültürel miras ve kodlar dil aracılığıyla hem yerli halka hem de göçmenlere aktarılır. Bu yönüyle dilin kültürel uyum noktasında önemli bir taşıyıcılık ve aktarıcılık işlevi bulunmaktadır (Ünveren Kapanadze, 2018a; Chambers, 2014).

Göçmenlerin kimlik ve aidiyetle ilgili durumları hukuki anlamda vatandaşlıkla temellenir. Vatandaşlıkla ilgili ana tema çerçevesinde *vatana hizmet, mesleki beklenti ve aile* kategorileri ortaya çıkmıştır. Yıldırım ve Köksal (2017) çalışmalarında Türk cumhuriyetlerine akraba topluluklarından gelen öğrencilerin büyük bir kısmı vatandaşlık verilmesi durumunda kalabileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada ise katılımcılar, eğitim, savaş veya kıtlık gibi sebeplerle ülkelerini bırakmak zorunda kalsalar da hiçbir Türkiye’de daimi bir ikamet düşünmemiştir. Ailelerinin uzakta olması, kan esası ile kurdukları bağın ülkelerine dönme için gerekli durumları ortaya çıkardığını da ispat etmektedir. Ayrıca gelecek yaşantılarını ekonomi seviyesinde değerlendirdiklerinde Türkiye’de kalıp kalmama durumlarıyla ilgili daha net sonuçlar ortaya koymaktadırlar. Bu sonuçlara paralel olarak Akhan ve Batmaz’ın (2015) çalışmalarında ekonomik beklentilerin ikamet edilen yerle doğrudan ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Leca’nın (1998) “kendi için yurttaşlık” kavramı altında bireyin, kendi haklarını savunmada akılcılığını ön plana çıkardığı bir yaklaşım sergilemesine yardımcı olduğunu açıklar. Kymlica (2011) modern toplumlarda çok kültürlü anlayışların gitgide önemli olduğunu savunur. Kültürel çeşitlilik dini, etnik, mezhepsel alanda olduğu gibi kan ve toprak esasına bağlı olarak değişim gösterebilir. Bu çalışmada tüm katılımcılar, mensubiyetlerini Kymlica’nın söylediği biçimde sorgulamaya almışlardır. Net yanıtı tam olarak veremeyen Avrupalı katılımcılar kan esası ve toprak esası arasında sıkıştıklarını belirtmişlerdir.

Kültürel mirasın, kültürel kimliğin bir belirleyicisi olduğu düşünüldüğünde kişi ve grupların bir yandan başka bir kültüre

uyum sağlamaya çalışırken bir yandan da kendi kültürlerini korumaya çalışmaları temel bir insan hakkı olarak kabul görmektedir (Aykan, 2018; Çevirme, 2012; Ölçer, 2017; Ünveren Kapanadze, 2018b). Modern devletin vatandaşları daima sahip oldukları kimlik, inşa edilmiş bir kimlik bile olsa tarihi, dili ve geleniği paylaşan bir grubun, yeni bir ulusun da üyeleridir. Dolayısıyla farklılıklar bir aynılığı değil kültürler arası saygıyı getirir (Benhabib, 2006). Leca’nın (1998) kendi için yurttaşlığın ikinci çizgisi olarak gördüğü empati, bu çalışmada kullanılan sosyal katılım süreci ile uyumludur. Zira her ikisinde de yurttaşın öteki diye tanımladığı bireyin yaşantısıyla ilgili anlama çabası bulunmaktadır. Her millet, kendi tarihsel yapısı içinde şekillenmeli ve bu şekillenme içerisinde diğer milletleri yok saymamalıdır (Yamakoğlu, 1999). Ortak değerler veya kültürel benzerlikler göçmen bireylerin sosyal uyum bakımından farklılıklarını azaltmaktadır (Barthram vd., 2017).

Bu çalışmada sosyal katılım ile ilgili ana tema çerçevesinde *kutlama, şehir yaşamı, dil kullanımı ve yemek* kategorileri ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler de diğerleri gibi katılımcıların geldikleri coğrafyaya göre değişiklik göstermiştir. Örneğin dil öğrenmeye karşı direnci Ortadoğulu katılımcıların gösterdikleri görülmüştür. Aile içinde kendi dillerinin konuşulması ve sosyal medya ile kitle iletişim araçlarını yine kendi dillerinde kullanmalarının dil öğrenmelerini etkilediği söylenebilir. Avrupalı katılımcılar dil kullanımı ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun sebebi Avrupalı katılımcıların ailelerinin Türk kültürü ile büyümüş olmaları, dolayısıyla aidiyetin de kan esası ile açıklanması olarak gösterilebilir. Sözer (2019) göçmenlerin dil konusundaki sorunlarının karşılıklı çözülmesi gerektiğini bunun için de eğitim kurumlarında olduğu kadar aile içinde dil öğrenmenin teşvik edilmesi gerektiğini belirtir.

Bilgili (2016) yaptığı çalışmada yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin gittikleri ülkede yemek yeme alışkanlıklarının onların uyum sağlama süreçlerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya paralel olarak katılımcıların uyum sağlama süreçlerine yemek yeme alışkanlıklarını da dâhil ettikleri ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada milli kimliklerini ortaya koyan Asyalı katılımcılar, Türkiye’deki milli bayramlara daha çok önem verdiklerini, dini kimliklerini ortaya koyan Ortadoğulu katılımcıların dini bayram kutlamalarına entegre olmayı önemsedikleri görülmüştür. Phinney (1990) kimlik tanımlamasında geleneksel kutlamalara katılımların kimliği kabul etmedeki göstergelerden biri olduğunu belirtir.

Asyalı ve Afrikalı katılımcıların Türk kültürüne kendi kimliklerine yakın buldukları, dil yönünden zorluk çekmedikleri kişilerle daha rahat iletişim kurdukları söylenebilir. Bilgili (2016) yabancı uyruklu üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin kendileriyle aynı ülkeden gelen öğrencilerle arkadaşlık kurduklarını ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak; yabancı kavramıyla açıklanan göçmenlerin kimlik, uyum, aidiyet ve nihayetinde vatandaşlıkla ilgili deneyimleri birbirinden bağımsız değildir. Ancak tarihsel ve kültürel sebeplere bağlı olarak etnik değişimler bulunmuştur.

Öneriler

- Türk kültürünün yabancı uyruklu üniversite öğrencilerine tanıtılması amacıyla farklı organizasyonlar düzenlenebilir.
- Yabancı uyruklu üniversite öğrencileri dil öğrenmek üzere teşvik edilebilir.
- Türkiye’de vatandaşlık alma konusunda teşvik edilmeleri için yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin mesleki beklentilerinin devlet tarafından karşılanması gerekir.
- Sosyal çevreye uyum ve katılımları ile ilgili yabancı uyruklu üniversite öğrencileri daha fazla teşvik edilebilir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: İNA: Fikir, tasarım, danışmanlık, veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması; EA: Tasarım, veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması, eleştirel inceleme. / İNA: *Project idea, conceiving and designing the study, study monitoring, data collection, data analysis, interpreting the results, literature search, writing the manuscript*; EA: *Conceiving and designing the study, data collection, data analysis, interpreting the results, literature search, literature search, writing the manuscript, critical reading and final check of the manuscript*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu’na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- Adıgüzel, Y. (2018). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akdemir, A. (2004). Küreselleşme ve kültürel kimlik sorunu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 43–50.
- Akhan, I. U. & Batmaz, M. (2015). Bulgaristan’dan Türkiye’ye gelen göçmenlerin yaşam profillerinin memnuniyet durumlarına etkisi. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (75), 23–42.
- Akhtar, S. (2018). *Göç ve kimlik*. İstanbul: Sfenks Yayınları.
- Akıncı, M. A. (2014). Fransa’daki Türk göçmenlerinin etnik ve dini kimlik algıları. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (70), 29–58.
- Aliyev, R., & Ögülmüş, S. (2015). Türkiye’deki yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası etkileşim algısının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 4(12), 49–71.
- Aykan, B. (2018). Kültürel miras hakkı: Kültürel mirasa insan hakları temelinde güncel yaklaşımlar. *Alternatif Politika*, 10(2), 231–252.

- Barthram, D., Monforte, P., & Poros, M. (2017). *Göç meselesinde temel kavramlar* (I. Ağabeyoğlu Tuncaç, Çev.). Ankara: Hece Yayınları.
- Benhabib, S. (2006). *Ötekilerin bakları: Yabancılar, yerliler, vatandaşlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bilgili, H. (2016). *İnönü Üniversitesi’nde yabancı uyruklu öğrenci olmak: Etnografik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Boscom, W. R. (2003). Halk bilimi (folklor) ve antropoloji. G. Eker, M. Ekici, Ö. Oğuz, & N. Özdemir (Çev. Ed.), *Halkbiliminde kuramlar ve yaklaşımlar* içinde (s. 451–468). Ankara: Milli Folklor Yayınları.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 873–898.
- Chambers, I. (2014). *Göç, kültür, kimlik* (İ. Türkmen, & M. Beşikçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çevirme, H. (2012). *Türkçe ve Türk kültürü dersi üzerine bir araştırma: Bremen örneği*. *Türkçe’nin eğitimi-öğretimi üzerine yazılar*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Düzgün, Ş. A. (1997). *Din, birey ve toplum*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kadioğlu, A. (2012). *Vatandaşlığın dönüşümü: Üyelikten baklara*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kılıçbay, M. A. (2007). Kimlikler okyanusu. *Doğu Batı Dergisi (Kimlikler)*, 23, 161–168.
- Koydemir, S., & Schütz, A. (2015). Almanya’daki Türk göçmenlerde yaşam doyumunu: Kültürel kimlik ve benlik kurgularının rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 208–220.
- Kymlica, W. (2011). *Çok kültürlü yurttaşlık: Azınlık baklarının liberal teorisi* (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Leca, J. (1998). *Bireycilik ve yurttaşlık. Dersimiz yurttaşlık* (B. Etienne, & D. Borne, Derl.). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Malinowsky, B. (1990). *İnsan ve kültür* (F. Gümüş, Çev.). Ankara: Verso Yayınları.
- Morva, O. (2015). Öznelerarası bir iletişim süreci olarak kültürel vatandaşlık. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 1(2), 133–152.
- Oğuz, M. Ö. (2013). *Somut olmayan kültürel mirasın geleceği*. Ankara: Geleneksel Yayınları.
- Ölçer Ö. E. (2017). İnsanlar, gezegen ve refah için bir eylem planı: Somut olmayan kültürel miras ve 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerine eleştirel yaklaşım. *Milli Folklor Dergisi*, 29(116), 18–30.
- Parekh, B. (2014). Kimliğin mantığı. F. Mollaer (Ed.), *Kimlik politikaları: Tanınma özdeşlik, farklılık* içinde (s. 53–78). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499–514.
- Poyraz, T., & Güler, A. (2019). Ahıska kimliğinin göç sürecinde inşası: Amerika’ya göç eden Ahıska Türkleri. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 91, 187–216.
- Schnapper, D. (1995). *Yurttaşlar cemaati: Modern ulus fikrine dair* (Ö. Okur, Çev.). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Smith, A. D. (2002). *Ulusların etnik kökeni* (S. Bayramoğlu, & H. Kendir, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.

- Sözer, M. A. (2019). Göç, toplumsal uyum ve aidiyet. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 418–43.
- Takır, A., & Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/Edebiyat*, 25(97–1), 659–678.
- Tanrıkulu, M. (2018). *Coğrafya ve kültür*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tezcan, M. (2000). *Dış göç ve eğitim*. Ankara: Anı Yayınları.
- Usborne, E., & Sablonnière, R. (2014). Understanding my culture means understanding myself: The function of cultural identity clarity for personal identity clarity and personal psychological well-being. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 44(4), 436–458.
- Uygur, N. (2018). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ünveren Kapanadze, D. (2018a). Kimlik inşasında söylem aracı olarak eğitim ve çocuk edebiyatı. Y. Karagöz Yeke, T. Yazıcı, & O. Hayırlı (Eds.), *Eğitim bilimleri alanında yeni yaklaşımlar* içinde (s. 281–313). Ankara: Gece Akademi Yayınları.
- Ünveren Kapanadze, D. (2018b). Toplumsal bellek bağlamında kültür, dil ve öğretimi. O. Kutlu (Ed.), *Eğitim bilimleri* içinde (s. 299–322). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). Türkçe öğretiminde anlama becerisinin gelişiminde kültürel bağlamda bir yöntem önerisi: Salur Kazan'ın evinin yağmalanması örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 289–310.
- Yamakoğlu, C. (1999). Kültür unsurları. *Uluslararası Üçüncü Türk Kültür Kongresi Bildirileri*, 25–29 Eylül 1993, Ankara. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E., & Köksal, H. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin gözüyle Türkiye. *Abi Evran Üniversitesi Karşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 297–323.
- Yıldız, A. (2017). Göç ve uyum politikalarında vatandaşlık. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 36–67.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher's Note:** The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

T.C. Sayıştay Denetim Bulguları Doğrultusunda Denetim (Düzenlilik) Raporlarının İçerik Açısından İncelenmesi: 2013–2018 Devlet Üniversiteleri

A Content Analysis of the Audit (Regularity) Reports with Regards to the Turkish Court of Accounts' Audit Findings: State Universities 2013–2018

Mahmut Demirbaş 

Muhasebe ve Finansman Uzmanı (Emekli), Isparta

Özet

Kamu üniversitelerinin (2012'de 103, 2018'de 129 üniversite) 2012–2018 yılları arasındaki ortalama %87 oranında yapılan denetim süreçleri sonundaki Sayıştay düzenlilik raporları, INTOSAI tarafından belirlenen uluslararası denetim standartları ile uyumu açısından incelenmiştir. Hiçbir üniversitenin ismi raporda belirtilmemiştir. Çalışmanın amacı denetim bulgularını anlamak ve bulgulara üniversite yöneticilerinin dikkatini çekmektir. Sayıştay, denetim sürecinde elde etmiş olduğu bulguları “denetim görüşünü etkileyen” ve “denetim görüşünü etkilemeyen” olarak sınıflandırmış olmasına rağmen denetim görüşü değişikliği içinde olmamıştır. Bu durum INTOSAI uluslararası denetim standartlarındaki görüş çeşitleri ile örtüşmemektedir. Sayıştay denetim raporlarında “olumsuz denetim görüşü” ve “görüş bildirmekten kaçınma” görüş türlerini kullanmamıştır. Sayıştayın devamlılık temelinde ve yüksek oranda kamu üniversitelerini denetlediği görülmektedir. Uluslararası denetim standartları doğrultusunda raporlarda %50.7 oranında şartlı denetim raporu verilmesi, %49.3 oranında şartsız (olumlu) denetim görüşünün verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Özellikle 2017 yılında kurumların %76.2'sine şartlı denetim raporu verilmesi gerekliydi. Denetlenen kurumların, ortalama %69.37 oranında denetim görüşünü etkilemeyen bulguya, %49.81 oranında denetim görüşünü etkileyen bulguya sahip olduğu görülmüştür. Denetim bulgularının bir kısmı hile kavramı ile örtüşmektedir. Hata ve hile kapsamına girebilecek bulgular sınıflandırılmamıştır. Bulgu sahibi kurum sayılarında yıllar itibarıyla artış olmuştur. Bu durum bulguların anlaşılmadığını ve gereken önemin verilmediğini ortaya koymaktadır. Düzenlilik denetim raporlarının muhasebenin temel kavramlarından süreklilik, tutarlılık ve tam açıklama kuralına uymadığı tespit edilmiştir. Sayıştayın tüm denetim raporlarını kamuya paylaşması da şeffaf ve tarafsızlığının göstergesidir. Sayıştay TBMM adına önemli bir görevi yerine getirmektedir. Herkesin ihtiyacı olan bir kurumdur. Sayıştayın yıpratılması gereklidir. Fakat kurumun sınıflandırma, tutarlılık ve hata ile hile ayırımı yaparak görüşünü yansıtmayı ve INTOSAI denetim standartlarına denetim görüşleri açısından uyum sağlanması gerekmektedir.

Anahtar sözcükler: Denetim raporu, devlet üniversiteleri, düzenlilik raporu, Sayıştay.

Abstract

The Turkish Court of Accounts' regularity reports released after the audits of the public universities conducted in 2012–2018 covering 87% of them in total (103 public universities in 2012 and 129 in 2018) were examined in terms of their compliance with the international audit standards set by INTOSAI. No university name is mentioned in the report. Our goal is to understand the audit findings and draw university administrators' attention to the findings. Although the Turkish Court of Accounts classified its audit findings as “affecting the audit opinion” and “not affecting the audit opinion”, the audit opinion did not change, which does not match the INTOSAI international audit standards. The Turkish Court of Accounts neither gave an adverse audit opinion nor issued a disclaimer of opinion. The Turkish Court of Accounts is observed to audit the public universities on a continuous basis and at a high rate. In line with the international audit standards, the audit reports were found to require a qualified opinion of 50.7% and an unqualified (positive) opinion of 49.3%. Especially in 2017, 76.2% of the institutions should have been given qualified audit reports. On average, 69.37% of the audited institutions had findings that did not affect the audit opinion, and 49.81% had findings that affected the audit opinion. Some of the audit findings fit in with the description of fraud. The findings that may fall within the scope of error and fraud are not even classified. The number of institutions with audit findings has increased over the years, which reveals that neither the findings are understood properly nor the due attention is paid to them. It was determined that the regularity audit reports do not comply with the continuity, consistency and full disclosure principles, among the fundamental principles of accounting. The fact that the Turkish Court of Accounts shares all audit reports with the public is an indicator of its transparency and impartiality. The Turkish Court of Accounts performs an important task on behalf of Turkish Grand National Assembly (TBMM), and it is an institution that everyone needs. The Turkish Court of Accounts should not be weakened. However, the Court must distinguish between classification, consistency, error and fraud, and to reflect its opinion accordingly. It must also follow the INTOSAI audit opinion standards.

Keywords: Audit report, regularity report, state universities, Turkish Court of Accounts.

İletişim / Correspondence:

Prof. Dr. Mahmut Demirbaş
Kurtuluş Mah. 137 Cad. Alperen Sitesi,
D: 7, Isparta
e-posta: demirbasmahmut@hotmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(2), 257–269. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Mart / March 28, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Nisan / April 16, 2021

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Demirbaş, M. (2022). T.C. Sayıştay denetim bulguları doğrultusunda denetim (düzenlilik) raporlarının içerik açısından incelenmesi: 2013–2018 devlet üniversiteleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 257–269. doi:10.2399/yod.21.710476

ORCID ID: M. Demirbaş 0000-0001-8151-4799

Sayıştay, 1982 Anayasası'ndan Türkiye Cumhuriyeti'nin temel organları başlığı içerisinde yargı organı olarak tanımlanmıştır. Sayıştay Anayasa'nın 160. maddesinden almış olduğu yetkiye dayanarak Türkiye Büyük Millet Meclisi adına (yüksek denetim görevi) ve sorumluların hesap ve işlemlerini kesin hükme bağlamak (hesap yargısı görevi) (Akyel, 2015) görevini yerine getirmektedir.

Yöntem

“Özel Bütçeli İdareler A” sınıflandırılmasındaki üniversitele- re ait denetim süreçleri sonrasında kamuya sunulmuş olan 2013–2018 yılları arasındaki 2013 yılında 48 üniversite, 2014 yılında 57 üniversite, 2015 yılında 64 üniversite ile 2016 yılında 72, 2017 yılında 74 ve 2018 yılında 91 üniversiteye ve ait Sayıştay düzenlilik denetim raporları içerik^[1] açısından analiz edilmiştir. Analiz sürecinde hem niteliksel hem de niceliksel çalışma yapılmıştır. Çalışma kapsamında hiçbir üniversitenin ismine yer verilmemiştir.

Çalışmada birincil amaç, üniversite isminden ziyade denetim bulgularını anlamak ve Sayıştayın düzenlilik denetim raporlarının, 1953 yılında oluşturulan ve üye sayısı 189'a yükselen INTOSAI^[2] (Uluslararası Yüksek Denetim Kurumları Örgütü) denetim standartlarına (Koçberber, 2008) denetim görüşleri açısından uygunluğunu incelemektir.

Çalışmada ikincil amaç ise 2012–2018 yıllarına ait düzenlilik denetim raporundaki bulgulara yer vererek ilgili üniversite

yöneticilerinin dikkatini bulgulara çekmektir. Cari dönemde kendi kurumlarında olmayan bir bulgu diğer dönemlerde ortaya çıkabilir. Bulguların bütünü hakkında bir bilgi sahibi olunursa tedbir alması da daha erken olur ve kurumlar denetim süreçlerini daha sağlıklı ve kendine güven içinde tamamlayabilirler. Bütçelerini daha iyi planlayabilir ve yönetebilirler.

Bulgular ve Tartışma

Yıllar itibarıyla Sayıştay tarafından denetimi yapılan üniversite sayıları ■ Tablo 1'de ifade edildiği gibidir. Denetlenme oranının minimum %76 olması, hatta bazı yıllar %100 olması denetimin sürekliliğinin sağlanması açısından da önemlidir.

Denetim süresi açısından baktığımızda sürenin 1 yıllık olduğunu ve Sayıştayın yüksek oranda üniversiteleri denetlediğini görülmektedir. ■ Tablo 2'de yer alan verilerden de görülebileceği gibi, toplam 103 üniversitenin 2012–2018 yıllarını kapsayan 7 yıllık süreyi kapsayan çalışmada, üniversitelerin %39.80'inin 7 yıl içinde 7 yıl ve %100 oranında denetlendiği, %17.48'inin 7 yıl içinde 6 yıl ve %98.71 oranında denetlendiği, %16.50'sinin 7 yıl içinde 5 yıl ve %71.43 oranında denetlendiği ve %26.21'inin 7 yıl içinde 4 yıl ve %57.14 oranında denetlendiği tespit edilmiştir.

■ Tablo 3'teki bulgular çerçevesinde; özel bütçeli kurumların 2012–2018 yılları itibarıyla kullanmış olduğu bütçe ödenekleri toplamı 558.482.560,431 TL'dir. Ortalama %32.17 başlangıç bütçesinden sapma ile gerçekleşen bütçe ödenekleri 7 yıllık zaman diliminde %144.3 oranında artmıştır. Kullanılan

■ **Tablo 1.** Yıllar itibarıyla denetlenen üniversite sayısı.

Yıllar	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Denetlenen üniversiteler	88	97	103	103	76	86	98
Toplam üniversite sayısı	103	103	103	103	109	109	129
Üniversitelerin denetlenme oranı	0.85	0.94	1.00	1.00	0.74	0.80	0.76

Kaynak: T.C. Sayıştay Başkanlığı, 2019a.

■ **Tablo 2.** Üniversitelerin denetim sıklığı.

Denetlenen üniversite sayısı	41	18	17	27
Denetlenen üniversitenin toplam üniversiteye oranı	0.398058	0.174757	0.1650485	0.2621359
Denetleme oranı	1	0.857143	0.714286	0.5714286

Kaynak: T.C. Sayıştay Başkanlığı, 2019a.

[1] İçerik analizi yöntemi, mevcut sorunların sistematik ve tarafsız olarak ortaya konmasını hedefler (Koçak, 2006). Varolan yazılı yayınlanan bilgilerin esas içeriklerinin ve kapsadığı mesajların özet olarak sunulması ve vurgulanması eylemi olarak tanımlanmaktadır (Sert, Kurtuluş, Akıncı ve Seferoğlu, 2012).

[2] INTOSAI'nin belirlediği uluslararası standartlar üye ülkelerde geçerli olup kullanan ülkelerin yasalarınca özellikli biçime getirilerek uygulanmaktadır. Bu standartlar: Uluslararası Denetim Standartları, Uluslararası İnceleme Standartları, Uluslararası Güvence Standartları, Uluslararası Benzer Hizmet Standartları ve bunlara ilişkin Uygulama Rehberi'ni belirlemektedir (Kaval, 2003). Dünya genelindeki INTOSAI bölgesel kuruluşları (INTOSAI, 2017); OLACEFS (1965), AFROSAI (1976), ARABOSAI (1976), ASOSAI (1978), PASAI (1987), CAROSAI (1988); EUROSAI'dir (1990).



■ **Tablo 3.** Özel bütçeli idarelerin merkezi yönetim toplam bütçe ödenekleri ve kullanımı (TL).

Ödenekler/Yıllar	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Bütçe başlangıç ödenekleri	38.944.870.000	45.002.167.100	48.647.481.000	53.069.588.000	68.938.657.000	79.433.539.000	88.528.812.000
Bütçe yılsonu ödenekleri	54.445.896.506	61.340.051.133	69.359.621.794	82.249.886.887	91.500.035.564	105.088.276.024	129.714.570.199
Ödenek üstü giderler	17.940.315	59.213.292	370.742	123.313	3.672.129	6.078.864	50.450.662
İptal edilen ödenekler	-3.267.866.281	-4.285.538.964	-3.949.714.727	-3.800.448.367	-5.661.478.753	-4.953.578.019	-6.773.789.803
Ertesi yıla devreden ödenekler	-55.081.576	-22.989.757	-54.238.708	-354.484.273	-655.521.123	-485.757.030	-241.912.892
Kullanılabilir bütçe ödenekleri	51.140.888.964	57.090.735.704	65.356.039.101	78.094.954.247	85.186.707.817	99.655.019.839	122.749.318.166
Hazineye aktarılan tutar	-969.580.776	-4.415.837	-59.863.479	-62.396.691	0	0	-150.000.000
Hazineden alınan pay	55.790.247	52.681.181	545.883	100.000.000	74.606.263	78.138.476	93.391.326
Kullanılan bütçe ödenekleri	50.227.098.435	57.139.001.048	65.296.721.505	78.132.557.556	85.261.314.080	99.733.158.315	122.692.709.492
Başlangıç bütçesinden sapma (kullanılan bütçe ödenekleri/ başlangıç bütçe ödenekleri)-1	0.2897	0.2697	0.3422	0.4723	0.2368	0.2556	0.3859
Kullanılan bütçe ödenekleri trend analizi	100	1.138	1.300	1.556	1.698	1.986	2.443

Kaynak: T.C. Sayıştay Başkanlığı, 2019c.

bütçe ödeneğinin büyüklüğü, başlangıç bütçesinden sapmanın önemli olduğu bir ekonomide Sayıştayın denetimlerinin ve düzenlilik raporlarının önemi artırmaktadır. Uslu ve Ertaş (2018) yapmış oldukları çalışmada da bütçe performansı açısından 2014 yılında elli üniversitenin, 2015 yılında ise elli beş üniversitenin etkin olduğunu belirtmişlerdir.

Kamuda yeni yönetim yaklaşımında; idarelerin yapmış olduğu işlemlerin sadece yasal düzenlemelere uygun olması yeterli değildir. Aynı zamanda kamuya yararlı ve verimli yürütülmesi gerekmektedir (Baş, 2005). Kamu yönetimindeki yetki devriyle aynı orantıda hesap verme sorumluluğu teşvik edilmelidir (Baş, 2005).

Harcama yetkilisi; harcama talimatı verme ve buna konu olan harcamaların bütçe ilke ve esaslarına, tüm yasal düzenlemelere uygun olmasından sorumludur (Görgün, 2011). Fazla sorumluluğa sahip kişiler üniversitelerde en üst ita amiri Rektör, Senato, Dekanlar ve Müdürlerdir. Fakat idari işlemlerin bir çoğu genel sekreterlik ve daire başkanlıkları ile yerine getirilmektedir. Rektörler 4 yıl süre ile senatörler de 3 yıl süre ile atanmaktadır. Gerek üst kurullarda, gerekse üniversitelerdeki genel sekreterlik ve daire başkanlıkları için süre sınırlaması yoktur.

Düzenlilik denetimleri, mali denetim ve yasalara uygunluk denetimi olarak ikiye ayrılmaktadır. Sayıştay düzenlilik denetimi kapsamında iki unsuru da gerçekleştirmektedir (Uysal, 2010).

Sayıştay iki denetim kapsamındaki bulguları ilk olarak 2018 yılında sınıflandırmaya ve sayılaştırmaya başlamıştır. Bu çerçevede mali rapor ve tabloları (mali denetim) etkileyen hata sayısını 258 bulgu, mevzuata uygunluğa (uygunluk denetimi) ilişkin hata sayısını 298 bulgu ve mali yönetim ve iç kontrol sistemine (mali denetim) ilişkin hata sayısını da 157 bulgu olmak üzere toplam 713 bulgu olarak açıklamıştır. Sayıştayın daha önceki değerlendirmelerinde bulguların sayılaştırılması ile ilgili veriler mevcut değildir. Sadece bulguların niteliği üzerine açıklama yapılmıştır. Sayıştay düzenlilik denetim raporları okunarak var olan bulgular incelenmiş ve tasnif edilmiştir (T.C. Sayıştay Başkanlığı, 2019a, b, c, d).

Denetleyen Kuruluş Sayıştayın Sorumluluğu

Anayasa'ya göre (md. 160) Sayıştay, "merkezî yönetim bütçesi kapsamındaki kamu idareleri ile sosyal güvenlik kurumlarının bütün gelir ve giderleri ile mallarını Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) adına denetlemek ve sorumluların hesap ve işlemlerini kesin hükme bağlamak ve kanunlarla verilen inceleme, denetleme ve hükme bağlama işlerini yapmakla görevlidir". 10.12.2003 tarihinde kabul edilmesine rağmen 2005 yılında uygulamaya alınan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nu (2003) tamamlayıcı bir unsur olarak 19.12.2010 tarihinde gecikmeli olarak yürürlüğe giren 6085 sayılı Sayıştay Kanunu (2010) ile kamu mali sisteminin dış denetimi yeniden şekillendirilmiştir (Dogruer ve Demirbas, 2018).

Kamu idarelerinin üst yöneticilerinin yapmış olduğu güvence beyanlarını içeren bireysel mali tabloların doğruluk ve güvenilirliğine ilişkin güvence; dış denetimi yapan Sayıştayın denetimi ile mümkündür. Kamu idarelerinin üst yöneticileri; mali tabloların hata olmayacak bir şekilde hazırlanmasından, sunulmasından, iç kontrol sisteminin planlanması, icra edilmesi ve sürekliliğinin sağlanmasından, muhasebe sisteminin kurulması ve aktif olarak uygulanması, kurum bütçesinin zamanında hazırlanması ve sunulması ile iç kontrol sistemine ilişkin güvence beyanını vermekten sorumludur (Keklikoğlu, 2012). INTOSAI iç kontrol sistemi bütçeyi yasalara uygun, verimli, etkin, hesap verilebilir bir sorumluluk anlayışıyla, kayıp, kötü kullanma ve oluşabilecek hasarlara karşı varlıkları korumayı amaçlamaktadır (Keklikoğlu, 2012). Arzulanan durumların önlenmesi amacıyla; önleyici (kurumlardaki görevlerin ayrılması, yetkilendirmenin yapılması, bazı bilgilere erişimin sınırlandırılması, yetki sınırları ve limitinin belirlenmesi, fiziksel koruma önlemlerinin alınması ve genel gözetimlerle), saptayıcı, yönlendirici ve yapıcı kontrollerin tesis edilerek iç kontrol sistemin etkinliğinin sağlanması gereklidir (Keklikoğlu, 2012). Sayıştayın doğruluk ve güvenilirlik denetimi aşağıdaki unsurları içermektedir (Keklikoğlu, 2012):

- Kaynak verilerin hazırlanmasında uygulanan usuller ve prosedürlerin doğru olup olmadığı ile güvenilir olup olmadığı
- Kurumların etkin iç kontrol sistemine sahip olup olmadıkları
- Kurumların yayınladığı mali analizlerde bilgilere ulaşma sürecinde kullanılan formlerin uygunluk ve doğruluğunun değerlendirilmesi
- Kullanılan formlerin maddi doğrulama teknikleri ve yeniden hesaplama gibi usullerle teyit edilmesi
- Kurumların hesaplarında yer alan tutarların mali istatistiklere doğru aktarılıp aktarılmadığı
- Muhasebe yönetmeliğine aykırı uygulamaların mali istatistiklere etkisi
- Kesin hesap ile mali istatistikler arasındaki uyumsuzluklar

Sayıştayın Denetim Ölçütleri, Bulguları ve Raporu

Sayıştay denetimlerinin ölçütleri; 6085 sayılı Sayıştay Kanunu (2010), uluslararası denetim standartları, Sayıştay ikincil mevzuatı ve denetim rehberleridir. Bu çalışmayı yapmamızın sebebi ise ölçütler arasında uluslararası denetim standartlarına yer verilmiş olmasıdır. 6085 sayılı Sayıştay Kanunu (2010), Sayıştay denetiminin genel kabul görmüş uluslararası denetim

standartlarına uygun olarak yürütüleceğini hüküm altına almıştır. Bu standartlar INTOSAI^[3] denetim standartlarıdır (Koçberber, 2008). Denetçi; denetim prosedürlerini uyguladıktan sonra mali tabloların önemli hata içermediği ve genel kabul görmüş muhasebe ilkelerine uygunluğu hakkında görüşünü bildirir. INTOSAI uluslararası denetim standartlarında görüş türleri; şartsız (olumlu) görüş (*unqualified opinion*), şartlı görüş (*qualified opinion*), olumsuz görüş (*adverse opinion*) ve görüş bildirmekten kaçınma (*disclaimer of opinion*) şeklinde sınıflandırılmıştır (INTOSAI, 2017). İlgili görüş türleri Sayıştay tarafından da kabul edilmiştir (T.C. Sayıştay Başkanlığı, 2014).

Mali tablolar tutarlı muhasebe tahmin ve politikalarının kullanımı sağlanarak hazırlanmış ise, yasalara ve ilgili düzenlemelere uygun ise, denetim teknikleri ile teyit edilebiliyor ise, mali tablolarda yer alan önemli konular hakkında yeterli açıklama var ise; denetçi şartsız (olumlu) görüş vermelidir (INTOSAI, 2017). Denetçi denetim sürecinde; denetim kapsamında sınırlandırma ile karşılaşmış ise, eksik ve yanıltıcı bulgularla karşılaşarsa veya genel kabul görmüş muhasebe standartlarına aykırılık tespit ederse, mali tabloları etkileyecek ölçüde belirsizlik varsa, mali tabloları etkileyecek bulgularla karşılaşmış ise şartlı denetim görüşü veya olumsuz görüş vermelidir (INTOSAI, 2017). Şartsız (olumlu) görüş; mali tabloları ve faaliyet sonuçlarını gösteren tüm hesap işlemlerin; tüm yasal düzenlemelere, etkin iç kontrol sisteminin var olduğu ve çalıştığını, önemli hata içermediğini ifade etmektedir (T.C. Sayıştay Başkanlığı, 2014). Denetçi, kapsam sınırlamasından veya belirsizlikten dolayı mali tabloların bütünündeki bilgilerin güvenilirliğinden şüphe duyuyorsa, görüş bildirmekten kaçınmalıdır. Denetçi, şartsız (olumlu) görüş bildirmesine rağmen, önemli bulduğu bulgulara görüş paragrafı dışında ayrı bir açıklama paragrafında yer verilmelidir. Vurgu yapılacak bulgularla ilişkili olarak denetçi; vurgulamanın diğer görüş türleri yerine ikame edilemeyeceğini bilmelidir. Genel kabul görmüş denetim standartlarına göre olumlu görüş verilerek bulguların vurgulanması ve diğer görüş türlerinden birinin seçilmesinden imtina edilmiştir (Altunbaş, 2014).

Denetim raporu, düzenlilik raporu olarak ifade edilmektedir. Düzenlilik raporunun kapsamında; denetlenen kamu idaresi hakkında bilgi, kamu idaresinin sorumluluğu, Sayıştayın sorumluluğu, denetimin dayanağı, amacı ve kapsamı, eğer varsa “denetim görüşü dayanakları”, denetim görüşü, eğer varsa “denetim görüşünü etkilemeyen tespit ve değerlendirmeler” ve ek-

[3] INTOSAI'nin belirlediği uluslararası standartlar üye ülkelerde geçerli olup kullanan ülkelerin yasalarınca özellikli biçime getirilerek uygulanmaktadır Akçay, 2018, s. 108). Bu standartlar: Uluslararası Denetim Standartları, Uluslararası İnceleme (Gözden Geçirme) Standartları, Uluslararası Güvence Standartları, Uluslararası Benzer Hizmet Standartları ve Bunlara İlişkin Uygulama Rehberi'ni belirlemektedir (Kaval, 2003, s. 45). Dünya genelindeki INTOSAI bölgesel kuruluşları (INTOSAI, 2017); OLACEFS (1965), AFROSIAI (1976), ARABOSIAI (1976), ASOSIAI (1978), PASIAI (1987), CAROSIAI (1988); EUROSAI'dir (1990).



lerden oluşmaktadır (T.C. Sayıştay Başkanlığı, 2019b). Denetlenen kamu idaresinin düzenlilik raporu, varsa denetlenen kamu kurumuna ait döner sermayeli işletmeler onlara ait düzenlilik raporu ve performans denetim raporu olarak 3 farklı rapor Sayıştay tarafından hazırlanmaktadır. Fakat performans denetim raporu tüm üniversiteler için hazırlanmış değildir.

Denetim Bulguları

2013 ve 2018 yıllarında Sayıştay tarafından yapılan denetim bulguları, denetim görüşüne etki etmesi bakımından sınıflandırılmış, “denetim görüşünü etkileyen” ve “denetim görüşünü etkilemeyen” bulgular olarak tasnif edilmiştir. 2013–2018 yıllarındaki tüm raporlar okunarak aynı sınıflandırma çerçevesinde aşağıdaki denetim görüşünü etkileyen ve etkilemeyen bulgular tasnif edilmiş ve kodlanmıştır (T.C. Sayıştay Başkanlığı, 2019a).

Denetim Görüşünü Etkileyen Bulgular

- A-1) Yetkisiz kişilerce bankalarda hesap açılması, banka hesaplarının mali tablolarda yer almaması, banka hesabı yıl sonu bakiyelerinde tutarsızlıkların bulunması, kurumun banka hesaplarına intikal eden döviz tutarları için “105 Döviz”, “106 Döviz Gönderme Emirleri” ve bunlara bağlı olarak “646 Kambiyo Kârları” ve “656 Kambiyo Zararları” hesaplarının kullanılmaması, “103 verilen Çekler ve Ödeme Emirleri” hesabının borç (sol) taraf toplamı ile “102 Bankalar” hesabının alacak (sağ) taraf toplamının tutmaması, banka faiz gelirlerinin “Özel Bütçe” hesaplarına bağış olarak aktarılması sebebiyle kurum gelirleri arasında yer almaması, vadesiz mevduattan vadeli mevduata yapılan para aktarmaları ile vadeli mevduat hesabındaki paranın vade sonundaki faiz gelirlerinin hatalı muhasebeleştirilmesi,
- A-2) Alacakların tahakkuk kaydının yapılmaması, tahsilatla birlikte “Gelir Tablosu” hesaplarının çalıştırılması, “120 Gelirlerden Alacaklar” hesabının hiç kullanılmaması, vadesinde tahsil edilmeyen alacakların mevzuata uygun muhasebeleştirilmemesi, icradaki alacakların “121 Gelirlerden Takipli Alacaklar” hesabının hiç kullanılmaması veya “120 Gelirlerden Alacaklar” hesabında izlenmeye devam edilmesi, senetli alacakların muhasebe birimine teslim edilmemesi veya bulunamaması, ticari alacakların kayıtlardan çıkarılması, kredi kartlarından alacakların muhasebe hesaplarında izlenmemesi, alacak davaları için “128 Şüpheli Ticaret Alacakları Hesabı” ile ilgili kaybin gelir tablosu ile ilişkilendirilmemesi,
- A-3) “126 Verilen Depozito ve Teminatlar” hesabında diğer kurumlara verilen elektrik, su vb. güvence bedellerinin ilgili hesapta yer almaması,
- A-4) Satın alınan taşınır mallarla ilgili olarak “Taşınır Mal Yönetmeliği” hükümlerine aykırı işlemler tesis edilmesi, kö-

mür alımında “Taşınır İşlem Fişinin” düzenlenmesi ve “150 İlk Madde ve Malzemeler” hesabının kullanılmaması, hesap bakiyelerinde yer alan stok miktarı ve değeri ile sayım sonucunda elde edilen stok miktarları ve değerleri arasında fark bulunması ve bu farka ilişkin muhasebe kayıtlarının yapılmaması, hurdaya ayrılan malların, mevzuata uygun olarak satılmadığı halde muhasebe kayıtlarından düşülmek suretiyle yok edilmesi, dayanıklı taşınırların “Özel Bütçeye” devredilmemesi, kullanılan ve tüketilen malzemelerin süresi içinde “İlk Madde ve Malzemeler Hesabından” çıkış kaydının hiç yapılmaması, kurumun işlettiği logolu hediyelik eşya satan mağazaya alınan malların 15 Stoklar hesap grubunun içinde takip edilmeyip tamamının gider hesaplarında kayıt edilmesi ve yıl sonu envanter işlemlerinin yapılmaması,

- A-5) Taşınır işlemlerine ait kayıtlar, harcama birimleri ve ambarlarda yapılan incelemelerde; yıl sonu sayımlarının fiili olarak değil kaydi değerler üzerinden yapılması, tüketim yapılmadan tüketim çıkışı yapılması, tüketim çıkışı yapılan taşınırlardan bazılarının taşınır kayıt yetkilisinin odasında bulunması, taşınır kayıt yetkililerinin değişikliğinde ambar devir teslim tutanağının fiili sayım sonucunda düzenlenmemesi, kaydi değerler üzerinden düzenlenmemesi, taşınır sisteminde ambarda gözükken dayanıklı taşınırların fiilen ambarda olmaması, ambarlarda taşınır sisteminde kayıtlı olmayan taşınırların bulunması, taşınırların hurdaya ayrılması sürecinde komisyonda işin uzmanının bulunmaması, komisyonunun tamamının harcama birimindeki mevcut kişilerden oluşması, dayanıklı taşınırların numaralandırma işleminin tamamlanmaması, taşınır geçici alındı belgesinin düzenlenmemesi, hurda ambarının bulunmaması nedeniyle hurdaya ayrılan taşınırların koridorlarda dağınık şekilde bulunması, kamu görevlilerinin kullanımına verilen taşınırların birçoğu için taşınır teslim belgesinin düzenlenmemesi,
- A-6) İstisna kapsamında yer almayan kurum iştiraklerinde “İndirilecek Katma Değer Vergisi” ile “Hesaplanan Katma Değer Vergisi” hesaplarının hiç kullanılmaması, “İndirilecek Katma Değer Vergisi” hesabı ile “Devreden Katma Değer Vergisi” hesabının birlikte kullanılması,
- A-7) Tahakkuk eden kira giderlerinin muhasebeleştirilmemesi, doğrudan gider olarak kayıt edilmesi gerekli olan yapı projeleri harcamalarının aktifleştirilmesi, gelecek dönemlere ait peşin tahsil edilen gelirlerin “dönemsellik ilkesine” uygun olarak kayıt edilmemesi,
- A-8) Kurumda yer alan taşınmazların muhasebe kayıtlarında izlenmemesi, kayıtsız taşınmazların bulunması, taşınmazların sayım işlemlerinin tamamlanmamış olması veya gerçekleştirilmemesi, kuruma ait tüm arazi ve arsalar ile binalar için “250 Arazi ve Arsalar” ve “252 Binalar” hesaplarının hiç kullanılmaması, muhasebe kayıtlarında yer alma-

- ması, cins tahsisinin yapılmaması, değer artırıcı harcamaların “Maddi Duran Varlık” maliyetine eklenmemesi ve “252 Binalar” hesabına kayıt edilmemesi, bina yapım işinin “Maddi Duran Varlıklar” hesap grubunda izlenmemesi, “258 Yapılmakta Olan Yatırımlar” hesabında takip edilmesi gereken varlıkların “630 Giderler” hesabı kullanılarak “Gelir Tablosu” ile ilişkilendirilmesi, geçici kabulü yapılan binaların “252 Binalar” hesabına aktarılmaması “258 Yapılmakta Olan Yatırımlar” hesabında takibine devam edilmesi, kurum mülkiyetindeki yeraltı ve yerüstü düzenlerinin “251 Yeraltı ve Yerüstü Düzenleri” hesabına kaydedilmemesi, geçici kabulü yapılmış olan yapım tutarlarının “258 Yapılmakta Olan Yatırımlar” hesabı kayıtlarından çıkarılıp “251 Yeraltı Ve Yerüstü Düzenleri” hesabına kaydedilmemesi, “258 Yapılmakta Olan Yatırımlar” hesabının gerçek durumu yansıtmaması, yapım işlerinin yapılmakta olan yatırımlar hesabında takip edilmemesi, maddi duran varlıklar hesabında izlenmesi gereken “Demirbaş” niteliğindeki malların doğrudan gider olarak kayıt edilmesi, maddi duran varlıklar için amortisman tutarlarının hesaplanmaması veya eksik, hatalı ve düşük tutarda hesaplanması, yeniden değerlendirme uygulamasının yapılmaması, elden çıkarılacak maddi duran varlıklar için ayrılmış olan amortisman tutarlarının elimine edilmemesi, maddi olmayan duran varlıklar için amortisman ayrılması, “294 Elden Çıkarılacak Stoklar ve Maddi Duran Varlıkların” fiili durumu yansıtmaması,
- A-9) “294 Elden Çıkarılacak Stoklar ve Maddi Duran Varlıklar” hesabıyla “299 Birikmiş Amortismanlar” hesabının eşit olmaması, taşınmaz ve işletme hakkı kiralama mevzuata uygun kayıt edilmemesi, tahsisli arsaların bilanço hesaplarında izlenmemesi, satın alınan binalara ilişkin tutarların ilgili hesapta izlenmemesi, geçici kabul noksanları kesintilerinin muhasebeleştirilmemesi, kurum bünyesindeki otopark hizmet alanlarının muhasebe kayıtlarına alınmaması, yabancı kaynaklarla finanse edilen tesislerin bilanço hesaplarında izlenmemesi,
 - A-10) Kurum ile “Başbakanlık Toplu Konut İdaresi Başkanlığı (TOKİ)” arasında düzenlenen protokol ile yaptırılan 156 adet lojman inşaatına ait ödemelere dair muhasebe kayıtlarında hatalar tespit edilmesi ve konu ile ilgili, “259 Yatırım Avansları Hesabı” ile “258 Yapılmakta Olan Yatırımlar” ve “252 Binalar” hesabının yanlış hesaplanması, sözleşme içeriğinde mevzuata aykırı hükümler bulunması, TOKİ ile protokol akdedilerek yaptırılan “Kamu Konutları” işi kapsamında kalan borç tutarının muhasebe kayıtlarına alınmaması,
 - A-11) Veritabanı abonelik hizmeti alımlarında “Haklar” hesabının kullanılmaması, lisans alım sürecinde “264 Özel Maliyetler” hesabının, “260 Haklar” hesabının yerine kullanılması, maddi olmayan duran varlık niteliğindeki haklar hesabı için amortisman ayrılmaması,
 - A-12) Kurumların ortaklık tesis ettiği (teknopark, teknokent, kooperatif, döner sermayeli işletmeler) “ilişkili taraflarına” ilişkin hisse paylarının, kurum mali tablolarında yer almaması, ilişkili taraflarda sermaye artırımı yoluyla kurum hisse oranlarının düşürülmesi, kurum bütçesinden alınan ve döner sermaye işletmelerinin kullanımına tahsis edilen mal ve hizmetlerin “242 Döner Sermayeli Kuruluşlara Yatırılan Sermaye” hesabında izlenmesi ve “247 Sermaye Taahhütleri” hesabının hiç kullanılmaması, teknokent şirketine ödenen sermaye payı ödemesinin giderleştirilerek kayıtlara alınması,
 - A-13) Taşeron işçilerin kıdem tazminatı karşılıklarının ayrılması veya hatalı ayrılması,
 - A-14) “134 İşletmelerarası Mali Borçlardan Alacaklar” hesabı ile “303 İşletmelerarası Mali Borçlar” hesabının birbirine eşit olmaması,
 - A-15) “195 İş Avansları” hesabı yerine “159 Verilen Sipariş Avansları” hesabının kullanılması, yıl sonu maaş avansları için “Personel Avansları” hesabı yerine “Gelecek Aylara Ait Giderler” hesabının kullanılması,
 - A-16) Ön ödeme işlemlerinde kredi tutarlarının “Ön Ödeme Usul ve Esasları Hakkında Genel Tebliğ Ek-3’te” sayılmayan kurumların banka hesabına doğrudan ödemelerinin yapılması,
 - A-17) Hastane sisteminden kesilen faturaların tahakkuk kayıtlarının yapılmaması, kurum bünyesindeki Tıp Fakültesi gibi başka bir birimde yer aldığı halde ve Uygulama Araştırma Hastanesinin gelirlerine katkı yapmayan personellerin katkı payı adı altında ödemede bulunulması, tıbbi kötü uygulamalara ilişkin mali sorumluluk sigortası yaptırılmaması, mesleki mali sorumluluk sigortası giderlerinin “770 Genel Yönetim Giderleri” hesabında izlenmemesi,
 - A-18) Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP), Sanayi Tezleri (SAN-TEZ), TÜBİTAK ve Farabi Değişim Programlarına ilişkin hesaplarda denkleğin olmaması, BAP projelerinden kaynaklanan faiz gelirlerinin bütçeye gelir olarak kayıt edilmemesi (333 Emanetler hesabında izlenmemesi), BAP nitelikli olmayan kayıtların banka hesabında yer alması, BAP projelerine ilişkin nakit işlemler ve dayanıklı taşınır alımında yapılan gelir kayıtlarının mükerrer olması, proje özel hesabına aktarılan tutarların gider gerçekleşmeden bütçeye gider olarak kayıt edilmesi, BAP kapsamında alınan makine ve cihazlar ile demirbaşların ilgili hesaplara kayıt edilmemesi, TÜBİTAK proje hesabında kayıtlı miktar ile banka mevcudu arasında tutarsızlıkların bulunması, TÜBİTAK projeleri nedeni ile kurum hesaplarına aktarılan hisse paylarının kullanılmasının belirlenmiş bir süreyle sınırlandırılması,



- A-19) Kamu İhale Kurulunun uygun görüşü olmadan “Kamu İhale Kanunu”ndaki limitin aşılarak daha fazla alım yapılması, ihale kapsamındaki “Mal ve Hizmet Alımları” ile yapım işlerinin kısımlara bölünerek “Doğrudan Teminle” yapılması,
- A-20) Tarihi ve sanat değeri olan demirbaşların envanter çalışmalarının yapılmaması ve “Demirbaşlar” hesabında takip edilmemesi, yazılı ve basılı “Nadir Eserler/Sanat Eserleri” ile bu kapsamda olmayan Diğer “Yazılı/Basılı Eserler”in kaydının olmaması, müzelerde bulunan eserlerin, birimlere ait koleksiyonlarda bulunan eserlerin taşınır kaydının olmaması, KBS-TKYS programında kayıtlı taşınır tutarları ile Say 2000 sisteminde bulunan “Taşınır Hesap Kodu” tutarlarının birbirinden farklı olması,
- A-21) Bina ve tesislerde tüketilen doğalgaz miktarının belirlenen limitlerin üzerinde olmasına karşın indirimli tarife den yararlanılmaması ve münferit hat bedelinin varlık hesabına kayıt edilmemesidir.

Denetim Görüşünü Etkilemeyen Bulgular

- B-1) Kurum muhasebe işlemlerinin Yevmiye Defterine, yevmiye tarihi ve müteselsil sıra numarasına göre maddeler halinde işlenmemesi, “103 Verilen Çekler ve Gönderme Emirleri” hesabının borç (sol) taraf bakiyesi ile “102 Bankalar” hesabının alacak (sağ) taraf bakiyesinin birbirine eşit olmaması, kurum banka hesaplarının denetim dışı bırakılması, kurumun banka hesabında bulunan paraların “Kamu Haznedarlığı Genel Tebliğine” göre nemalandırılmadığı, “104 Proje Özel” hesabının fiili durumu yansıtmaması, “105 Döviz” hesabının fiili durumu yansıtmaması, döviz hesabının düzenli kontrol edilmemesi, faiz gelirinden vergi kesintisinin muhasebeleştirilmemesi veya eksik kaydedilmesi, muhasebe kayıtlarına alınmayan banka hesabının olması, bankadan para aktarımlarında “Diğer Hazır Değerler” hesabının kullanılmaması, banka hesaplarında bulunan nakdin nemalandırılmaması,
- B-2) Kurum alacaklarının sağlıklı takip edilmemesi, kredi kartı ile satışların tahakkuk kaydının yapılmaması, “120 Gelirlerden Alacaklar” hesabına ilişkin muhasebe kayıtlarının yapılmaması, hatalı yapılması, faaliyet döneminden sonraki dönemlerde tahsil edilmesi gereken alacakları takip etmek için “220 Gelirlerden Alacaklar” hesabının kullanılmaması, takipteki alacakların muhasebeleştirilmeyerek mali tablolara yansıtılmaması veya “121 Gelirlerden Takipli Alacaklar” hesabının kullanılması, senetli alacakların takibinin yapılmaması, “Alacak Senetleri” hesabında kayıtlı tutarı belgeleyen “Alacak Senetlerinin” kayıp olması, kişilerden alacaklar hesabının yıl sonunda tahakkukunun yapılmaması, araştırma yapılmadan terkin edilmesi, tahsil süresi gecikmiş kişi alacaklarının olması ve faiz tahakkukunun yapılmaması, kurum bütçesinden ödenen cezaların ilgili kişilere rücu edil-

memesi, “Diğer Ticari Alacaklar” hesabında kayıtlı tutarın büyük kısmının zaman aşımına uğramış olması, “Personelden Alacaklar” ve “Diğer Çeşitli Alacaklar” hesaplarına hatalı kayıtların yapılması,

- B-3) Personel avanslarından, kişi borçlarına aktarılan avansların tahsilinde, 800 bütçe yansımalarının yapılması, personelden alacakların muhasebe sistemi üzerinden izlenmemesi,
- B-4) Ana ecza deposunda taşınır sistem kayıtlarından fazla miktarda stok bulunması, harcama birimlerince onaylı taşınır tüketim listelerinin muhasebe birimine geç gönderilmesi,
- B-5) Kira gelirlerinden alacakların tahakkuk esasına göre muhasebeleştirilmemesi, kira gelirlerinden peşin tahsilatı yapılanlar için “Gelecek Aylara/Yıllara Ait Gelirler” hesaplarının çalıştırılmaması, kiracılar aleyhine hükümlerinde uygulanmaması, “Gelecek Aylara Ait Giderler” hesap kodunun kullanılmaması, kiraya verilen taşınmazlara ait elektrik, su ve yakıt alacaklarının muhasebe kaydının kurum tarafından yapılmaması, kira alacaklarının zamanında tahsil edilmemesi, bazı taşınmazlara ait elektrik, su, yakıt bedellerinin tahsil edilmediği, tahsili gecikmiş ve takibe alınmış alacakların “121 Gelirlerden Takipli Alacaklar” hesabında izlenmemesi, Kiraya Verilen Taşınmazlar ile Taşınmaz Kiralama Gelirlerinin Nazım hesaplarda izlenmemesi , “993 Maddi Duran Varlıkların Kira ve İrtifak Hakkı Gelirleri Hesabı” borç (sol) taraf, “999 Diğer Nazım Hesapları Karşılığı” hesabına alacak (sağ) taraf kaydı yapılmak suretiyle ilgili hesapların çalıştırılmaması, lojman kiralama izinlerini kötüye kullanarak kurum çalışanlarının kendilerine ve/veya birinci dereceden yakınlarına haksız menfaat sağlanması,
- B-6) İndirim, iade ve iskontolar hesaplarının kullanılmaması (610 İndirim, İade ve İskontolar hesabına kaydedilmesi gereken toplam 9.745,93 TL tutarındaki öğrenim gelirlerinden ret ve iadelerin (harç iadeleri), 630 Giderler hesabına kaydedildiği görülmüştür),
- B-7) “Sayım ve Tesellüm Noksanları” hesabında bekleyen tutarların bulunması ve sebeplerinin bulunmaması,
- B-8) Verilen depozito ve teminatların “126 Verilen Depozito ve Teminatlar” hesabında izlenmemesi, ihale kapsamında alınan nakit teminatların işin sonunda ilgisine iade veya Hazineye gelir aktarımı işlemlerinin gerçekleştirilmemesi,
- B-9) Kamu İhale Kurulunun uygun görüşü olmadan Kamu İhale Kanunu’nda belirtilen limitlerin üzerinde alım yapılması,
- B-10) Kurum bünyesinde bulunan “Değerli Yazma Eserler” ile “Tarihi Eserlerin” envanter kayıtlarının bulunmaması, nitelikli koşullarda muhafaza edilmemesi,
- B-11) Döner sermaye işletmesine ait tüketim malzemelerine ilişkin sayım sonucunun tespit edilen miktarlarla, say-

- manlık kayıtlarındaki miktarlar arasında uyumsuzluğun bulunması, taşınır işlemlerindeki eksiklikler,
- B-12) 4/B’li olarak çalışan personelin prim matrahının yanlış hesaplanması, kıdem tazminatı karşılıklarının muhasebeleştirilmemesi, “372 ve 472 Kıdem Tazminatı Karşılığı” hesaplarının kullanılmaması,
 - B-13) Döner sermaye işletmelerinde (konukevi) katma değer vergisi (KDV) mükellefiyetinin tesis edilmemesi, katma değer vergisi işlemlerinin bütçe hesaplarına yansıtılmaması, KDV beyannamesinin hatalı düzenlenmesi,
 - B-14) “260 Haklar” hesabının eksik kullanılması, “260 Haklar” hesabında izlenmesi gereken bilgisayar yazılım ve programlarının “267 Diğer Maddi Olmayan Duran Varlıklar” hesabında izlenmesi,
 - B-15) Kuruma ait arsa ve arazilerin, gayrimenkullerin envanter çalışmasının yapılmamış olması, üzerine idari bina, hizmet binası, spor kompleksleri, yemekhane vb. binaların cins tahsisinin yapılmamış olması, mali tablolarda hiç yer almaması veya doğru yer almaması, amortismanlarının hesaplanmaması, arazi ve arsalar hesabı ve binalar hesabı bakiye toplamlarının varlıkların net değer hesabı bakiyesine eşit olması gerekirken bu eşitliğin olmaması, kamulaştırma işlemleri tamamlanmadan bazı binaların inşa edilmiş olması, şartlı bağış yoluyla kuruma devredilen gayrimenkullerin bağış amacına aykırı şekilde kullanılması ve bağışlanan diğer kıymetlerin kaydının tutulmaması, birikmiş amortisman hesabının hiç kullanılmaması, irtifak hakkı tesis edilerek verilen işlerde elektrik bedellerinin aylık olarak tahsil edilmemesi, kurum hastanelerine ilişkin “elektrik tüketim vergisi” ödenmesi, “Hizmet Üretim Maliyeti” hesabının kullanılmaması, bakım onarım payının ayrılmaması, yapım işlerinde iş artışlarının usulüne uygun yapılmaması, “Yap-İşlet-Devret” modeliyle ihale edilen Yurt Yapım işinde projeye aykırı imalatların bulunması, geçici kabullerin yapılmaması,
 - B-16) Dönem sonu sayım tutanağında yazılı tıbbi sarf malzemelerinin gider hesabına kayıt edilmemesi sebebiyle dönem sonu mali tablolarında yer alan 150 İlk Madde ve Malzemeler, 622 Satılan Hizmet Maliyeti, 690 Dönem Net Kârı veya Zararı, 591 Dönem Net Zararı hesaplarının güvenilir bilgi içermemesi,
 - B-17) “Alınan Sipariş Avansları” hesabının mevzuata aykırı kullanılması,
 - B-18) Kurum matbaasında basılan kitap maliyetlerinin “Satılan Mamul Maliyeti” hesabına yansıtılmaması, “Genel Yönetim Giderleri” hesabına kayıt edilmesi,
 - B-19) “Geçmiş Yıllara Ait Zararlar” hesabının “Geçmiş Yıl Kârları” hesabından mahsup edilmeksizin kesin mizanda yer alması,
 - B-20) Nakit akım tablolarının yayınlanmaması,
 - B-21) “İç kontrol ve “iç denetim” birimlerinin ve sistemlerinin bulunmaması, kurulmaması, tamamlanmaması, iç kontrol sisteminin çalıştırılmaması, yetersiz olması, iç denetçi çalıştırılmaması, “Kamu İç Kontrol Standartlarına Uygun Eylem Planı” gerçekleştirmelerinin izlenmemesi, mevzuatta öngörülen “iç kontrol, iç denetim, hesap ve işlem kontrol etme görevlerini yerine getirmemesi ve denetim programı ile raporun” düzenlenmemesi, döner sermaye işletmelerinin kurum iç denetim ve kontrol istemi dışında tutulması, Sürekli Eğitim Merkezi (SEM) faaliyetlerinden elde edilen kurs gelirlerinin matrahının belirlenememesi ve gelirlerin tahsil sürecine ilişkin kontrol eksikliğinin bulunması,
 - B-22) Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma Projeleri Hakkındaki Yönetmeliğin, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun (1981) 58’inci madde hükmüne veya kurumun hazırlamış olduğu “Bilimsel Araştırma Projeleri Yönergesi” hükümlerine uyarlı olmaması, “Tezsiz Yüksek Lisans” gelirlerinin asgari %30’unun “Bilimsel Araştırma Projesi (BAP)” gelirlerine aktarılmaması, “Araştırma Projelerinden Desteklenen Projelerin” izlenmesinde, “962 Bilimsel Projeler” hesabı ile “963 Bilimsel Projeler Karşılığı” hesabının kullanılmaması, BAP bütçesinden yapılan alımların mevzuata uygun olmaması, TÜBİTAK projelerinde bütçenin yoğun olarak avans şeklinde kullanılması, TÜBİTAK, BAP vb. projeler kapsamında alınan dayanıklı taşınırların proje tamamlandıktan sonra proje sorumlusundan alınarak ambara giriş kaydının yapılmaması ve alınan makine ve teçhizatın ortak kullanıma teşvik edilmemesi, SAN-TEZ projelerine ilişkin matbu sözleşmelere, proje kapsamında alınan makine ve donanımın proje bitimindeki mülkiyeti hususuna ilişkin hüküm konulmaması, BAP banka hesabına yapılan aktarımların sağlıklı olmaması ve hesaptan çıkışların proje bazlı izlenmemesi, BAP ve TÜBİTAK paralarının vadesiz hesapta tutulması, BAP projeleri el kitabının mevzuata aykırı olarak düzenlenmesi, BAP projelerinin sadece mal alımı yapmak amacıyla kullanılması, Döner Sermaye gelirlerinden “Bilimsel Araştırma Proje Payı” ve “Hazine Payı” olarak ayrılan tutarların hatalı hesaplanması, Avrupa Birliği ve Diğer Uluslararası Kuruluşlardan temin edilen “Proje Karşılığı” kuruma aktarılan “Hibe” niteliğindeki “Dış Proje Hibeleri” tutarların “Özel Hesaplarda” izlenmemesi ve muhasebeleştirilmemesi, “AB Hibeleri Proje Özel” hesapları bakiyesi ile ilgili hesaba ait banka hesabı bakiyeleri arasında fark bulunması, proje özel hesabındaki dövizler için ay sonunda değerlendirilme yapılmaması, bilimsel araştırma projelerine ilişkin “Nazım Hesaplarda” mükerrer kayıt yapılması,
 - B-23) “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı” kapsamında gerçekleştirilen ek ödemelerde tespit edilen mevzuata aykırılıklar,



- B-24) TÖMER ve Sürekli Eğitim Merkezine ait bazı cari giderlerin kurum bütçesinden karşılanması,
- B-25) Harcama birimi ve ambarların Sayıştaya zamanında bildirilmemesi,
- B-26) Stratejik plan ile performans programının hazırlanmaması, faaliyet raporunun süresinde hazırlanmaması ve hesap verme sorumluluğunun sağlanmaması,
- B-27) Ek ders ödemesinde, bankaya gönderilen liste ile banka tarafından ödemeye esas aldığı liste arasında aynı toplama ait fakat kişilerin varlığı, yatırılacak ek ders tutarlarının birbirleri ile aynı olmaması ve mutemedin de akademik bir personel gibi eklenmesi sonucunda mutemede ek ders ücreti yatırıldığı tespit edilmesi, kurum bünyesindeki tüm eğitim birimlerinde “Zorunlu Ders Yüğü” verilmeyen çok sayıda öğretim üyesinin bulunması, başka öğretim üyelerine ek ders ödenmesi,
- B-28) Hurdaya ayırma muhasebe işlemlerinin hatalı yapılması, satılan hurdaların kayıtlardan düşülmemesi, sayım ve yılsonu işlemlerinin sağlıklı olmaması,
- B-29) Üniversite tarafından tahsil edilmesi gereken gecikme cezasının TOKİ tarafından tahsil edilmesi,
- B-30) DMO’dan yapılan alımlarda açılan kredi hesabının sene sonunda “140 Kişilerden Alacaklar” hesabı kullanılarak kapatılmasında belirsizlik olması,
- B-31) Kiraya verme sürecinde kapalı veya açık ihale edilmesi yerine pazarlıkla ihale edilmesi, ihale edilen taşınmazın (otopark, kantin vb.) yüzölçümüne şartname ve kiralama sözleşmesinde yer verilmemesi, yetkisiz olarak “Yönetim Kurulu Kararı” ile kira bedellerinin indirilmesi, kiraya verilen taşınmaza ait elektrik, su ve ısınma giderlerinin muhasebe kayıtlarında takip edilmemesi, tahakkukunun yapılmaması, taşınmaza ait bağımsız doğalgaz sayacı bulunmasına rağmen yakıt giderlerinin kurum tarafından karşılanması, kiralamaya ilişkin kira sözleşmesi ve şartnamesinde kiracılardan “Katma Değer Vergisi” alınacağına ilişkin düzenlemelere yer verilmemesi veya kurumun “Katma Değer Vergisi” sorumluluğunu yerine getirmemesi, kiralama sürecinde ve kira süresi içinde kontrollerin yapılmaması ve kurum menfaatinin göz önüne alınmaması, stant gelirlerinin kurum işletme gelirleri içerisinde yer alması, kira sözleşmelerinin süreleri bittiği halde sözleşmelerinin yenilenmemesi,
- B-32) Mahiyeti aynı ürün ve hizmet alımlarının ihale dışı bırakmak amacıyla bölünmesi,
- B-33) Ödenek üstü harcama yapılması, sosyal tesise yapılan alımların avans açılarak yapılması,
- B-34) Özel bütçe hesabından yapılması gereken giderlerin işletme bütçesinden yapılması, “Bütçe ve Muhasebe Yönetmeliği” hükümlerine aykırı olarak ödeme önceliğinin değiştirilmesi, döner sermaye ek ödemelerinde “Gelir ve Gider Dengesinin” gözetilmemesi, gider lehine dengesizliklerin bulunması, bütçe giderleri hesabının gerçek değerini yansıtmaması, sermaye giderleri tertibinden ödenen bir kısım harcamaların “630 Giderler” hesabına kaydedilmesi gerekirken “258 Yapılmakta Olan Yatırımlar” hesabına kaydedilmesi,
- B-35) Kurum bünyesinde fiilen atıl durumda olan fakülte ve yüksekokulların bulunması ve fiilen aktif olmayan birimlerin bulunması, kurum birimlerinde mesleki üst öğrenime ilişkin uygulama birliğinin olmaması,
- B-36) Yedek server odalarının fiziki şartlarının riskli olması, bilişim siteminde SAY 2000 güncelleme ihtiyacının olması,
- B-37) Kurumların ortaklık tesis ettiği (Teknopark, Teknokent, Teknoloji Geliştirme Bölgesi, Kooperatif ve Döner Sermayeli İşletmeler) “ilişkili taraflarına” ilişkin hisse paylarının, kurum mali tablolarında yer almaması, ilişkili taraflarda sermaye artırımı yoluyla kurum hisse oranlarının düşürülmesi, kurum bütçesinden alınan ve döner sermaye işletmelerinin kullanımına tahsis edilen mal ve hizmetlerin “242 Döner Sermayeli Kuruluşlara Yatırılan Sermaye” hesabında izlenmesi ve “247 Sermaye Taahhütleri” hesabının hiç kullanılmaması, yetkisi olmadığı halde, kurum “Yönetim Kurulu Kararı” ile Teknoloji A.Ş. statüsünde sermaye işletmesi kurulması, döner sermaye işletmesindeki tüm demirbaş, makine ve cihazların özel bütçeye devredilmesi ve devredilen tutarın “Dönem Net Zararı” olarak muhasebeleştirilmesi (Sağlık, Araştırma ve Uygulama Merkezi 2016 yılı Gelir Tablosu 692 Dönem Net Kârı veya Zararı Hesabı ile yılsonu bilançosu 591 Dönem Net Zararı Hesabında 4.627.303,77 TL’lik hata oluşmuştur), gelir vergisi matrahının hatalı hesaplanması,
- B-38) Döner Sermaye İşletmesinde “Taban Ek Ödeme” ismiyle olmayan performans “Ek Ödemesi” yapılması, öğretim elemanlarına aynı bilimsel faaliyetler için ikinci bir ödemenin yapılması, aslında hiçbirinin yapılmaması gerekirken 2547’ye 58/F kapsamındaki yöneticilere hem “Kurumsal Katkı Puanı” hem de “Diğer Faaliyetler Puanı” adı altında “mesai içi performans ek ödemesi” yapılması,
- B-39) Döner Sermaye İşletmesi “Gelir Tablosunun” zarar devretmesi,
- B-40) Döner Sermaye İşletmesi statüsündeki hastanelerin “Borç Stokunun” sürdürülebilir mahiyette olmaması, tıbbi medikallerin son kullanma tarihi geçmiş olması ve doğru olarak izlenememesi,
- B-41) Hastane özel güvenlik hizmeti giderlerinin üniversite bütçesinden karşılanması,
- B-42) Kurum hastanelerinde, yatarak tedavi gören hastalardan alınan günlük özel oda ücretlerinden, bazı hastalara indirim uygulanması ve kurum tarafından uygulanan ücret tarifesine ilişkin herhangi bir karar, onay, olur vb. alınmaması

ve buna bağlı olarak vergi kaybının oluşması, gelir vergisi matrahının eksik hesaplanmasına bağlı olarak vergi kaybının oluşmasıdır. Götürü bedel sağlık hizmeti alım sözleşmesi kapsamında gelir kaybına neden olunması, yatarak tedavilerde götürü bedel sözleşme kapsamında hastane tarafından temin edilmesi gereken ilaçlar için “Dış Reçete” düzenlenmesi sonucu kurumun gelir kaybına neden olunması, kurumca sunulan sağlık hizmetleri karşılığı SGK ile “Götürü Bedel Sözleşme” kapsamında anlaşılan tutarın düşük belirlenmesi,

- B-43) Üniversite bünyesinde yer alması gereken “Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığına” ait bazı işlemlerin ayrı bir birim olarak “Döner Sermaye İşletmesi” içerisinde yer alması.

Denetim (Düzenlilik) Raporundaki Görüş ve Değerlendirme

Sayıştayın görüş bildirmesi görevleri arasındadır (Avcı, 2012, s. 273). Sayıştay denetim raporlarının içeriğinde eğer “Denetim Görüşünün Dayanakları” bölümünde herhangi bir bulguya yer verilmemiş ise; “..... Üniversitesinin yılına ilişkin yukarıda belirtilen ve ekte yer alan, geçerli finansal raporlama çerçevesi kapsamındaki mali rapor ve tablolarının tüm önemli yönleriyle doğru ve güvenilir bilgi içerdiği kanaatine varılmıştır” ibaresi yer almaktadır. Bu ibare doğrultusunda bu rapor denetim literatüründe “**Olumlu Denetim Raporu**” olarak ifade edilebilir.

Sayıştay denetim raporları incelendiğinde rapor içeriğinde eğer “Denetim Görüşünün Dayanakları” bölümünde herhangi bir bulguya yer verilmiş ise; “..... Üniversitesinin yılına ilişkin yukarıda belirtilen ve ekte yer alan, geçerli finansal raporlama çerçevesi kapsamındaki mali rapor ve tablolarının, “Denetim Görüşünün Dayanakları” bölümünde belirtilen *hesap alanları hariç* tüm önemli yönleriyle doğru ve güvenilir

bilgi içerdiği kanaatine varılmıştır” ibaresi yer almaktadır. Bu ibare doğrultusunda bu rapor denetim literatüründe “**Şartlı Denetim Raporu**” olarak ifade edilebilir.

2013–2018 yılları arasında yapılan incelemede “**Olumsuz Görüş**” içeren denetim raporuna veya “**Görüş Bildirmekten Kaçınma**” şeklinde ifade edilen denetim raporlarına düzenlilik raporları çerçevesinde yer verilmemiştir. Sayıştay görüş değişikliklerinden imtina etmiştir.

Düzenlilik Raporlarının Görüş Bölümü ile İlgili Yapılabilecek Değerlendirme

- Denetim raporlarının başlık kısmında “**Olumlu Görüş İçeren Düzenlilik Raporu**” veya “**Şartlı Görüş İçeren Düzenlilik Raporu**” ibarelerine yer verilmemiştir. Eğer TBMM adına yapılan bir denetimde denetim raporunu okuyan bir kişi denetim disiplini almamış ise; bu iki görüş arasındaki farkı, başlıkta görüş yer almadıkça, ayırt edemeyebilir. Ayrıca Sayıştay denetim raporunu eline alan denetlenen kurum, raporun detaylarına gereken önemi vermeyebilir. Ayrıca “Denetim Raporlama Rehberinde” “Sayıştay raporlarının ve genel kabul görmüş uluslararası denetim standartlarına uygun olarak hazırlanması esastır (T.C. Sayıştay Başkanlığı, Denetim Raporlama Rehberi, 2014, bl. 1.3., s. 11–12)” ibaresi yer almaktadır, fakat görüş çeşitleri açısından kabul etmiş olduğu INTOSAI tarafından belirlenen uluslararası denetim standartları ile düzenlilik raporları uyumlu değildir. ■ Tablo 4 incelendiğinde 2012–2018 yıllarına ait denetim görüşleri INTOSAI denetim standartları çerçevesinde yeniden sınıflandırılmış olsaydı, sırasıyla %43.8, %47.7, %34.7, %57.4, %54.4, %76.2 ve %40.7 oranında denetlenen kurumlar şartlı denetim görüşüne sahip olacaktı. Bu oranlar yüksek oranlardır. Görüş verme sürecinde “şartlı denetim görüşünden” imtina edilmesi ■ Tablo 5’te görüldüğü gibi yüksek orandadır.

■ **Tablo 4.** 2012–2018 yılları denetim raporlarındaki görüşlerin INTOSAI denetim standartları kapsamında yeniden sınıflandırılması.

Oranlanan yıllar	Görüş türleri				
	Şartsız (olumlu) denetim görüşü	Şartlı denetim görüşü	Toplam	Şartsız (olumlu) denetim görüş oranı	Şartlı denetim görüş oranı
2012	27	21	48	0.563	0.438
2013	34	31	65	0.523	0.477
2014	64	34	98	0.653	0.347
2015	43	58	101	0.426	0.574
2016	36	43	79	0.456	0.544
2017	20	64	84	0.238	0.762
2018	54	37	91	0.593	0.407

Kaynak: T.C. Sayıştay Başkanlığı, 2019a.



■ Rapordaki “doğru ve güvenilir bilgi”, bilginin gerçekliğini ortaya koymalıdır. “Gerçek bilgiler veya gerçeklik kavramı; bir varlığın fiziki olarak var olması, değerlemesinin gerçeğe uygun değerlerle yapılmasını, muhasebe kayıtlarına doğru kayıt edilmesini, doğru sınıflandırılmasını, ilgili açıklamaların dipnotlarda yapılarak tam açıklama kuralına uyulmasını” ifade etmektedir (Demirbaş, 2018). Bu çerçevede düzenlilik raporlarının görüş bölümü ile ilgili yapılabilecek bir başka değerlendirme ise; raporlarda yer alan “denetim görüşünü etkilemeyen bulgular” bölümünün içeriğinin tutarlı olmamasıdır. Bu bulguların neden denetim görüşünü etkileyip etkilemediği ile ilgili tutarlı bir sınıflandırma yoktur. Mali konularla ilgili bulguların bir kısmı “denetim görüşünün dayanakları” kısmında yer alırken, diğer bir kısım mali konularla ilgili bulgular “denetim görüşünü etkilemeyen bulgular” arasında yer almaktadır. Hatta öylesine çelişkiler var ki; bir yıl denetim sonucunda “denetim görüşünün dayanakları” kapsamında yer alan bir bulgu, bir sonraki yıl “denetim görüşünü etkilemeyen bulgular” arasında yer almaktadır. Hatta cari yıl içinde bir üniversitede “denetim görüşü dayanakları” arasında yer alan bir bulgu, aynı cari yıl içinde başka bir üniversitenin düzenlilik raporunda “denetim görüşünü etkilemeyen bulgular” arasında yer almaktadır. Bu iki durumda denetim görüşlerini etkiler ve sonucunda; düzenlilik (denetim) raporunun sürekliliği, ölçütlerin tutarlılığı konusunda şüpheye neden olmaktadır. Aynı cari yıl içerisinde aynı nitelikteki bulgunun farklı yerlerde yer alması da denetim ekipleri arasında tutarlı bir bütünlüğün olmaması sonucunu doğurur veya şüphe uyandırır. Ne tür bulguların nerelede yer alacağını yazılı olarak açıklanmasında raporların tutarlılığını ve sürekliliğini sağlamak açısından fayda

vardır. Bu duruma ilişkin, Parlak ve Parlak’ın (2014) yapmış oldukları çalışmada “... raporların mali durumu anlaşılır şekilde ortaya koyması konusunda kararsız kaldığı görülmektedir. ... sonuçlar raporlama ile ilgili sorunların olduğunu ve üzerinde düşünülmesi gerektiğini göstermektedir” ibaresi, bu çalışmada da teyit edilmektedir.

- Tablo 5’te yer aldığı gibi denetim görüşünü etkilemeyen bulguya sahip kurum sayısı son beş yılda sırasıyla %72.4, %86.1, %87.3, %95.2 ve %80.2 oranında seyir göstermektedir. Kurumlar sırasıyla %36.7, %26.7, %36.7, %17.9 ve %38.5 oranında her tür bulguya sahiptir. Özellikle 2017 yılı denetim süreci sonunda kurumların %77.4 oranında denetim görüşünü etkileyen bulguya ve %95.2 oranında etkilemeyen bulguya sahip olması bulgular üzerine ciddi anlamda düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Yıllar itibarıyla %85’in üzerinde denetim sıklığına sahip üniversitelerin denetim bulgularında azalmanın olmaması aksine artması, kurumların ya bulgulara gereken önemin yeterince verilmediği ya da denetim ölçütlerinin yeterince anlaşılmadığını ortaya koyabilir. Denetim süreçlerinin bir değer yaratmadığını ifade edebilir. Denetimden amaç sadece sorgulamak değil, aynı zamanda kurumların ölçütler hakkında öğrenme süreçlerini artırmaktır.
- Düzenlilik raporlarının görüş bölümü ile ilgili yapılabilecek bir başka değerlendirme ise; bazı denetim bulguları adeta hile kavramı ile örtüşmektedir. Örnek olarak denetim görüşünün dayanakları arasında yer alan “yetkisiz kişilerce bankalarda hesap açılması”, “banka hesaplarının mali tablolarında yer almaması”, “sayım ve tesellüm noksanları” hesabında beklenen tutarların bulunması ve sebeplerinin bulunmaması”, “hastane sisteminden kesilen faturaların tahakkuk kayıtlarının yapılmaması”, “konusu aynı olan muhtelif mal ve hiz-

■ **Tablo 5.** 2012–2018 yılları denetim raporlarındaki bulguya sahip kurumların sınıflandırılması.

Oranlanan yıllar	Görüş türleri ve oranları						
	Denetim görüşünü etkileyen bulguya sahip kurum sayısı	Denetim görüşünü etkilemeyen bulgulara sahip kurum sayısı	Toplam incelenen kurum sayısı	Denetim görüşünü etkileyen bulguya sahip kurum sayısının oranı	Denetim görüşünü etkilemeyen bulgulara sahip kurum sayısının oranı	Hem denetim görüşünü etkileyen hem de etkilemeyen bulgulara sahip kurum	Her iki sınıflandırmaya tabi bulguya sahip kurum oranı
2012	21	19	48	0.438	0.396	0	0.000
2013	26	16	65	0.400	0.246	0	0.000
2014	35	71	98	0.357	0.724	36	0.367
2015	60	87	101	0.594	0.861	27	0.267
2016	40	69	79	0.506	0.873	29	0.367
2017	65	80	84	0.774	0.952	15	0.179
2018	38	73	91	0.418	0.802	35	0.385

Kaynak: T.C. Sayıştay Başkanlığı, 2019a.

met alımlarının ihalesiz olarak yapılmak amacıyla parçalara bölünmesi” ve denetim görüşünü etkilemeyen bulgular arasında yer alan “bilimsel araştırma projelerinde” projesi iptal edilen proje yürütücülerine Bilimsel Araştırma Yönergesi gereği 3 yıl boyunca proje verilmemesi gerekirken tekrar proje verilmesi, 2011–2016 yıllarında yürütülen bilimsel araştırma projelerinde ara raporların süresinden sonra verilmesi veya hiç verilmemesi, sürelerin bitmesine rağmen kesin rapor verilmeyenlerin bulunması, lojman kiralama izinlerini kötüye kullanarak kurum çalışanlarının kendilerine ve/veya birinci dereceden yakınlarına haksız menfaat sağlaması, ek ders ödemesinde bankaya gönderilen liste ile banka tarafından ödemeye esas alınan liste arasında aynı toplama ait fakat kişilerin ve yatırılacak ek ders tutarları birbirleri ile aynı olmadığı ve mutemedin de akademik bir personel gibi eklenmediği ve ek ders ücreti yatırılması gösterilebilir. Raporların içeriğinde hatalı ve hileli işlemleri ayırt edici bir sınıflandırma söz konusu değildir ve denetim görüşünü de değiştirmemiştir. Hatta hile kapsamında değerlendirilebilecek bulgular “denetim görüşünü etkilemeyen bulgular” kapsamında sınıflandırılmıştır. Bu durum ise düşündürücüdür. Çünkü hileli işlemleri yapanlar faaliyetlerine devam ederler ise dürüstçe işini yapan kişileri ayırt etmek ve ödüllendirmekten uzak olunur. “Kırlı para, temiz parayı kovar” misali hileli işlem yapanlar, dürüst çalışanların azalmasına neden olur. Raporların güvenilirliği de kalmaz. Raporların güvenilirliğinin tartışılması ise en çok o raporu hazırlayan kuruma zarar verir. Gerçekte ise Sayıştay Türkiye Cumhuriyeti Devleti için kamu denetimini gerçekleştiren en önemli kurumdur. Tartışılmaktan uzak bir Sayıştaya herkesin ihtiyacı vardır. Raporların içeriğinde hileli işlemlerin olması durumunda denetim görüşünün ne şekilde verilmesi gerektiği yazılı olarak ortaya konmalıdır. Parlak ve Parlak’ın (2014) çalışmasında yer alan “Denetim raporlarının durumu anlaşılır şekilde ortaya koymalarında, denetim sonuçlarının izlenmesinde ve denetim raporlarının kalite süreçlerinde sorunlar olduğu tespit edilmiştir” ibaresi yukarıdaki sebeplerden ötürü çalışmada da teyit edilmiştir.

- Sayıştay kurumu 2018 yılından itibaren denetim raporuna ilişkin izleme tablosu hazırlayarak bir tür geri bildirim yapmakta ve bir önceki yıl tespit olmuş dolulukları bulguların düzeltilip düzeltilmediğini, tam olarak yerine getirilip getirilmediğini ek-2 nolu tablolarla sunmaktadır. Bu izleme fonksiyonu, denetlenen kurumların aynı tür bulgularla karşılaşmaması ve öğrenme fonksiyonunu yerine getirmesi sebebiyle faydalı ve değer yaratan bir unsurdur.

Sonuç

Sayıştayın özel bütçeli kurumlar olan kamu üniversitelerine 2012–2018 yıllarını kapsayan süreçte yapmış olduğu denetim çıktısı olan düzenlilik raporları incelenmiştir. Sayıştayın

denetim sıklığı ve denetlediği kurum sayısı dikkate alındığı zaman, devamlılık temelinde ve yüksek oranda kamu üniversitelerini denetlediği görülmektedir. Sayıştay denetimde sürekliliği sağlamıştır. Çalışma denetim görüş çeşitleri ve bulgularını kapsamaktadır. Denetim görüş çeşidi açısından Sayıştay düzenlilik raporları uluslararası denetim standartları ile örtüşmemektedir. Sadece tek tip bir görüş üzerine raporlar tanzim edilmiştir. Denetim görüşünü etkileyen bulguların var olduğu düzenlilik raporlarında da görüş “şartlı denetim görüşü” olarak belirtilmemektedir.

“Denetim bulguları nasıl bir özelliğe sahip olursa denetim görüşü etkilenir ?” sorusunun cevabı net ve tutarlı değildir. Sınıflandırma net değildir ve yıllar itibarıyla de tutarlı değildir.

Hile kavramı ile örtüşecek bulguların sınıflandırılması ve düzenlilik raporundaki görüşler arasında ilişki kurulması gerekmektedir.

Düzenlilik raporlarının ortalama %87 oranında hazırlanması, denetimin sürekliliğini ortaya koymaktadır. Fakat düzenlilik raporlarındaki bulguların dönemler itibarıyla farklı sınıflandırılması ve aynı dönem içerisinde değişik denetim ekipleri tarafından sınıflandırılmada farklılıkların olması sebebiyle tutarlı gözükmemektedir. Hata ve hile kavramlarının net olarak tasnif edilmemesi, bulguların önemlilik derecesini belirlememize imkân sağlamamaktadır. Ayrıca düzenlilik raporlarındaki bulguların ve cevapların tam açıklanmaması, tam açıklama kuralına uymadığını göstermektedir.

Sayıştayın izleme tabloları hazırlanması, performans denetimini üstlenmesi, kurumların planlama ve sonuçlarına katkı sağlayarak, geri bildirim ve değer yaratma fonksiyonunu yerine getirdiği söylenebilir. Sayıştayın tüm denetim raporlarını kamuyla paylaşması da şeffaf ve tarafsızlığının göstergesidir. Sayıştay TBMM adına önemli bir görevi yerine getirmektedir. Sayıştay, herkesin ihtiyacı olan bir kurumdur. Sayıştayın yıpratılmaması gerektiği gibi, kendisinin de tutarlı sınıflandırma, hata ile hile ayırımını yaparak görüşüne yansıtması ve INTOSAI denetim standartlarına denetim görüşleri açısından uyum sağlaması gereklidir.

Denetlenen kurumlar açısından değerlendirildiğinde; yıllar itibarıyla denetim bulgularının artması ve raporların özellikle şartlı görüş verilmesi gereken rapor özelliklerine sahip olmaları denetim ölçütlerini yeterince anlamadıklarını ve denetim süreçlerini doğru yönetemediklerini ortaya koymaktadır. Tüm kurumların iç kontrol birimlerini daha aktif hale getirerek önümüzdeki yıllardaki denetim süreçlerine kendilerini hazırlaması gerektiğini ve önemli bir bütçeyi yönettikleri süreçte bütçe planlamalarını ve kontrol süreçlerini daha fazla önemsemeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.



Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazar bu makalede araştırma ve yayım etiğine bağlı kalındığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çakışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The author stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- 2547 Sayılı Yükseköğrenim Kanunu (1981). *Resmi Gazete*, 17506, 06.11.1981.
- 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (2003). *Resmi Gazete*, 25326, 24.12.2003.
- 6085 Sayılı Sayıştay Kanunu (2010). *Resmi Gazete*, 27790, 19.12.2010.
- Akçay, S. (2018). Analysis of the factors influencing the change in court of accounts' audit understanding in Turkey (from 1967 to today). *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 79, 183–206.
- Akyel, R. (2015). Bir hesap yargısı olarak Sayıştay. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 23, 1–22.
- Altunbaş, M. M. (2014). *Sayıştayın düzenlilik denetiminin incelenmesi ve Türkiye'de uygulanabilirliğinin analizi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, M. A. (2012). *Sayıştay'ın kamu harcamalarına ilişkin performans denetiminin temelleri*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Baş, H. (2005). *Kamu yönetiminde etkinlik arayışları çerçevesinde mali yönetim ve Sayıştay*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirbaş, M. (2018). Kurumsal iletişim problemlerinden kaynaklanan önemli yanlışlık ve önemli tutarsızlık kavramları ile denetim sözleşmesi. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(7), 1–15.
- Dogruer, B., & Demirbaş, M. (2018). Döner sermaye işletmesi statüsündeki hastanelerin sürdürülebilirliğinin sağlanmasına yönelik Sayıştay denetimlerindeki bulgular. *3rd Eurasian Conference on Language and Social Sciences Bildiri Kitabı* içinde (s. 16–30), 27–29 Haziran 2018, Antalya.



- Görgün, E. (2011). *Türk kamu mali yönetiminde Sayıştay denetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- INTOSAI (2017). *Resmi internet sitesi*. Erişim adresi www.intosai.org (3 Mayıs 2017).
- Kaval, H. (2003). *Muhasebe denetimi*. Ankara: Akademik Yayınları.
- Keklikoğlu, Y. K. (2012). *Sayıştay denetiminde risk odaklılık*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21–28.
- Koçberber, S. (2008). Dünyada ve Türkiye'de denetim etiği. *Sayıştay Dergisi*, 68, 65–89.
- Parlak, M., & Parlak, Z. (2014). Sayıştay denetçilerinin denetimle ilgili algıları, beklentileri ve görüşleri üzerine anket çalışması. *Sayıştay Dergisi*, 92, 1–34.
- Sert, G., Kurtuğlu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, A. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim'12 - XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildiri Kitabı* içinde (s. 351–357), 1–3 Şubat 2012, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- T.C. Sayıştay Başkanlığı (2014). *SDR, 7- Denetim Raporlama Rehberi, versiyon no: 2014/1*. Ankara: Sayıştay.
- T.C. Sayıştay Başkanlığı (2019a). *Denetim raporları. Özel bütçeli idareler - A. 2012–2018 Yılları*. Ankara: Sayıştay. Erişim adresi <https://www.sayistay.gov.tr/tr/?p=2&CategoryId=103> (1 Ekim 2019).
- T.C. Sayıştay Başkanlığı (2019b). *Dış Denetim Genel Değerlendirme Raporu, 2012–2018*. Ankara: Sayıştay. Erişim adresi <https://www.sayistay.gov.tr/reports/category/12-dis-denetim-genel-degerlendirme-raporlari> (1 Ekim 2019).
- T.C. Sayıştay Başkanlığı (2019c). *Genel Uygunluk Bildirimi, 2012–2018*. Ankara: Sayıştay. Erişim adresi <https://www.sayistay.gov.tr/reports/category/1-genel-uygunluk-bildirimleri> (1 Ekim 2019).
- T.C. Sayıştay Başkanlığı (2019d). *Mali İstatistikleri Değerlendirme Raporu, 2012–2018*. Ankara: Sayıştay. Erişim adresi <https://www.sayistay.gov.tr/reports/category/2-mali-istatistikleri-degerlendirme-raporlari> (1 Ekim 2019).
- Uslu, A., & Ertaş, F. (2018). Türkiye'de devlet üniversitelerinin bütçedeki yeri ve performanslarının analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(4), 979–1007.
- Uysal, Ö. (2010). *Kamu kesiminde performans denetiminin etkinliği bakımından Sayıştay'ın rolü*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher's Note:** The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Araştırma Görevlilerinin Sosyal Kaytarma ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship between Research Assistants' Social Loafing and Organizational Commitment

Zeynep Ersöz¹ , Rüyam Küçüksüleymanoğlu² 

¹Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Bursa

²Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa

Özet

Örgütsel bağlılık ve sosyal kaytarma çalışma hayatında önemli ve birbirini etkileyen kavramlardır. Performansının azalacağını ve çabasının kaybolacağını, yaptığı işin önemli ve anlamlı olmadığını düşünen işgörenler kalabalıkta saklanmayı tercih eder ve sosyal olarak kaytarırlar. Bu iki kavram arasındaki ilişkinin tespiti işgörenlerin verimliliği, iş birliğinin sağlanması, kurumlarda rekabet ve başarı açısından gereklidir. Örgütsel bağlılık ve sosyal kaytarma, araştırma görevlilerinin verimliliği, performansı ve iş tatmini gibi iş çıktıları üzerinde önemli etkilere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, araştırma görevlilerinin sosyal kaytarma düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi; sosyal kaytarma ve örgütsel bağlılık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada tamsayım örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcılar bir fakültede çalışmakta olan 34 araştırma görevlisidir. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgileri Tanıma Formu, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Sosyal Kaytarma Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson moment çarpım korelasyonu ve Spearman sıra farkları korelasyonu analizleri, bağımsız örneklem *t* testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskal-Wallis analizi tercih edilmiştir. Örgütsel bağlılığın alt boyutları ve sosyal kaytarma arasındaki ilişki açısından bakıldığında, araştırma görevlilerinin duygusal bağlılık düzeyleri ve sosyal kaytarma davranış düzeyleri arasında anlamlı ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Demografik faktörler açısından sosyal kaytarma düzeyleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri için gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Anahtar sözcükler: Araştırma görevlisi, örgütsel bağlılık, sosyal kaytarma.

Abstract

Organizational commitment and social loafing are important and interrelated concepts in working life. Employees who think that their performance will decrease and their effort will be lost, their work is not important and meaningful, prefer to hide in the crowd and socially loaf. It is crucial to reveal the exact nature of this relationship in terms of employee productivity, cooperation, competitiveness and inexhaustibility. Organizational commitment and social loafing are thought to have an important efficiency-, performance- and job satisfaction-related impact on the work outcomes of research assistants. This study aims at determining the relationship between social loafing and organizational commitment of research assistants, and finding out whether the levels of social loafing and organizational commitment differ significantly depending on the type of staff and length of service. The criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used for the sampling. The participants are 34 research assistants working in a faculty. Correlational survey model was used to investigate the relationship between the levels of organizational commitment and social loafing of research assistants. Personal Information Recognition Form, Organizational Commitment Scale, and Social Loafing Scale were used as the data collection tools. Pearson's and Spearman's correlation analyses, independent sample *t*-test, one-way analysis of variance and Kruskal-Wallis analysis were used in the analysis of the data. A significant and inverse relationship was found between affective commitment (as a sub-dimension of organizational commitment) and social loafing. No significant difference could be identified between the groups in social loafing and organizational commitment levels in terms of demographic variables.

Keywords: Organizational commitment, research assistant, social loafing.

Kollektif yapıda kurgulanan üniversiteler iş birliği, iletişim, sevgi, saygı, sorumluluk ve birbirine destek olma kavramları ile süreçlerini yürüten kurumlardır. Araştırma görevlileri üniversitelerin vazgeçilmez elemanlarıdır. Araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılığı ve sosyal kaytarma

davranışından uzak durmaları kurumun etkililiği açısından önemlidir. Üniversitelere nitelikli insan kaynağı yetiştirmek için 50/d ve 33/a maddeleri olmak üzere iki kadro türü ortaya çıkmıştır. 33/a maddesine bağlı araştırma görevlilerinin doktora eğitimleri bittğinde üniversitede görevlerine devam etmek-

İletişim / Correspondence:

Prof. Dr. Rüyam Küçüksüleymanoğlu
Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa
e-posta: ruyamk@uludag.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(2), 270-279. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Şubat / February 13, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Mayıs / May 11, 2021

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Ersöz, Z., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2022). Araştırma görevlilerinin sosyal kaytarma ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 270-279.

doi:10.2399/yod.21.689047

Bu çalışma, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülen yüksek lisans tezinin verilerinin bir kısmı kullanılarak hazırlanmıştır.

ORCID ID: Z. Ersöz 0000-0001-7327-5927; R. Küçüksüleymanoğlu 0000-0003-3540-2117

tedirler ve kadro endişeleri bulunmamaktadır. Araştırma görevlilerinin tamamı aynı unvana sahip olmasına rağmen, aralarında sahip oldukları kadro türlerine göre maddi ve manevi olanakları açısından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların, araştırma görevlilerinin çalışma performanslarını doğrudan etkilediğinden bahsetmek mümkündür. Araştırma görevlilerinin yeteneklerinden en üst düzeyde yararlanılabilmeleri için onların motivasyonlarının yüksek tutulması kaçınılmazdır. Motivasyonunu etkileyen etmenleri, araştırma görevlilerinin içinde buldukları durum, istek ve ihtiyaçlarını bilmek, üniversiteler açısından önemlidir.

Sosyal gruplar insan yaşamının temel bir parçasıdır. Nadir durumlar dışında hepimiz birçok farklı sosyal gruba dahil olmaktadır. Gruplarımız bize güvenlik, arkadaşlık, değerler, normlar vb. vermektedir. Birincil aile ve arkadaş gruplarımızın ötesinde, çoğumuz işte ya da okulda var olan birkaç ikincil gruba sahibiz ve içinde bulunduğumuz her gruba birlikte farklı etkiler, avantajlar, dezavantajlar ve sonuçlar görmekteyiz. Bir grupta çalışmanın neticesinde ortaya çıkabilecek olumsuz bir sonuç sosyal kaytarma davranışıdır. Örgütlerde performans ve motivasyon kaybına neden olan, verimliliği düşüren, örgüt amaç ve hedeflerine ulaşmayı erteleyen ve engelleyen sosyal kaytarmanın neden, nasıl ve hangi biçimde ortaya çıktığı araştırmacılar için önemli bir sorun olmuştur. Çalışma ortamlarında sosyal kaytarma davranışının etkilerinin tespit edilmesi ve çözümlerin bulunması gerekmektedir.

Sahip olunan sosyal sermaye ve bilginin en önemli rekabet avantajı olarak kabul edilmesi ile örgütlerin varlığını sürdürübilmesi, amaçlarını gerçekleştirebilmeleri ve rakipleri karşısında fark yaratabilmeleri için yönetim sistemlerini gelişen ve değişen çevre şartlarına uydurarak işgörenlerin örgütsel davranışlarını inceleyip geliştirmesi gerekmektedir. İşgörenlerin örgütsel amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi ve örgütlerine yüksek fayda sağlaması, örgütsel bağlılığını artırmaya yönelik etkinlikler ile gerçekleşmektedir. İşgören ile örgüt arasındaki ilişkiye şekil veren, işgörenin örgütte kalma isteği ile ilgili psikolojik bir durum (Meyer ve Allen, 1997) olan örgütsel bağlılık, örgütün amaç ve değerlerine psikolojik açıdan derin duygularla bağlanmayı, bu amaç ve değerleri kendi çıkarlarını üstünde tutmayı, örgütsel amaç ve hedeflere ulaşmada hiçbir çıkar beklememeyi ifade etmektedir (Ada, Alver ve Atlı, 2008). Örgütsel bağlılığa sahip işgörenler daha üretken, daha uyumlu, iş tatmini, sorumluluk ve sadakat duygusu yüksek, problem değil çözüm üreten, değişime ve gelişime açık, yenilikçilerdir (İnce ve Gül, 2005).

Örgütsel bağlılığı işgörenin örgütten beklediği formal ve normatif beklentilerinin ötesindeki örgütün amaç ve değerlerine yönelik davranışları olarak tanımlayan Meyer ve Allen'in

(1997) örgütsel bağlılık yaklaşımı duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyutludur.

Duygusal bağlılık işgörenin örgüte olan duygusal bağlılığı ve örgütle bütünleşmesidir. Duygusal bağlılığa sahip işgörenlerin örgütte kalma nedeni örgütsel kimlik kazanma, örgüte katılma, örgüt amaç ve değerleriyle bütünleşmedir. Duygusal bağlılık işe ilişkin etmenler ve kişilik özellikleri ile ilgili tutumsal bir olgudur. Güçlü duygusal bağlılığa sahip işgörenler; tüm zamanını örgüt için yararlı ve yaratıcı kullandığından duygusal bağlılık örgütlerde en fazla arzulan bağlılık türü olarak ifade edilebilir (Çöl ve Gül, 2005).

Devam bağlılığı tanılanmış rol davranışlarının ötesine geçerek işgörenin, örgütte kalmayı bir zorunluluk olarak hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Meyer ve Allen, 1997). İşgörenin çalıştığı sürece örgüt içinde harcadığı emek, çaba, örgütten elde ettiği maddi olanaklar ne kadar çok olursa örgütten ayrılması da o kadar zorlaşır. İşgören örgütten ayrılmanın kalmadan daha maliyetli olacağını düşünerek örgüt üyeliğini devam ettirir. İşgöreni devam bağlılığına iten, işgörenin çalıştığı örgütteki katkılarının çok olması, ileride daha büyük maddi ve manevi ödül beklentisi, çevre baskısı ve örgütten ayrıldığı takdirde kişisel beklentilerini karşılayacak bir iş bulamama endişesidir.

Normatif bağlılık işgörenlerin örgütlerine olan sadakat duygusuna verdikleri önem nedeniyle örgütte çalışmaya devam etme isteklerini ve bunu ahlaki açıdan bir görev olarak görmelerini ifade etmektedir (Meyer ve Allen, 1997).

Örgütsel bağlılık üzerinde etkili olan örgütsel, kişisel ve çevresel etmenler vardır. Kişisel etmenler yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışma süresi, medeni durum iken; örgütsel etmenler rol çatışması, rol belirsizliği, örgüt kültürü, ilerleme imkânı, ücret, işin niteliği ve iletişimidir. Çevresel etmenler ise farklı iş imkânları ve profesyonelliktir (Bayram, 2005; Çavuş Dalakçı, 2019; Çöl ve Gül, 2005; Güçlü, 2003; Seyhan, 2014; Yücel ve Çetinkaya, 2016). Açıkça belirtilmese de sosyal etkileşim, rol çatışması, ast-üst ilişkisi gibi örgütsel etmenler içerisinde dolaylı olarak değinilen, örgütsel bağlılığı etkileyen bir diğer örgütsel olgu da sosyal kaytarmadır.

Sosyal kaytarma, işgörenlerin bir grup içerisinde tek başlarına çalışırken gösterdikleri çabaya kıyasla daha az çaba gösterme eğilimi olarak ifade edilebilir (İlgın, 2013). İşgörenin tek başına iken olan çalışma isteğinin grup içerisinde değişmesi (Liden, Wayne, Jaworski ve Mathan, 2004), işgörenin grup içerisinde motivasyon ve çalışma isteğinin düşmesi (Hoigaard vd., 2010), işgörenin çabasının kalabalıkta kaybolacağını, çıktığı etkilemeyeceğini düşünerek daha az çalışması (Weiten, a 2013), gruptakilerin bazıları emek verirken bazılarının emek vermeden, çaba göstermeden sonuca ortak olma

düşüncesi de (Harcum ve Badura, 1990) işgörende sosyal kaytarma davranışına sebep olabilmektedir.

Sosyal kaytarma davranışının bireysel ve grup düzeyinde görevlerin birbirine bağımlı olması, görev görünürlüğü, görevin önemi, anlamlılığı ve işgörenselle katılımın eşsizliği, kişilik özellikleri, kültür ve cinsiyet farklılıkları, göreve bağlanma, grup kaynaşması, grup büyüklüğü ve iş arkadaşlarının kaytarıldığına dair algı gibi öncülleri bulunmaktadır. Grubu oluşturan işgörendenlerin çalışma esnasında çalışma arkadaşları ile etkileşimi fazla ise işgörende sosyal kaytarma davranışı sergileyecektir (Liden vd., 2004). Kidwell ve Bennett (1993) tarafından ortaya atılan görev görünürlüğü; kişinin göstermiş olduğu çabadan, yöneticinin ne kadar farkında olduğuna inanma derecesidir. Kişiler tek başına yaptıkları çalışmalarda kendi çabasının ve sonuçtaki katkısının daha kolay fark edilebilir olduğunu düşünerek çalışırsa görev görünürlüğü yüksektir. Performansının azalacağını ve çabasının kaybolacağını, yaptığı işin önemli ve anlamlı olmadığını düşünen işgörendenler kalabalıkta saklanmayı tercih eder ve sosyal olarak kaytarırlar. Öte yandan, iş arkadaşlarının kendisinden daha az çaba göstererek kaytarıldığını düşünen işgörendenler adaletsizlik, eşitsizlik olduğunu fark ederek sosyal kaytarma davranışı sergileyebilirler (Comer, 1995; Şeşen ve Kahraman, 2014).

İşgörenden ait olduğunu düşündüğü ve özdeşleştiği gruplarda yüksek düzeyde örgütsel bağlanma gözlemlenir. Bu gruptaki işgörendenlerin grubun hedeflerini kendileri için anlamlı ve değerli gördüklerinden ekstra çaba harcar, bu hedeflerini kimi zaman kendi çıkarlarından daha üstün tutarak çalışmaya devam ederler (Özek, 2014). Örgütsel bağlanma düzeyinin yüksek olduğu gruplarda görev görünürlüğü düşük olsa dahi grubun kendi içindeki bütünlüğü ve grubu hüsrana uğratmama düşüncesi ile işgörendenlerin sosyal kaytarma davranışında bulunma eğilimi düşüktür (George, 1992).

Öğretim üyesi ve araştırma görevlilerini merkeze alarak bilimsel, akademik ve toplumsal kalkınmayı amaçlayan üniversitelerde, uzman bilgisine sahip yetenekli araştırma görevlilerinin çalıştıkları örgüte bağlı kalmaları ve örgüt adına değer üretmeleri oldukça önemlidir. Eğitim öğretim, araştırma ve topluma hizmet faaliyetlerinin yapılmasında hazır bulunmak, bunların gerçekleştirilmesine yardımcı olmak, mezuniyet töreni ve uyum programı ile ilgili verilen görevleri yapmak, ders ve sınav programlarını hazırlamak, öğrenci danışmanlık hizmetlerinde öğretim üyelerine yardımcı olmak, kendi kariyeri için bilimsel araştırma ve faaliyetlerde bulunmak, yayınlar yapmak, enstitü, bölüm ve dekanlıkta yapılacak her türlü akademik ve idari faaliyetlerde yöneticilere destek olmak, toplantılara katılmak gibi birçok görevi yerine getirmek durumunda olan araştırma görevlilerinin hem kendi bölümündeki diğer araştırma görevlileri ile

hem fakültedeki öğretim üyeleri ve idari personel ile iş birliği ve uyum içerisinde çalışması beklenir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, araştırma görevlilerinin sosyal kaytarma düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi; sosyal kaytarma ve örgütsel bağlılık düzeylerinin kadro türü ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Araştırma görevlilerin sosyal kaytarma düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılığın alt etmenleri olan, duygusal, devam ve normatif bağlılık düzeyleri ile sosyal kaytarma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılık ve sosyal kaytarma düzeyleri demografik göstergeler itibarıyla anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

Bu çalışmada iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ve bu ilişkinin ne ölçüde ve hangi yönde değiştiğinin belirlenmesinde kullanılan nicel araştırma yöntemlerinden (Can, 2018) kesitsel ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada aşağıdaki yokluk hipotezleri çalışma öncesinde belirlenmiştir.

- **H₁** Araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılığı ile iş arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeyleri arasında bir ilişki yoktur.
- Araştırma görevlilerinin; (a) **H₂** duygusal bağlılık düzeyleri, (b) **H₃** devam bağlılığı düzeyleri, (c) **H₄** normatif bağlılık düzeyleri ile sosyal kaytarma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Araştırma görevlilerinin örgütsel düzeyleri; (a) **H₅** kadro türü, (b) **H₆** cinsiyet, (c) **H₇** hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırma görevlilerinin sosyal kaytarma düzeyleri; (a) **H₈** kadro türü, (b) **H₉** cinsiyet, (c) **H₁₀** hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan araştırma görevlileri oluşturmaktadır. Fakültede 2018–2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan 35 araştırma görevlisi bulunmaktadır. Çalışmada tamsayım tekniği kullanılmış, belirlenen ölçüt ve koşullara uyan 34 araştırma görevlisi tespit edilmiş, çalışma grubunun tamamı

na ulaşılmış ve ölçekler uygulanmıştır. Kesitsel ilişkisel tarama araştırmalarında örneklem sayısının en az 30 olarak belirlenmesi gerekmektedir (Creswell ve Creswell, 2017).

Çalışma grubunda yer alan araştırma görevlilerinin 21'i (%62) 33/a kadrosunda; 13'ü (%38) 50/d kadrosundadır. Katılımcıların 13'ünün 6–9 yıl (%38), 8'nin 10 yıl ve üzeri (%23), 8'inin 4–5 yıl ve 5'inin 1–3 yıl hizmet süresi bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgileri Tanıma Formu, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Sosyal Kaytarma Ölçeği kullanılmıştır. Veriler Google Dokümanlar ile oluşturulmuş form aracılığı ile çevrimiçi olarak toplanmıştır.

Kişisel Bilgileri Tanıma Formu: Katılımcılardan bağlı olduğu kadro türü ve hizmet süresi bilgileri alınmıştır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen, 18 maddeden oluşan, 3 alt boyutlu ve katılımcıların 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında puanlandığı Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin ilk 6 maddesi duygusal bağlılık, 7–12. arası olan maddeler devam bağlılığı ve son 6 madde ise normatif bağlılık düzeylerini ölçmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan analizde örgütsel bağlılık için ($\alpha=0.93$), duygusal bağlılık için ($\alpha=0.88$), devam bağlılığı için ($\alpha=0.84$), normatif bağlılık için ($\alpha=0.85$) hesaplanmıştır.

Sosyal Kaytarma Ölçeği: Liden ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen, Ilgın (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, 13 maddeden oluşan, katılımcıların soruları 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında puanlandığı Likert tipi bir ölçektir. Elde edilen puanların yüksekliği, sosyal kaytarmanın ne kadar yüksek olduğunun göstergesi olarak belirlenmiştir.

Veri toplama araçlarının uygulanması için gerekli olan Etik Kurul Kararı, Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan, 29 Haziran 2018 tarihinde, 2018-06 sayılı kararla alınmıştır.

Veri Analizi

Hipotezlerin test edilmesi için toplanan veriler dijital ortama aktarılmış, Microsoft Excel programı ile düzenlenmiştir. Düzenlenen veriler SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Örnekleme yer alan araştırma görevlilerinden toplanan demografik bilgilerin betimsel analizi yapılarak yüzde (%) ve frekansları (f) hesaplanmıştır. Araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve alt boyutları olan devam, duygusal ve normatif bağlılık düzeyleri ve sosyal kaytarma düzeylerine ait aritmetik ortalamaları (\bar{x}), toplam puanlar, standart sapmaları (SS) ölçeklerin hazırlanış şekilleri dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Verilerin normal dağılıma uyup uymadığının sınanmasında örneklem sayısının 30'un üzerinde olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov testi tercih edilmiştir (Can, 2018). Birinci ve ikinci araştırma sorusuna cevap teşkil eden, araştırma görevlilerinin sosyal kaytarma ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılacak analiz öncesi yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda $p<0.05$ değeri; çarpıklık ve basıklık değerleri; histogram grafiği, P&P ve Q&Q grafiklerinde yer alan değerler dikkate alınarak örgütsel bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık ve sosyal kaytarma düzeylerine ait verilerin normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olması sebebiyle Pearson moment çarpım korelasyonu analizi tercih edilmiştir. Duygusal bağlılığa ait olan verilerin ise normal dağılıma uygun olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla duygusal bağlılığın kullanıldığı analizlerde Spearman sıra farkları korelasyon analizi tercih edilmiştir (Can, 2018) (■ Tablo 1).

■ **Tablo 1.** Belirlenen hipotezler, analizler ve temel sonuçlar.

H ₀ Hipotezleri	Analiz türü	Kabul edilme durumu
(H ₁) Araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılığı ile sosyal kaytarma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.	(H ₁) Pearson moment çarpım korelasyonu analizi	H ₁ hipotezi kabul edilmiştir.
Araştırma görevlilerinin (H ₂) duygusal, (H ₃) devam, (H ₄) normatif bağlılık düzeyleri ile sosyal kaytarma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.	(H ₂) Spearman sıra farkları korelasyon analizi, (H ₃) Pearson moment çarpım korelasyonu analizi, (H ₄) Pearson moment çarpım korelasyonu analizi	H ₂ hipotezi reddedilmiş, H ₃ ve H ₄ yokluk hipotezleri kabul edilmiştir.
Araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri; (H ₅) kadro türü, (H ₆) cinsiyet, (H ₇) hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	(H ₅) bağımsız örneklem t testi, (H ₆) bağımsız örneklem t testi, (H ₇) tek yönlü varyans analizi	H ₅ , H ₆ , H ₇ hipotezi kabul edilmiştir.
Araştırma görevlilerinin sosyal kaytarma düzeyleri; (H ₈) kadro türü, (H ₉) cinsiyet, (H ₁₀) hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	(H ₈) Bağımsız örneklem t testi, (H ₉) bağımsız örneklem t testi, (H ₁₀) Kruskal-Wallis analizi	H ₈ , H ₉ , H ₁₀ hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 2. Araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılık ve sosyal kaytarma düzeyleri.

	<i>n</i>	Min.	Max.	\bar{x}	SS	Varyans
Duygusal bağlılık	34	1.00	5.00	2.94	1.11	1.23
Devam bağlılığı	34	1.33	5.00	2.94	.99	.978
Normatif bağlılığı	34	1.00	4.33	2.31	.96	.93
Örgütsel bağlılık	34	1.39	4.78	2.73	.89	.80
Sosyal kaytarma	34	1.15	4.77	3.12	1.03	1.05

Bulgular

Verilerin normal dağılıma uyup uymadığının sınanmasında örneklem sayısının 30'un üzerinde olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov testi tercih edilmiş (Can, 2018); test sonucunda $p < 0.05$ değeri; çarpıklık ve basıklık değerleri, histogram grafiği, P&P ve Q&Q grafiklerinde yer alan değerler dikkate alınarak örgütsel bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık ve sosyal kaytarma düzeylerine ait verilerin normal dağılıma sahip olduğu saptanmıştır. Veriler normal dağılıma sahip olduğundan Pearson moment çarpım korelasyonu analizi uygulanmıştır. Duygusal bağlılığa ait olan veriler normal dağılıma uygun olmadığından analizlerde Spearman sıra farkları korelasyonu analizi tercih edilmiştir (Can, 2018). Hizmet süresinin örgütsel bağlılık üzerindeki farklılığının incelenmesinde tek yönlü varyans analizi; hizmet süresinin sosyal kaytarma düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesinde Kruskal-Wallis analizi yapılmış, sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Araştırma görevlilerinin, yayılım ve merkezi eğilim ölçüleri hesaplanması için yapılan analizde, örgütsel bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}=2.73$). Araştırma görevlilerinin orta düzeyde duygusal bağlılık ($\bar{x}=2.94$) ve devam bağlılığı ($\bar{x}=2.94$), düşük düzeyde normatif bağlılık ($\bar{x}=2.30$) sergiledikleri saptanmıştır. Araştırma görevlilerinin sosyal kaytarma düzeylerinin ise ($\bar{x}=3.12$) orta düzeyde olduğu saptanmıştır (Tablo 2).

Pearson moment çarpım korelasyonu analizinin sonuçlarına göre araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve sosyal kaytarma düzeyleri arasında zayıf, ters yönde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-0.255$, $p=0.146$)

Tablo 3. Örgütsel bağlılık düzeyleri ve sosyal kaytarma düzeyleri arasındaki ilişki.

Örgütsel bağlılık		
Sosyal kaytarma	Korelasyon katsayısı	-.255
	ρ	.146

(Tablo 3). Araştırma görevlilerinin duygusal, devam ve normatif bağlılık düzeyleri ile sosyal kaytarma düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için yapılan analiz sonuçları Tablo 4'te paylaşılmıştır.

Araştırma görevlilerin duygusal bağlılık düzeyleri ve sosyal kaytarma düzeyleri arasında zayıf, ters yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=-.390$, $p=.023$). Devam bağlılık düzeyleri ve sosyal kaytarma düzeyleri arasında zayıf, ters yönde ve anlamlı olmayan bir ilişki ($r=-.116$, $p=.513$); normatif bağlılık düzeyleri ile sosyal kaytarma düzeyleri arasında zayıf, ters yönde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=-.103$, $p=.564$).

Kadro türü değişkenine göre hem 33/a kadrosunda görev yapan araştırma görevlilerinin ($\bar{x}=2.65$) hem de 50/d kadrosunda görev yapan araştırma görevlilerinin ($\bar{x}=2.84$) orta düzeyde örgütsel bağlılık düzeylerinin olduğu saptanmıştır. Araştırma görevlilerinin duygusal bağlılık düzeylerinin [$t_{(32)}=-.769$, $p>0.05$], devam bağlılık düzeylerinin [$t_{(32)}=-1.297$, $p>0.05$] ve normatif bağlılık düzeylerinin [$t_{(32)}=-.547$, $p>0.05$] bağlı oldukları kadro türüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır [$t_{(32)}=-.588$, $p>0.05$]. Ancak 50/d kadrosunda bulunan araştırma görevlileri-

Tablo 4. Örgütsel bağlılığın alt boyutları ve sosyal kaytarma arasındaki ilişki.

		Duygusal bağlılık	Devam bağlılığı	Normatif bağlılık
Sosyal Kaytarma	Korelasyon katsayısı	-.390	-.116	-.103
	ρ	.023*	.513	.564
	<i>n</i>	34	34	34

* $p < 0.05$.

■ **Tablo 5.** Örgütsel bağlılık türleri ve kadro türü ilişkisi.

	Kadro türü	n	%	S	sd	T	p	Ort. arası fark
Duygusal bağlılık	33/a	21	2.82	1.06	32	-.76	.33	.30
	50/d	13	3.12	1.20				
Devam bağlılık	33/a	21	2.76	.94	32	-1.29	.84	.45
	50/d	13	3.21	1.03				
Normatif bağlılık	33/a	21	2.38	1.02	32	.54	.15	-.19
	50/d	13	2.19	.88				
Örgütsel bağlılık	33/a	21	2.65	.86	32	-.58	.56	32
	50/d	13	2.84	.96				

nin duygusal ve devam bağlılığı, 33/a kadrosunda bulunanların ise normatif bağlılığı daha yüksek bulunmuştur (■ Tablo 5).

Araştırma görevlilerinin duygusal bağlılık [$F_{(3-30)}=1.04$, $p>0.05$], devam bağlılığı [$F_{(3-30)}=0.90$, $p>0.05$] ve normatif bağlılık düzeylerinin [$F_{(3-30)}=0.81$, $p>0.05$] hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ancak tüm alt boyutlarda 10 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olanlar daha yüksek bağlılık göstermektedirler (■ Tablo 6).

Kadro türü değişkenine göre hem 33/a ($\bar{X}=3.09$) hem de 50/d kadrosunda görev yapan araştırma görevlilerinin ($\bar{X}=3.14$) orta düzeyde sosyal kaytarma düzeylerinin olduğu tespit edil-

miştir. Araştırma görevlilerinin sosyal kaytarma düzeylerinin [$t_{(32)}=-.133$, $p>0.05$] bağlı oldukları kadro türüne göre farklılaşma göstermediği saptanmıştır (■ Tablo 7).

Araştırma görevlilerinin hizmet sürelerine göre, sosyal kaytarma düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis analizinin sonucuna göre; en fazla sosyal kaytarma düzeyine sahip olan grup $\bar{X}=3.76$ ortalama ile 4–5 yıl hizmet süresi bulunan araştırma görevlileri, en düşük sosyal kaytarma düzeyine sahip olan grup ise $\bar{X}=2.58$ ortalama ile 10 yıl ve üzeri hizmet süresi bulunan araştırma görevlileri olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre dört grubun da sosyal kaytar-

■ **Tablo 6.** Hizmet süresi ve örgütsel bağlılık ilişkisi.

	Gruplar	n	%	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	sd	F	p
Örgütsel bağlılık	1–3 yıl	5	2.75	Gruplar arası (2.21), Grup içi (24.19)	Gruplar arası (0.74), Grup içi (0.80)	3	0.91	0.44
	4–5 yıl	8	2.63					
	6–9 yıl	13	2.51					
	10 yıl üzeri	8	3.16					
	Toplam	34	2.73					
Duygusal bağlılık	1–3 yıl	5	3.06	Gruplar arası (3.82), Grup içi (36.7)	Gruplar arası (1.27), Grup içi (1.22)	Gruplar arası (3), Grup içi (30)	1.04	0.38
	4–5 yıl	8	2.72					
	6–9 yıl	13	2.67					
	10 yıl üzeri	8	3.50					
	Toplam	34	2.94					
Devam bağlılığı	1–3 yıl	5	3.23	Gruplar arası (2.67), Grup içi (29.5)	Gruplar arası (0.89), Grup içi (0.98)	Gruplar arası (3), Grup içi (30)	0.90	0.45
	4–5 yıl	8	2.68					
	6–9 yıl	13	2.74					
	10 yıl üzeri	8	3.33					
	Toplam	34	2.94					
Normatif bağlılık	1–3 yıl	5	1.96	Gruplar arası (2.32), Grup içi (28.5)	Gruplar arası (0.77), Grup içi (0.95)	Gruplar arası (3), Grup içi (30)	0.81	0.49
	4–5 yıl	8	2.47					
	6–9 yıl	13	2.11					
	10 yıl üzeri	8	2.66					
	Toplam	34	2.30					

Tablo 7. Kadro türü ve sosyal kaytarma bağımsız örneklem t testi sonuçları.

Gruplar	n	%	S	sd	t	p
33/a	21	3.0989	1.04828	32	-.133	.895
50/d	13	3.1479	1.03368			

ma düzeyleri arasında [$\chi^2_{(3)}=4.79, p>0.05$] anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir (Tablo 8).

Tartışma ve Öneriler

Çalışmada duygusal bağlılık ve sosyal kaytarma arasındaki ilişki için kurulan H₁ hipotezi reddedilmiştir. Araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılık, duygusal ve devam bağlılık düzeyleri orta, normatif bağlılık düzeyleri ise düşük seviyede çıkmıştır. Bu sonuç Tekin ve Birincioğlu'nun (2017) yaptıkları çalışmada elde edilen devam bağlılığı ve duygusal bağlılık düzeyleriyle benzerlik göstermekte iken normatif bağlılık düzeyi ile çelişmektedir. Araştırma görevlilerinin devam ve duygusal bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olması, bağlı oldukları üniversiteyi sevdiğini, amaç ve değerlerini kabul ettiklerini ve ılımlı düzeyde örgüt ile özdeşleştiklerini göstermektedir. Aynı zamanda üniversitede çalışmanın getirdiği kazanımları kaybetmek istemeyen veya işsizlikten çekinen araştırma görevlilerinin örgüte orta düzeyde bağlandıkları söylenebilir. Öte yandan araştırma görevlilerin normatif bağlılık düzeylerinin düşük olması, çalışmaya ahlaki ya da vicdani olarak bir zorunluluk hissetmemeleri başka bir deyişle kurumlarına karşı kendilerini borçlu hissetmemeleri ile açıklanabilir. Bu bulgu Balay'ın (2000) işgörenlerin örgütlerine karşı olan bağlılıkları, kendi kişisel özelliklerine, inanç ve ahlaki sistemlerine terk edilmiştir görüşü ile uyumludur. Araştırma görevliliği mesleğinin asıl amacıyla örtüşmeyen görevlerin idare tarafından verilmesi, öte taraftan yüksek lisans ya da doktora sonrası yasal gerekçelerden işsiz kalma endişesi, kendi görev ve sorumlulukları haricinde birçok akademik ve idari işte görevlendirilmeleri normatif bağlılığı düşüren etkenler olarak kabul edilebilir.

50/d kadrosunda yer alan araştırma görevlilerinin duygusal bağlılık düzeyleri önemli ölçüde daha yüksektir. Bu sonuç Te-

kin ve Birincioğlu'nun (2017) araştırma görevlileri üzerinde yaptığı çalışma ile örtüşmemektedir. 50/d kadrosundaki araştırma görevlilerinin çalıştığı kurumdan ayrılacağını bildiği halde örgüte olan duygusal bağlanmayı yıllardır içinde bulunduğu kuruma verilen emek, örgüt ile özdeşleşme, kişisel özellikler ile açıklanabilir. Kadro belirsizliği araştırma görevlilerinin en önemli sorunlarından biridir. 50/d ve 33/a kadrosunda yer alan araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ortalamaları arasındaki en büyük fark devam bağlılığı alt boyutunda çıkmıştır. 50/d kadrosunda yer alan araştırma görevlilerinin 33/a kadrosunda yer alan araştırma görevlilerinden 0.45 daha yüksek devam bağlılığına sahip olması, 50/d maddesinde görev yapan araştırma görevlilerinin üniversiteden kadro beklentisinde olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca, 50/d kadrosunda yer alan araştırma görevlilerinin işsiz kalma endişesi, maddi ve manevi kaygılar hatta çevre baskıları nedeniyle 33/a kadrosundakilere göre daha yüksek devam bağlılığı yaşadıkları söylenebilir. Öyle ki, 50/d kadrosunun geçici bir kadro olduğu düşünüldüğünde eğitim sonrasında kadronun kesilme ihtimali söz konusudur. Bu da henüz mesleğinin başında olan ve doktor unvanını almış olan bir akademisyenin işsiz kalmasına sebep olmaktadır. 50/d kadrolarındaki araştırma görevlileri enstitü ve fakülte ikilemi içerisinde kalırken, 33/a kadrosunda bulunan bir araştırma görevlisinin fakülte kadrosunda olması sebebiyle enstitü ile herhangi bir ilişkisinin olmaması da devam bağlılığı açısından bir fark ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Çünkü 50/d kadrosundaki bir araştırma görevlisine kadrosunun bulunduğu enstitü tarafından belirli bir görev verilir iken aynı zamanda fakülte tarafından da başka bir görev verilebilmektedir. Fakat enstitü ile ilişkisi olmayan kadrolarda enstitü, fakülte kadrosundaki bir araştırma görevlisine herhangi bir iş yükü vermektedir. Bu durum da birbirlerine göre farklı şartlar sunan

Tablo 8. Hizmet süresi ve sosyal kaytarma Kruskal-Wallis testi sonuçları.

Gruplar	n	%	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
1-3 yıl	5	2.80	14.90	3	4.79	.188
4-5 yıl	8	3.76	23.44			
6-9 yıl	13	3.16	17.58			
10 yıl üzeri	8	2.58	13.06			



50/d ile 33/a kadrolarında çalışanların kurumlarına olan normatif bağlılıklarını etkileyebilmektedir.

Bulgulara göre hizmet süresinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve sosyal kaytarma üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Bu Doğan, Bozkurt ve Demir (2012) ve Özek'in (2014) yaptıkları çalışmalarla örtüşmektedir. Bu çalışmada anlamlı bir farklılık tespit edilmemesine karşın literatürdeki bazı çalışmalar araştırma görevlilerinin hizmet sürelerinin örgütsel bağlılığı etkilediği yönündedir. Çalışmanın sonuçları Çöl ve Gül'ün (2005) yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla çelişmekte olup, hizmet süresinin duygusal ve normatif bağlılığı azaltan bir etken olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca Tekin ve Birincioğlu'nun (2017) yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla da çelişmekte olup araştırma görevlilerinin buldukları lisansüstü aşama, örgütsel bağlılığın tüm boyutlarını anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Mesleğin ilk yıllarında düşük düzeyde olan bağlılık, araştırma görevlilerinin eğitim düzeyi arttıkça ve meslekte ilerledikçe değişiklik göstermektedir. Mesleğin ilk yıllarında yer alan araştırma görevlilerine daha fazla görev verilmesi, kurumda adaletli bir görev dağılımının olmadığını göstermesi bakımından duygusal bağlılığını azaltmaktadır. Görev dağılımının adaletli olması, her çalışanın görevinin net olması, mesleğin ilk yıllarında yer alan araştırma görevlilerinin sosyal kaytarma davranışına yönelmelerinin önüne geçebilir. Grup üyeleri eğer grubun hedeflerini anlamlı ve değerli görüyorsa göreve bağlanma düzeyleri yüksek olacaktır. Mesleğe yeni başlayan araştırma görevlilerine kurumun tanıtılması, üniversitelerin vizyon ve misyonu hakkında, bilimin önemine ve araştırma yapanın önemine dair bilgilendirici seminerler yapılması bağlı oldukları üniversitenin önemini anlamasını ve dolayısıyla göreve bağlılıklarının artmasını sağlayabilir. Hizmet süresi araştırma görevlilerinin yüksek lisans ve doktora eğitimini azami sürede tamamlamaları, uzatmamaları yönünde de önem taşır. Hizmet süresi bağlamında bir limitin belirlenmesi, azami sürelerin kanun çerçevesinde uygulanması ile sosyal kaytarma ve örgütsel bağlılık düzeylerinin değişkenlik göstermesinin önüne geçebilir. Göreve henüz başlamış olan araştırma görevlilerinin bağlılık düzeyleri, doktorasını bitirmeye yakın ve kadro atanma durumuyla karşı karşıya olan araştırma görevlilerinden daha yüksektir. Doktora düzeyindeki bir araştırma görevlisi akademik anlamda daha bilgili ve daha donanımlıdır. Mesleğe yeni giren araştırma görevlileri ise acemidir ve grup aktivitelerinde, toplantılarda kendilerinden daha fazla hizmet süresine sahip araştırma görevlilerine göre daha az aktif olmaktadır. Yapılacak olan idari işlerde daha bilgili olan araştırma görevlilerinin bu işleri göreve yani başlayan acemi olan iş arkadaşlarının üzerine yıkması, sosyal kaytarma davranışlarını artıran bir etken olarak yorumlanabilir. Literatürde kıdem değişkeninin örgütsel bağlılık üzerinde etkisi olduğuna dair çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda çalışılan

süre arttıkça kazancın ve kıdemin arttığı, bu durumun örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediğine dair sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir (Balay, 2000; Yalçın ve İplik, 2005).

Çalışma bulguları araştırma görevlilerinin sosyal kaytarma düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma görevlileri arasında paylaşılan görevlerin birbirine bağımlı olması, performansın tam olarak fark edilmemesi veya görmezden gelinmesi ve değerlendirilmemesi sosyal kaytarma davranışının nedenleri olarak gösterilebilir. Bu bulgu araştırma görevlilerinin ürettikleri fikirlerin kalabalıkta kaybolacağına inanması, çalışmalarında gevşemeye ve daha az gayret göstermelerine neden olmakta ve onları sosyal kaytarma davranışına sürüklemektedir sonucuna ulaşan Tutar'ın (2016), aynı ölçek kullanılarak yapılan, Çakır'ın (2018) ve İlgin'in (2010) sonuçlarıyla örtüşürken, Şeşen ve Kahraman'ın (2014) öğretmenlerle yaptığı çalışmasının sonuçlarıyla çelişmektedir. Araştırma görevlileri arasında sosyal kaytarmanın azaltılmasının yolu görev dağılımlarında, eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde adaletli, net ve liyakat esaslarına uygun bir dağıtım planının yapılmasıdır. Araştırma görevlileri katkılarının başkaları tarafından değerlendirilebileceğine inanırlarsa sosyal kaytarma davranışları azalabilir diye düşünülmektedir.

Araştırma görevlilerinin sosyal kaytarma düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasında zayıf, ters yönde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu sonucu, Şeşen ve Kahraman'ın (2014) ve Şen, Tozlu, Ateşoğlu ve Şahin'in (2016) yaptıkları çalışmalar ile örtüşmektedir. Araştırma görevlilerinin sosyal kaytarma düzeyleri arttıkça, duygusal bağlılıkları azalmaktadır. Araştırma görevlilerinin çalıştıkları birimde sosyal kaytarma davranışlarının kontrol altında tutulmaması, sosyal kaytarma davranışlarının azaltılması yönünde politikalar izlenmemesi, duygusal bağlılıklarını azaltıyor olabilir. Araştırma görevlilerinin asıl işleri olan araştırma-yı değil, birtakım angarya olarak nitelenebilecek işleri yapıyor olmaları kuruma olan bağlılıklarını düşüren bir etken olabilir.

Araştırma görevlilerinin, sosyal kaytarma düzeylerinin kadro türüne göre farklılaşmamasının bir sonucu, gerek 33/a gerek 50/d kadro türünün grup çalışmalarında kendilerinin kadro türünü bahane ederek herhangi bir şekilde saklanma ve kaytarma davranışı sergilemedikleri söylenebilir. 33/a kadrosuna ait olanların herhangi bir işsizlik endişesi olmadığı için sosyal kaytarma davranışı sergilememelerini gerektirebilir; fakat bu noktada 50/d'li işgörenlerin gelecekle ilgili belirsizliği, kadro verilmemesi endişesi ile kuruma olan gönül kırgınlığı, şimdiye kadar kuruma verilen emeğin dikkate alınmaması gibi sebepleri aslında sosyal kaytarma davranışı sergilemelerini gerekçelendirebilir. Fakat bütün bunlara rağmen örgüt içinde daha az sosyal kaytarma davranışı ile işgörenselle çabanın sergilenmesi örgüt içerisindeki görev görünürlüğü ve değerlendirilme ile açıklanabilir.

Araştırma görevlilerinin çalıştıkları üniversiteye bağlı olmaları dolayısıyla ortaya çıkan iş tatmini eğitim-öğretim etkinliklerinin kalitesini artıracak, bu da üniversite başarısına olumlu katkılar sağlayacaktır. Üniversiteye karşı tutum ve davranışlarının üniversite başarısını önemli ölçüde etkilediği örgütsel bağlılık algısına sahip araştırma görevlileri, üniversitenin bir üyesi olmaktan mutluluk ve gurur duymakta ve üniversite amaç ve değerleriyle bütünleşmektedir.

Üniversitelerin mevcut kalitesinin korunması, eğitim kalitesinin artırılması, beyin göçünün engellenmesi için örgütsel bağlılığı negatif yönde etkileyen sosyal kaytarma gibi davranışların engellenmesi ve sosyal kaytarmaya neden olan etmenlerin incelenmesine yönelik çalışmaların artırılması gerekmektedir. Araştırma görevlilerinin kurumsal bağlılığını artırmak için kadro ilanlarının şeffaf ve adil bir şekilde düzenlenip, liyakatın esas alınması, katkılarının daha görünür olmasını sağlayacak bir ödüllendirme sisteminin kurulması, performanslarını tanımlanabilir ve/veya ölçülebilir hale getirecek bir yönetim stratejisinin geliştirilmesi, anabilim dalı, bölüm başkanlığı, dekanlık ve enstitü yönetimlerinin performans değerlendirilmesi ile araştırma görevlilerine performanslarıyla ilgili geribildirim vererek onların yeterli ve doğru bilgiye sahip olmalarının sağlanması önerilmektedir.

Sosyal kaytarmayı azaltmak ve önlemek için uygun eğitim ve geliştirme programları kullanılması, araştırma görevlilerinin yaptıkları işleri daha görünür ve anlamlı hale getirmek için kurum içi iletişim kanallarının motive edici bir şekilde çalıştırılması, iş bölümü yapılırken iş yeterliliğinin yanı sıra kişilik yapılarının da göz önünde bulundurulması oldukça önemli görülmektedir.

Örgütsel bağlılık ve sosyal kaytarma ile ilgili geleceğe yönelik araştırmalarda cevap aranan sorular farklı değişkenler (grup büyüklüğü, grup kaynaşması) dikkate alınarak tekrarlanabilir, daha geniş örnekleme çalışmanın tekrar edilmesi sağlanabilir. Özellikle sosyal kaytarmaya neden olabilecek durumların ortaya çıkarılmasına yönelik nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: Her iki yazar da bu çalışmanın her aşamasında ortak katkı sunmuştur. / *Both authors commonly participated in all steps of this work.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Bu çalışma için gerekli olan Etik Kurul Kararı, Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan, 28 Haziran 2018 tarihinde, 2018-06 sayılı kararlarla alınmıştır. Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin

Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *This study was approved by the Ethical Committee of Educational Studies of Bursa Uludağ University (Date: June 28, 2018; No: 2018-06). The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- Ada, N., Alver, İ., & Atlı, F. (2008). Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Manisa Organize Sanayi Bölgesinde yer alan ve imalat sektörü çalışanları üzerinde yapılan bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 8(2), 487–518.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125–139.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Comer, D. R. (1995). A model of social loafing in real work groups. *Human Relations*, 48(6), 647–667.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakır, S. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel destek ile sosyal kaytarma davranış düzeyleri. *Journal of International Social Research*, 11, 555–570.
- Çavuş Dalakçı, S. (2019). *Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi: Karabük Üniversitesi çalışanlarına yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Çöl, G., & Gül, H. (2005). Kişisel özelliklerin örgütsel bağlılık üzerine etkileri ve kamu üniversitelerinde bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 291–306.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Türkiye'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(68), 1788–1800.
- Doğan, A., Bozkurt, S., & Demir, R. (2012). Sosyal kaytarma davranışı ile algılanan görev görünürlüğü arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(24), 53–80.
- George, J. M. (1992). Extrinsic and intrinsic origins of perceived social loafing in organizations. *Academy of Management Journal*, 35(1), 191–202.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 61–85.
- Harcum, E. R., & Badura, L. L. (1990). Social loafing as response to an appraisal of appropriate effort. *The Journal of Psychology*, 124(6), 629–637.
- Hoigaard, R., Fuglestad, S., Peters, D. M., Cuyper, B. D., Backer, M. D., & Boen, F. (2010). Role satisfaction mediates the relation between role ambiguity and social loafing among elite women handball players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(4), 408–419.
- Ilgın, B. (2010). *Örgütsel vatandaşlık davranışlarının oluşumunda ve sosyal kaytarma ile ilişkisinde, dınyusal zekâ ve lider üye etkileşiminin rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ilgın, B. (2013). Toplumsal bir hastalık: Sosyal kaytarma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 238–270.



- İnce, M., & Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kidwell, R. E., & Bennett, N. (1993). Employee propensity to withhold effort: A conceptual model to intersect three avenues of research. *Academy of Management Review*, 18(3), 429–456.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Jaworski, R. A., & Bennett, N. (2004). Social loafing: A field investigation. *Journal of Management*, 30(2), 285–304.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551.
- Özek, H. (2014). *Örgütlerde sosyal kaytarma davranışı ile psikolojik iklim ilişkisi ve konuyla ilgili bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seyhan, M. (2014). *İşletmelerde örgütsel bağlılık ve örgütsel bağlılığı etkileyen etmenler: Gümrük memurları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Şen, E., Tozlu, E., Ateşoğlu, H., & Sahin, Z. (2016). The effects of organizational commitment on social loafing behaviour at higher education institutions 1. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 7(22), 96–115.
- Şeşen, H., & Kahraman, Ç. (2014). İş arkadaşlarının sosyal kaytarmasının, işgörenin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve kendi kaytarma davranışlarına etkisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 1(1), 43–51.
- Tekin, E., & Birincioğlu, N. (2017). Araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin kadro türü ve demografik özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of Economic & Administrative Studies*, 19, 171–196.
- Tutar, H. (2016). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Weiten, W. (2013). *Psychology. Themes and variations* (South African ed.). Cape Town: Pearson Education.
- Yalçın, A., & İplik F. N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 395–412.
- Yücel, İ., & Çetinkaya, B. (2016). İşgören-örgüt uyumu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide cinsiyetin rolü: Kayseri örneği. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 17–30.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher's Note:** The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Türkiye’de Öğretim Elemanı Mesleki Gelişimi için Öğrenme ve Öğretme Merkezleri: Yönetim ve Örgüt Yapısı

Teaching and Learning Centers for Faculty Professional Development in Türkiye: Administrative and Organizational Structure

Alev Elçi , Erdem İşeri 

Aksaray Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Aksaray

Özet

Günümüzde hem küreselleşme hem de tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi süreci nedeniyle tüm eğitim kurumlarının, özellikle de yükseköğretim, dijital dönüşümü zorunlu hale gelmiştir. Dijital dönüşümün gereklerini yerine getirebilmek için akademisyenlerin yaşam boyu öğrenme, kendini sürekli geliştirme, bilgilerini yenilemelerine ek olarak öğrenme ve öğretme sürecinde pedagojik ve teknolojik yeterliklerini günümüz gereksinimleri ile bütünleştirmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada amaçlanan, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalarda bulunan Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin demografik, yönetim ve örgüt yapıları açısından incelenerek yürüttükleri etkinliklerin belirlenmesidir. Bu çalışmada Öğrenme ve Öğretme Merkezlerine ilişkin veriler üç aşamalı bir süreçte toplanarak nitel bir yöntemle analiz edilmiştir. Görüşülen merkezlerden öncü olanlar dışındakilerin çoğunlukla son yıllarda kurulduğu, üniversite üst yönetimine bağlı olduğu ve onlar tarafından desteklendiği, çoğu iş yükünün merkez yöneticileri tarafından üstlenildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının öğrenme sürecinde teknolojiyi bir araç olarak kullanmaya yönelik farkındalıklarının artırılarak merkezlerce düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerine yeterli katılımlarının sağlanmasının önemi vurgulanmıştır.

Anahtar sözcükler: Dijitalleşme, öğrenme ve öğretmede mükemmeliyet, öğretim elemanı, örgütsel yapı, yönetsel yapı, yükseköğretim.

Abstract

Globalization and the ongoing Covid-19 pandemic have disrupted the way we live, work, and learn, which has resulted in an inevitable digital shift and transformation in education. In addition to the need for lifelong learning, continuous self-improvement, and renewing knowledge, the current digital transformation requires academics to apply their pedagogical and technological skills on their teaching and learning to address the newly-emerging needs. This study aims to determine the demographics, administrative and organizational structures, and the activities of Teaching and Learning Centers that strive to contribute to the professional development of faculty members in Turkish higher education institutions. The data from the centers were collected in a three-step process and analyzed qualitatively. The findings revealed that most of the centers, other than the pioneer ones, were recently established and were affiliated with and supported by university senior management, where the center administrators undertake most of the workload. Therefore, ensuring faculty members' participation in professional development activities organized by these centers is important to increase their awareness of using technology as a tool in teaching.

Keywords: Administrative structure, digitalization, excellence in teaching and learning, faculty members, higher education, organizational structure.

Günümüzde dijital (sayısal) eğitimin küresel ölçekte yaygınlaşması ivme kazanmıştır. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının temel görevi, sadece yeterli sayıda nitelikli eğitici yetiştirmek değildir. Bunun da ötesinde “insanoğlunun bilgi düzeyinin üst sınırlarında dolaşarak, yapmış olduğu araştırmalarla bilgiye yeni bilgiler ekleyen, yeni tek-

nolojileri geliştiren, toplumuna aklıyla yol gösteren önderdir” (Başar, 1997, s. 42) kabulü ile hareket eden akademisyenlerin yetişmesine ortam hazırlamaktır. Diğer taraftan, bilişim teknolojilerinin gelişimi ve değişimi farklı bilgi kaynaklarının ortaya çıkmasını, bilişim hizmetlerinin farklı boyutlarda verilmesini ve farklı bilgilendirme ve öğrenme ortamlarını ortaya çıkarmıştır

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Alev Elçi
Aksaray Üniversitesi, İktisadi ve İdari
Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim
Sistemleri Bölümü, Adana Yolu 9. km,
68100, Aksaray
e-posta: dr.alevelci@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(2), 280–295. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 9, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Mayıs / May 22, 2021

Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Elçi, A., & İşeri, E. (2022). Türkiye’de öğretim elemanı mesleki gelişimi için öğrenme ve öğretme merkezleri: Yönetim ve örgüt yapısı. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 280–295. doi:10.2399/yod.21.734565

Bu makale Erdem İşeri’nin Dr. Öğretim Üyesi Alev Elçi danışmanlığında yürüttüğü “Yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretme merkezleri: Yönetim yapısı, örgüt yapısı ve kullanılan teknolojiler” adlı yüksek lisans tezinden kısmen alınarak hazırlanmıştır. Demografik bulgular VI International Eurasian Educational Research (EJER) Congress 2019, Ankara’da sunulmuştur.

ORCID ID: A. Elçi 0000-0002-9243-2104; E. İşeri 0000-0003-3012-8593



(Özel, 2016). Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının öğretme ve öğrenmeyi mükemmelleştirmek için yenilikçi teknolojilerin yaygın kullanımıyla sonuçlanacak dijital dönüşümü yaparak kalitelerini artırmalarının önemi yadsınamaz. Bu nedenle, yükseköğretimde öğrenme ve öğretme sürecinde yer alan öğelerin (öğretim elemanı, öğrenci, program, materyal, içerik, donanım vb.) tümünün değişimlere uyum sağlaması gereklidir. Örneğin, Plerce-Friedman ve Wellner (2020) öğretim üyeleri açısından dijital öğrenme ve öğretmenin değişen doğasını tartışarak değişim sürecinde her öğretim üyesinin sahip olması gereken belirli yetkinlikler ve becerileri ortaya koymuşlardır. Mesleki gelişim yoluyla bu nitelikleri kazanan/ kazanacak öğretim elemanlarının 21. yüzyıl beceri ve yetkinlikleri ile donatılmış öğrencilerin yetiştirilmesine katkı sağlamaları beklenmektedir. Ancak Durak, Çankaya ve İzmirli (2020) ise uzaktan eğitim uygulamalarını kullanmak için öğretim elemanlarının mesleki gelişimi sürecinde yaşadığı zorluklardan söz etmektedirler. Bunlar, öğretim elemanının bu duruma hazırlıklı olmaması ve çok kısa bir süre içerisinde hiç eğitim görmeden uzaktan eğitim ile ders vermelerinin beklenmesi olarak açıklanmıştır.

Bu çalışmada, yükseköğretimde yönetim ve örgüt yapısı ile dünyada ve Türkiye’de öğretim elemanının mesleki gelişimini araştıran alanyazın çalışmaları özetlenmiştir. Daha sonra araştırmanın problemi ve yöntemi belirlenip, saptanan bulgular ışığında tartışılarak sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Yönetim, Örgüt Yapısı ve Yükseköğretim

Yükseköğretim hizmeti sunan bir eğitim kurumu olan üniversitelerin yönetimi o kurumun başarısı için en önemli etmenlerden birisidir. Bu nedenle yönetimin temel görevlerinden birisi, örgütü oluşturan bireylerin amaçları ile örgütün amaçlarının örtüşmesini sağlamaktır ve başarıya ulaşmak için örgütün sahip olduğu fiziksel ve finansal kaynaklar ile çalışan insan gücünü uygun şekilde bütünleştirmektir (Şahin, 2004). Yönetim yapıları, yönetim sürecindeki (planlama, örgütlenme, yürütme, eşgüdümleme/koordinasyon, kaynak ayırma ve denetim/kontrol) unsurları, görev dağılımlarını, kaynaklardan en verimli ve etkili faydalanma biçimini ve daha iyi bir yönetim için çalışanlar arasındaki ast ve üst ilişkilerini belirler (Çağlar ve Reis, 2007; Tokgöz, 2013). Kurumların etkin işleyişi için çok önemli olan yönetim yapısı, bir kurumun yönetim işleyişinin belirlendiği yol haritasıdır. Örgüt yapısı ise bir örgütün göze çarpan özel yapısı olup haberleşme, bilgi, kurallar, ilişkiler ve uygulamalar ile kuruluşun ana çatısını oluşturur; görev yetki ve kaynak dağılımına bağlı olarak bölümler arasında koordinasyonu sağlar (Demir ve Okan, 2009; Mintzberg, 1979). Örgüt yapısı aynı zamanda örgütte kullanılan farklı teknolojilerin uyumu, performans artırımı ve birey-teknoloji etkileşimini doğru yönetmenin bir yöntemidir. Buna göre, bir kurumda kullanılan

teknolojiler, örgüt yapısını etkilemekte, onun yeni bir biçim kazanmasına neden olmakta ve sonuçta örgüt yapısıyla uyumlu hale gelmesi ile verimlilik artışını sağlamaktadır. Bu yapılar bir örgüt olarak yükseköğretim kurumlarında da geçerlidir.

Türkiye’de yükseköğretim, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile “akademik, kurumsal ve idari” olarak yeniden yapılanma sürecine girmiştir ve tüm yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında bir merkezi yapı oluşturmuştur (YÖK, 2019). Yükseköğretim kurumlarının kalitesinin artırılması bağlamında en önemli etmenler; üniversitelere yüklenen anlam, üniversitelerin yapısal özellikleri ve yönetim biçimleridir. Çelik ve Gür (2014) üniversitelerin işleyiş, yönetim, istihdam ve finansman yetkilerini ellerinde tutan merkezîyetçi yapıları “şemsiye yapı” olarak nitelendirmişlerdir. Bu yapının bulunduğu ülkelerde üniversiteler, dünyadaki yenilikçi akımlar ve değişimleri göz ardı etmeyi, dinamik ve yaratıcı olmak yerine mevcut durumu sürdürmeyi tercih etmektedirler (Başaran, 2016). Başaran’a göre, üniversitelerin başarısında yükseköğretim politikaları ve sistemlerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bir başka deyişle, yükseköğretim sistemi ve politikalarının belirlenmesinde YÖK’ün birinci dereceden etkili ve sorumlu olduğu söylenebilir.

Tüm devlet ve önemli sayıda vakıf üniversiteleri yönetimde tek bir modeli temel almaktadırlar (Özer, Gür ve Küçükcan, 2011). Bu modelin aşırı merkezîyetçi, bürokratik ve özerk olmayan bir akademik ve yönetsel anlayışı içerdiği, YÖK ve rektörlerin gereğinden fazla yetkilerinin olduğu tartışılmıştır. Çelik ve Gür (2014) Türkiye’deki yükseköğretim sisteminin üst yönetimleri ile yükseköğretim kurumlarının yönetim yapılarını incelemişler ve son yıllarda “köklü bir geçmişi olan üniversitelerin” bile yönetim biçimlerinde, dikkati çeken yenilikçi değişim hareketlerinin ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Çelik ve Gür değişimin sebepleri arasında; yükseköğretim sisteminin büyüyerek kitlesel ve evrensel bir biçim aldığı ve daha fazla kaynak ihtiyacı doğurduğunu, devletin kamu yönetimi anlayışında değişimlerin olduğunu, uluslararası rekabetin arttığını, yükseköğretim kurumları ile paydaşları olan devlet, iş dünyası ve toplum arasındaki ilişkilerin yeniden belirlenmesi gerektiğini ve kaliteye verilen önemin arttığını sıralamışlardır.

Son dönemlerde kalite çalışmaları ve değişime ilişkin yapılanmanın sonucu olarak Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında stratejik planlama yaklaşımı giderek yaygınlaşmaya başlamıştır. Baskan’ın (2001) belirttiği gibi “Yükseköğretim kurumları, genel anlamda, toplumun yüksek düzeydeki insan gücü gereksinimini karşılamak, kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlamak, bilimsel araştırmalar yoluyla toplum sorunlarının çözüme kavuşturulmasında yardımcı olmak görevlerini üstlenmiş kurumlar olarak kabul edilmektedir.” (s. 21). Diğer taraftan Öz-

dem (2011), içerik analizi ile incelediği devlet üniversitelerinin üstlendikleri misyonlarını “nitelikli insan gücü kaynağı yetiştirmek” ve “evrensel nitelikte, yeterli ve yetkin bilgiye sahip olmak” şeklinde saptamıştır. Vizyon metinlerinde ise en çok “araştırmaya yönelik hizmetleri” yazdıklarını belirlemiştir. Bunlar yükseköğretimde yapısal değişim ve dijital dönüşüm için öğretim elemanlarının mesleki gelişimini tetikleyen unsurlardır.

Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişimi

Dünyada öğretim elemanı mesleki gelişim girişimleri 1970’li yıllarda seminer ve çalıştaylar şeklinde başlamış ve uzun yıllardır geliştirilen farklı modeller üzerinden çalışmaya devam edilmiştir (Lewis, 2013). Son yıllarda yükseköğretimde öğretme becerilerini artırmak için öğretim elemanı mesleki gelişim programları giderek artmakta ve çeşitlenmektedir (Kamel, 2016). Kamel, mesleki gelişimin önemli olmasının nedenlerini, üniversitelerin içinde buldukları mali zorluklar nedeniyle öğretim elemanlarına daha çok sorumluluk düşmesi, öğrenci çeşitliliği (farklı yaş, istek, kültür ve akademik geçmiş), teknolojik fırsatlar ve zorluklar ile öğretim elemanı özelliklerindeki değişiklikler olarak sıralamıştır. Eğitimde ve teknolojiye son gelişmeler geleneksel olarak yıllardır sürdürülen öğretim elemanı mesleki gelişimi programlarının farklılaşmasına neden olmuştur. Bu programlar arasında; kurumlarca desteklenen kendi kendine öğrenme olanakları, akran danışmanlığı, işbirlikçi ders tasarımı, atölye çalışmaları, çevrimiçi eğitim ve kalite güvence değerlendirme etkinlikleri sıralanabilir (Herman, 2012). Günümüzde öne çıkan bazı modeller ise Bilişsel Çıraklık, Öncü Öğretim Elemanları, Mentorluk ve Uygulama Topluluklarıdır (Cox, 2004; Dennen, 2004; Hoffmann ve Dudjak, 2012).

Yurtdışında 1980’li yıllardan başlayarak daha profesyonel olarak ele alınan mesleki gelişim; sonraları resmi yapılara dönüşerek, önce topluluklar sonra merkezler kurulmaya başlanmıştır. Artık birçok kurum oluşturdukları merkezler çerçevesinde, öğretim üyelerinin mesleki olarak mükemmelliğini sağlamak için çeşitli isimlerle öğretim elemanı mesleki gelişim programları düzenlemektedir. Bu nedenle, mesleki gelişim için öğretme ve öğrenme alanlarındaki kurumsal strateji, altyapı ve yenilikçi teknolojilerin kullanımı önem kazanmaktadır. Haras, Taylor, Sorcinelli ve von Hoene (2017) kurumsal bağlamda öğretim mükemmelliğini hedefleyen öğretim elemanı mesleki gelişiminin etkilerini ve sonuçlarını değerlendirmek için bazı boyutlar belirlemiştir. “Merkezlerin başarısı ve üstlenilen kurumsal stratejilerine” ilişkin oluşturulan dört boyut; organizasyon yapısı, merkez konumu, kaynak tahsisi ve altyapısı, programlar ve hizmetlerdir. Amerikan Eğitim Konseyi (ACE, 2017) bu dört boyuttan hareketle *Öğretim Elemanı Geliştirme Merkezi Matrisini* oluşturmuştur. Fink (2013) ise konuyu ulusal boyutta ele alarak, yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanı gelişimi giri-

şimlerini dört düzeyde sınıflandırmıştır: *Düzey 1* - Mesleki gelişim etkinlikleri çok az olan veya hiç olmayan; *Düzey 2* - Kurumların önemli mesleki gelişim etkinlikleri az olan ve öğretim elemanı katılımı isteğe bağlı olan; *Düzey 3* - Oldukça kapsamlı etkinlikleri olan ve yeni öğretim elemanlarının katılımı zorunlu olan; *Düzey 4* - Tüm yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanları mesleki gelişim etkinliklerinin sürdürülebilir olması beklenenler. Dünyadaki durum ana hatları ile bu şekilde özetlendikten sonra 1. düzeyde yer alan ülkemizdeki tarihsel süreçte aşağıda ele alınmıştır.

Türkiye’de Öğretim Elemanı Mesleki Gelişimi

Türkiye’de yükseköğretimde yönetim yapısı, örgüt yapısı ile teknolojinin bütünleşmesi üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Çağiltay vd., 2007; Çalış ve Tokat, 2013; Demir ve Okan, 2009; Doğan ve Altunoğlu, 2014; Gizir, 2007; Yalçın Tepe ve Adıgüzel, 2017). Yalçın Tepe ve Adıgüzel (2017) bir yükseköğretim kurumunda uzaktan eğitim için teknolojik dönüşüm uygulama sürecini, stratejik plan, öğretim elemanı ve yöneticilerin bu dönüşüme yaklaşımlarını baz alarak araştırmıştır. Bu araştırma bağlamında öğretim elemanlarının bu dönüşüme uymaları için geleneksel mesleki uygulamalarını değiştirme ve kendilerini yenileme gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Yükseköğretimde, öncelikle akademik çalışmalar ve son dönemlerde endüstri destekli proje araştırmaları farklı burslar ve teşvikler ile desteklendiği halde öğretim elemanlarının mesleki gelişim konusunda pedagojik ve teknolojik becerilerini artırmayı hedefleyen girişimler daha kısıtlıdır. Eğitimde mesleki gelişim kişinin öğretme, öğrenme, öğretim programı (müfredat) çalışmalarında ve sürekli öğrenmeyi öğrenmede becerilerini geliştirmesidir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Öğretim elemanı mesleki gelişimine ilişkin olarak Türkiye’de 2000’li yıllarda yeterince mesleki gelişim fırsatları olmadığı, ancak o dönemden itibaren yeni bir ilgi alanı olmaya başladığı belirtilmiştir (Odabaşı, 2005). Bu amaçla, bir yükseköğretim kurumu olan üniversitelerin etkin ve verimli bir şekilde çalışması için öğretim elemanlarının ihtiyaçlarını belirlemesi ve gidermesi gerekmektedir (Koç, Demirbilek ve İnce, 2015). Benzer amaçla Orta Doğu Teknik Üniversitesinde (ODTÜ) ve Anadolu Üniversitesinde ihtiyaç analizi araştırmaları yapılmıştır (Kabakçı ve Odabaşı, 2008; Moeini, 2003; Odabaşı, 2003). Aynı dönemlerde bazı öncü üniversitelerde bu amaca hizmet edecek merkezler kurulmaya başlanmıştır. ODTÜ’de 2009 yılında kurulan iki merkezden biri “Öğrenme ve Öğrenci Gelişim Birimi (ÖGEB)” olup daha sonra 2015 yılında “Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezine (ÖGEM)” dönüşmüştür. Diğer birim olan Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi, öğretim elemanlarının öğretme ve öğrenme sürecinde yeni öğretim teknolojilerini yaygın, doğru ve etkin olarak kullanılabilmesi ve pe-

pedagojik yetilerini artırmaları için destek vermektedir (Akteke Öztürk, Arı, Kubuş, Gürbüz ve Çağıltay, 2008). İlerleyen yıllarda KKTC’de Doğu Akdeniz Üniversitesinde (DAÜ) teknoloji ile öğretme ve öğrenmeye ilişkin mesleki gelişim ihtiyaçları belirlenmiştir (Elçi ve Yaratın, 2012). Ekşi (2010) ise ODTÜ’de İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Aynı üniversitede yapılan bir diğer çalışmada, genç öğretim üyelerinin mesleki gelişim gereksinimleri ve düzenlenecek mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tercihleri araştırılmış, katılımcıların %45’i eğitim teknolojilerini dersleri ile bütünleştirmek istediklerini belirtmişlerdir (Güneri, Orhan ve Aydın, 2017). Kurulan öğrenme ve öğretme merkezlerinde, öğretim elemanlarına destek olarak öğretimi mükemmelleştirmek amacıyla araştırmalar yapılmıştır (Orhan, Aydın ve Güneri, 2017). Bu çalışmada öğrenme ve öğretme süreçlerini geliştirmek isteyen öğretim elemanlarına ders izlencesi hazırlamanın amacı, önemi ve boyutları konusunda yol gösterilmiştir. Öğretim elemanı geliştirme programlarında konular genellikle Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (ÖYS) nasıl kullanılacağı ve Web 2.0 araçlarıyla etkileşim ve işbirliğinin artırılması ile ilgilidir (Akgün-Özbek ve Özkul, 2019).

Son dönemde, teknoloji kullanımının artması dolayısıyla tüm üniversitelerde Uzaktan Eğitim Merkezleri açılmış, bu konu da mesleki gelişimin önemli bir boyutunu oluşturmaya başlamıştır. Merkezlerin bazılarının “Teaching and Learning Center (öğretme ve öğrenme merkezi) misyonu üstlenerek öğretim elemanlarının başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere derslerinde teknolojiyi kullanma, etkileşimli dijital içerik üretme konusunda kendilerini geliştirebilecekleri eğitim paketleri ve buna başvurabilecekleri rezervasyon sisteminin oluşturulması çalışmalarının yürütüldüğü bilgisine ulaşılmıştır.” (Yalçın Tepe ve Adıgüzel, 2017). Bunun yanı sıra Bahçeşehir ve MEF Üniversitelerinde uzaktan eğitim veya tersyüz eğitim felsefesinin ve kavramlarının aktarılması amacıyla yönelik “Online Öğretim Rehberi” ve “Yükseköğretime Tersyüz Yaklaşım: Günümüzün Bilgi Ekonomileri ve Toplamları için Üniversiteleri Tasarlamak [The Flipped Approach to Higher Education: Designing Universities for Today’s Knowledge Economies and Societies]” adlı kurumsal kaynaklar hazırlanmıştır (Şahin ve Kurban, 2016; Yalçın Tepe ve Adıgüzel, 2017). Böylece kurumsallaşma adımları atılmaya başlanmıştır.

Teknoloji alanında ilerlemelerin hızla arttığı günümüzde uzaktan eğitimin yanı sıra eğitim ile teknolojinin bütünleştirilmesinde de yenilikçi yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Taşkıran (2017), günümüzde dijitalleşme hızla gerçekleşirken eğitim kurumlarının bu hızla yetişmekte sorunlar yaşadığını belirtmektedir. Taşkıran (2017) alanyazından derlediği bu sorunları; öğretimde değişimin çok yavaş gerçekleştiği, öğretim bileşenlerinin

hala aynı olduğu, öğrenme ortamlarının dersliklerin dışına çıkmadığı, öğrenen-öğreten ilişkisinin henüz değişmediği, öğretme merkezli olmaya devam ettiği şeklinde sıralanmıştır. Sonuçta, öğrenenlerin daha çok bilgiye daha kolay erişimi nedeniyle, öğretmenin bilgi aktarma işlevinin eski etkisini kaybettiğini belirtmiştir. Yalçın Tepe ve Adıgüzel’in (2017) araştırmalarında yöneticiler, eğitimde teknoloji kullanımına direnç gösteren öğretim elemanlarının varlığına dikkat çekerek, teknolojinin sağlayacağı yararları ve kolaylıklara ilişkin farkındalıklarının artırılması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanları ise uzaktan eğitim ile verilen derslerin nasıl tasarlanacağı ve kendilerine düşen görevler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarından, uygulamaya olumlu yaklaşmamaktadırlar.

Günümüzde öğrenmeyi etkileyen faktörlerden biri olduğu vurgulanan ve öğrenme ve öğretme sürecinde giderek daha çok kullanılan teknolojilerden en etkin şekilde yararlanılmasında öğretim elemanlarına önemli bir görev düşmektedir (Elçi ve Vural, 2017). Bununla birlikte öğretim elemanlarının giderek daha çok vurgulanan Endüstri 4.0’a hazır olmak için çok yönlü gelişimi ve Endüstri 4.0’ın kullandığı teknolojiye hakim olması gereklidir (Elçi, Vural ve Elçi, 2017). Ancak, öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik ve teknolojik yetkinliklerin güncel gereksinimlere yanıt vermeye yeterli olmadığı gerçeği yükseköğretimin önemli bir sorunu haline gelmiş ve mesleki gelişim eğitimlerine giderek daha fazla önem verilmesi önerilmiştir (Odabaşı, 2000). Yapılan bir araştırmaya göre, öğretim elemanlarının öğretim alanında mesleki gelişim ihtiyaçlarının, yetişkinlerde öğrenme psikolojisi ve ilkeleri ile öğretim yöntem ve teknikleri konularında orta düzeyde, buna karşılık teknoloji alanında birçok konuda yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Koç vd., 2015). Teknoloji kullanımının giderek artması ve buna bağlı olarak farklı öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının ortaya çıkması öğretim elemanlarının gelişim ihtiyaçlarının değişimini de tetiklemiştir.

Hızla artan üniversite, öğrenci ve öğretim üyesi sayısına karşın, öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin yeterince ön plana çıkmadığı söylenebilir. Bu ihtiyaçların giderilmesi amacıyla; az veya hiç öğretim elemanı geliştirme etkinliklerinin olmadığı Fink’in (2013) belirlediği 1. düzeyde yer alan Türkiye’de yapılan çalışmalar resmi çerçeveye konularak bazı kurumsal yapılar oluşturulmaya başlanmıştır. Mesleki gelişim amaçlarına hizmet etmek üzere, 2009 yılından itibaren resmi merkezler farklı adlarla kurulmaya başlanmıştır.

Özellikle Covid-19 sürecinde daha da önem kazanan öğretim elemanlarının mesleki gelişimi, Türkiye bağlamında, bazı araştırmalarda ele alındığı halde bu etkinliklerin sürdürülebilirliğinin ne tür bir yönetsel ve örgütsel yapı içinde sağlanması gerekliliği konusunda çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu araştır-

ma ile, Türkiye’de tüm devlet ve vakıf üniversitelerinde, öğretim elemanlarının pedagojik ve teknolojik yetkinliklerini artırarak mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak olan “Öğrenme ve Öğretme Merkezi (ÖÖM)” olarak anılan, birim, ofis ve benzeri kurumsal yapıların yönetsel ve örgütsel yapıları ile etkinliklerinin saptanması amaçlanmıştır. Bu kurumların varlığı ve kurumsal etkinliği öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin sürdürülebilirliği açısından önemli bir araçtır.

Bu çalışma ile yükseköğretim kurumlarının çatısı altında bulunan ÖÖM’lerin işlevlerinin diğer üniversitelerde yeni kurulacak benzeri birimler için yol haritası oluşturması açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, ÖÖM yöneticilerinin ÖÖM’lerde neler yapıldığı ve gelecekte nelerin, nasıl ve niçin yapılması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nitel yöntemle belirlenerek ortaya çıkmasını sağlamaktır.

Problem Cümlesi

Belirlenen Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin (ÖÖM) kurumsal özellikleri ve etkinlikleri nelerdir?

Araştırma Soruları

Öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine yönelik kurulmuş olan Öğrenme ve Öğretme Merkezinde aşağıdaki soruların yanıtları aranacaktır:

- Merkezin tarihçesi, yönetim organları, örgütsel yapısı ve amaçları nelerdir?
- Merkezin, öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik yürüttüğü etkinlikler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel yöntem uygulanmıştır. Özdemir (2010) nitel çalışmalarda araştırmacının, araştırılan konu hakkında okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmayı amaçladığını belirtmektedir. Bu nedenle nitel verinin, bilinmeyeniyi ortaya çıkartabilecek ayrıntılı ve belirli bir derinliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak anılan durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Durum çalışmasında araştırmacı tarafından, araştırma sürecinin ilk aşamasından son aşamasına kadar süren bir iş akışının sonunda veriler toplanır ve analiz yapılır.

Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de 2018–2019 döneminde YÖK (2018) listesinde yer alan 192 yükseköğretim kurumunda kurulmuş ve işler durumda bulunan ÖÖM’ler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlemek için üç aşamalı bir yol izlenmiştir. Birinci aşamada, Kasım 2018’de YÖK’ün resmi internet sayfasından güncel üniversite listesine ulaşılmıştır. Toplam 192 (125 devlet ve 67 vakıf) üniversitenin resmi web sayfalarına erişilerek “öğrenme ve öğretmeye” ilişkin Uygulama ve Araştırma Merkezleri saptanmıştır. Bu merkezlerin amaçları incelenerek öğretim elemanlarının gelişimi, öğrenme ve öğretmenin mükemmelleştirilmesi ve eğitim teknolojilerine ilişkin amaçları ve etkinliklerinin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Web taraması sonucu genel olarak bulunan merkezlere yönelik sayılar Tablo 1’de verilmiştir.

Araştırmanın bu aşamasında, ulaşılan 125 devlet üniversitesinde yapılan web incelemesinin sonucunda dört tanesinde ÖÖM’ye yönelik yapılar bulunmuştur. Diğer yandan 67 vakıf üniversitesinin yedisinde ÖÖM’ye yönelik yapıya rastlanmıştır. ÖÖM’ler farklı isimler verilse de öğretimi zenginleştirmeyi ve geliştirmeyi hedefleyen amaçlara sahiptir. Bazı merkezler, amaçları arasında “öğretim elemanı mesleki gelişimi” konusuna rastlanmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Bu yapıların buldukları toplam 11 yükseköğretim kurumu ve adları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında üniversitelerin varsa ÖÖM ve yöneticilerinin bilgilerinin kesin olarak belirlenebilmesi ve web taramasının sağlanmasını yapmak amacıyla; devlet ve vakıf üniversitelerinin iletişim bilgileri (rektör ismi, e-posta adresi ve resmi web sayfası) YÖK resmi web sayfasından alınarak üniversitelere e-posta gönderilmiştir. Gelen çok az sayıda yanıtın içinden, sadece üç üniversitede ÖÖM’nin bulunduğu belirlenmiştir. Bazı üniversitelerin de isteği üzerine, Aksaray Üniversitesi (ASÜ) Sosyal Bilimler Enstitüsüne dilekçe verilerek resmi üst yazı istenmiştir.

■ Tablo 1. Üniversitelerin öğrenme ve öğretmeye ilişkin merkez sayıları.

	SEM	YBÖM	UZEM	ÖÖM	YÖÇ	ET	STEM	Toplam
Devlet üniversitesi	107	5	105	4	2	6	6	235
Vakıf üniversitesi	49	2	37	7	4	3	10	112
Toplam	156	7	142	11	6	9	16	347

ET: Eğitim Teknolojileri; ÖÖM: Öğrenme ve Öğretme Merkezi; SEM: Sürekli Eğitim Merkezi; STEM: Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik; UZEM: Uzaktan Eğitim Merkezi; YBÖM: Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi; YÖÇ: Yüksek Öğretim Çalışmaları.



■ **Tablo 2.** Web taraması sonucu devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenme ve öğretme merkezleri.

Üniversite türü	Üniversite adı	Öğrenme ve Öğretme Merkezi adı
Devlet üniversiteleri	Anadolu Üniversitesi	Yaygın Eğitim Uygulama Araştırma ve Merkezi
	Atatürk Üniversitesi	Öğretme ve Öğrenmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi
	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÖGEM)
	Yozgat Bozok Üniversitesi	Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi (YÖGEM)
Vakıf üniversiteleri	Izmir Ekonomi Üniversitesi	EKOEGİTİM Öğretme ve Öğrenme Merkezi
	Kadir Has Üniversitesi	Öğrenim ve Öğretimde Mükemmeliyet Merkezi
	Koç Üniversitesi	Koç Öğretme ve Öğrenme Ofisi (KOLT)
	MEF Üniversitesi	Öğretme ve Öğrenme Uygulama Araştırma Merkezi (CELT)
	Özyeğin Üniversitesi	Öğrenim ve Öğretimde Mükemmeliyet Merkezi
	Sabancı Üniversitesi	Bireysel ve Akademik Gelişim Merkezi (BAGEM)
	TED Üniversitesi	Öğretme - Öğrenme Merkezi (CTL)

Tüm devlet ve vakıf üniversitelerine Rektörlük aracılığıyla gönderilen resmi yazıya, toplam 86 üniversiteden (68 devlet, 21 vakıf) resmi yazı ile geri dönüş sağlanmıştır. Yanıt gelen üniversiteler içerisinde toplam on üniversitede benzer yapıda, farklı isimde ÖÖM yapısı bulunduğu bildirilmiştir. Web sitesi taramasında ÖÖM’si bulunan; e-posta ve resmi yazıya ÖÖM’nin bulunduğuna ilişkin yanıt veren 16 ÖÖM’nin adları ile oluşturulan çalışma grubu havuzu ■ **Tablo 3’de** gösterilmektedir.

Araştırmanın üçüncü aşamasında ise çalışma grubu havuzunda bulunan üniversitelere ait ÖÖM’lerin yetkililerine e-posta yazılarak görüşme isteğinde bulunulmuştur.

Görüşme isteğini olumlu yanıtlayan dokuz ÖÖM’den sekiz üniversitenin (iki devlet, altı vakıf) ÖÖM yetkilileri ile görüşmeler yapılmış; ancak bunlardan birisi yalnız öğrencilere hizmet verdiğini belirttiği için bu çalışmaya alınmamıştır. Çalışmada katılımcılar ‘ÖÖM1’, ‘ÖÖM2’, ..., ‘ÖÖM7’ şeklinde

■ **Tablo 3.** Devlet ve vakıf üniversiteleri öğrenme ve öğretme merkezleri.

Üniversite türü	Üniversite adı	Öğrenme ve Öğretme Merkezi adı
Devlet üniversiteleri	Abdullah Gül Üniversitesi	Öğrenme ve Öğrenmeyi Geliştirme Birimi
	Anadolu Üniversitesi	Yaygın Eğitim Uygulama Araştırma ve Merkezi
	Atatürk Üniversitesi	Öğretme ve Öğrenmeyi Geliştirme Uygulama Ve Araştırma Merkezi
	Boğaziçi Üniversitesi	Öğrenme ve Öğretme Merkezi
	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim ve Öğretim Teknolojileri Uygulama ve Araştırma Merkezi
	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	ÖGEM-Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi
	Yozgat Bozok Üniversitesi	Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi (YÖGEM)
	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi
Vakıf üniversiteleri	Istanbul Bilgi Üniversitesi	Kurumsal Gelişim ve Kalite Koordinatörlüğü Birimi
	Istanbul Okan Üniversitesi	Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi
	Izmir Ekonomi Üniversitesi	Öğretme ve Öğrenme Merkezi
	Koç Üniversitesi	Koç Öğretme ve Öğrenme Ofisi (KOLT)
	MEF Üniversitesi	Öğretme ve öğrenme Uygulama Araştırma Merkezi
	Özyeğin Üniversitesi	Öğrenim ve Öğretimde Mükemmeliyet Merkezi
	TED Üniversitesi	Öğretme - Öğrenme Merkezi (CTL)
	Sabancı Üniversitesi	Bireysel ve Akademik Gelişim Merkezi (BAGEM)
Yaşar Üniversitesi	Yenilikçi Öğretme ve Öğrenme Birimi	

Tablo 4. Öğrenme ve Öğretme Merkezi (ÖÖM) yetkililerinin demografik özellikleri.

	ÖÖM1	ÖÖM2	ÖÖM3	ÖÖM4	ÖÖM5	ÖÖM6	ÖÖM7
Tecrübe	5 Yıl	3,5 Yıl	8 Yıl	9 Yıl	1 Yıl	2 Yıl	2 Yıl
Kadro	Akademik	Akademik	Akademik	İdari	İdari	Akademik	Akademik
Çalışma periyodu	Tam Zamanlı	Tam Zamanlı	Tam Zamanlı	Tam Zamanlı	Tam Zamanlı	Yarı Zamanlı	Tam Zamanlı
Ünvan	Dr.	Dr.	Prof. Dr.	Öğr. Gör.	Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Prof. Dr.
Uzmanlık	Eğitim	Eğitim	PDR	-	Teknoloji	Eğitim	Eğitim
Merkezdeki rolü	Müdür	Müdür	Müdür	Müdür	Uzman	Müdür	Müdür

kodlanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 4'de belirtilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracını oluşturmak için Haras ve diğerlerinin (2017) ile Amerikan Eğitim Konseyi (ACE, 2017) çalışması kullanılarak araştırmanın amacına uygun sorular hazırlanmıştır. Sorular ilk önce İngilizce ve Türkçe'yi iyi derecede bilen bir dil uzmanı akademisyen tarafından düzeltilmiştir. Daha sonra hazırlanan görüşme formu üç farklı konu uzmanına gönderilerek, onların görüşleri doğrultusunda toplam 14 ana madde ve 73 alt maddeden oluşacak şekilde son haline getirilmiştir. ASÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığına yapılan 2019/29 protokol sayılı araştırma başvurusu 22.02.2019 tarihinde incelenerek etik ilkelere uygun olduğuna karar verilmiştir.

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemi görüşmedir ve bu araştırmada katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara Bilgilendirilmiş Onay Formu okutulmuş ve onaylamaları durumunda görüşmeler yapılmıştır. Görüşme tekniği, yapılan kişinin bireysel davranış ve tepkileri ile bunların nedenlerinin anlaşılması için bir olanak sağlar. Bu bağlamda, görüşme yapılan kişilerin kendi ağzlarından deneyimleri, anlatım tarzı, anlamlandırmaları ve açıklamaları daha anlaşılır bir hale gelmektedir (Türnüklü, 2000). Bu araştırmada, görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasının sonunda işlerliği belirlenen ÖÖM'lerin yöneticilerine erişilerek görüşme türü tercihlerine göre internet üzerinden veya yüz-yüze görüşmeler yapılmıştır. İnternet üzerinden Blackboard Collaborate ve Skype kullanılarak görüşülmüştür. Sadece bir katılımcı son anda iş yoğunluğunu öne sürerek yanıtını yazılı olarak göndermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için aşağıdaki aşamalar izlenmiştir. Başkale'ye (2016) göre, araştırma içgeçerliliği sorunu "Araştırmacının sahip olabileceği bazı öznel varsayımlardan

kaynaklanabileceği gibi verileri yanlış anlamasından da kaynaklanabilir" (s. 24). Bu nedenle içgeçerliliği sağlamak için katılımcı teyidi yapılmıştır. Bu durumda araştırmacıların varsayım yapmadıkları veya yanıtları yanlış anlamadıklarından emin olunur. Ayrıca dışgeçerliliği sağlamak için ise amaçlı örneklem kullanılmıştır. Araştırmada güvenilirliğin sağlanması amacıyla, temalara ait kodlar ham verilerle birlikte biri araştırmacı ve diğeri danışmanı olmak üzere her iki araştırmacı tarafından ilk önce ayrı ayrı, sonra birlikte incelenmiştir. Çünkü, Baltacı'ya (2017) göre "Bu noktada araştırmacının, bireysel etkisinden arındırılmış bir kodlama yapması durumu olanaksızdır. Böylesi bir durumla baş edebilmek için farklı kodlayıcılar tarafından aynı veri setine ilişkin kodlama yapılması önemlidir." (s. 8). Kodların karşılıklı doğrulanması yoluna gidilmiş ve tarafların üzerinde görüş birliğine vardıkları ve görüş ayrılığı olan konu ve terim sayısı belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) yarı yapılandırılmış görüşmelerde güvenilirliği sağlamak amacıyla belirlediği formül kullanılarak uzlaşma yüzdesi hesaplanmıştır:

$$\text{Uzlaşma yüzdesi} = \frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})} \times 100$$

Bu hesaplamalar sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular için ulaşılan güvenilirlik yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu doğrultuda toplam uzlaşma yüzdesinin %87 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre uzlaşma yüzdesinin en az %80 olması beklenmektedir.

Bu araştırmada veriler, içerik analizi yöntemine göre değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, daha önceden belirlenmiş veya toplanan verilerden ortaya çıkacak temalara göre verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analizi türüdür. İçerik analizinde temel olan, benzer verileri aynı tema içerisine alarak daha net bir biçimde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analizde bulunan bulgular içerik analizinde daha derinlemesine bir incelemeye alınır ve betimsel analizde keşfedilmeyen temalar bu analiz türünde fark edilebilir (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014). Nitel analiz sürecinde Lichtman'ın (2010) Üç K Veri Analizi

(Kodlar, Kategoriler, Kavramlar) adım adım kullanılmıştır. Verilerin analizi yapılırken öncelikle belirli kodlamalar oluşturulmuş ve sistematik bir biçimde konularına göre sınıflandırılmıştır. Sonraki adımda ise temalar ve alt temalar belirlenerek belli konulara verilen yanıtların benzer durumlarına ve farklılıklarına göre ele alınmıştır. Elde edilen verilerle beş ana tema oluşturulmuştur (■ Tablo 5).

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü aşamasında yapılan görüşmelerin “Öğrenme ve Öğretme Merkezleri Kuruluşu”, “Yönetim ve Örgüt Yapısı”, “Öğretim Elemanları”, “Geleceğe Yönelik Görüş ve Öneriler” adlı ana temalara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Amaçlar ve Hedefler

Birçok ÖÖM yöneticisi, merkez amaçlarının öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmek, zenginleştirmek, geliştirmek, mükemmelleştirmek, kalitesini artırmak ve niteliklendirmek olduğunu söylemiştir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerinde amaçlarının kurumun stratejik hedefleri ile paralel olduğunu ve eğitilecek hedef kitlenin hem öğretim elemanları hem de öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir:

- “... üniversitemizin stratejik hedeflerinden biri olan eğitimde mükemmeliyetçilik hedefi doğrultusunda kuruldu.” [ÖÖM2]
- “O dönemde üniversitedeki öğretim ve öğrenme faaliyetlerinin iyileştirilmesi amacıyla hem öğrencilere hem de öğretim üyelerine gerekli eğitimi vermek üzere kurulmuş bir merkez.” [ÖÖM5]

Bazı ÖÖM yöneticileri ise kuruluş amaçlarının pedagojik açıdan yeni öğrenme ve öğretme modellerini araştırmak ve bunları uygulamaya koymak olduğunu söylemişlerdir:

- “Öğretim üyelerinin pedagojik becerilerini artıracak, öğrencilerin de öğrenmeye yönelik farkındalıklarını artıracak faaliyetler üzerine kurulmuş bir merkez.” [ÖÖM5]

ÖÖM yöneticileri merkez amaçlarının buldukları üniversitelerin amaçları ile aynı doğrultuda olduğunu özellikle belirtmişlerdir. Bu bildirim, Şahin’in (2004), iyi bir yönetimin görevi, örgütü oluşturan bireylerin amaçları ile örgütün amaçlarının örtüşmesini sağlamaktır görüşü ile uyusmaktadır.

Misyon ve Vizyon

ÖÖM yöneticileri merkez amaçlarında olduğu gibi, misyon ve vizyonlarının da çoğunlukla kaliteli eğitim, nitelikli eğitim, yenilikçi ve teknolojik eğitim konusuna yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Bir ÖÖM yöneticisi misyonları ile ilgili olarak kaliteyi artırma konusuna vurgu yaparak şu yanıtı vermiştir:

- “Aslında bizim amacımız, tabii ki verdiğimiz eğitimin çıktılarını alan öğrencilere en kaliteli eğitimi sunmak. Bunu ya doğrudan

■ **Tablo 5.** Öğrenme ve Öğretme Merkezi yapıları ve etkinliklere ilişkin temalar ve alt temalar.

Temalar ve alt temalar
<ul style="list-style-type: none">• Öğrenme ve Öğretme Merkezleri Kuruluşu<ul style="list-style-type: none">- Amaçlar ve Hedefler- Misyon ve Vizyon- Hizmet Grubu- Fiziksel Altyapı
<ul style="list-style-type: none">• Yönetim ve Örgüt Yapısı<ul style="list-style-type: none">- Yönetim Karar Organları- Merkez Örgütlenmesi- Çalışan Personel- Etklilik ve Verimlilik
<ul style="list-style-type: none">• Öğretim Elemanları<ul style="list-style-type: none">- Mesleki Gelişim İhtiyaçları- Eğitim Programları ve Etkinlikler- Mesleki Gelişim Yöntemleri ve Modelleri
<ul style="list-style-type: none">• Geleceğe Yönelik Görüş ve Öneriler

merkezimizin sağladığı eğitimler ile doğrudan sağlamaya çalışıyoruz ya da bocalarımızı bir takım becerilerle donatarak dolaylı olarak öğrencilere katkıda bulunuyoruz. ...öğretim kalitesini artırmak için eğitim ve destek hizmetlerini sağlamak.” [ÖÖM2]

Hizmet Grubu

ÖÖM yöneticileri hizmet gruplarını, yukarıda belirttikleri amaç, hedef, misyon ve vizyonları doğrultusunda belirlemişlerdir. Hedef kitlesine ilişkin olarak ÖÖM’lerin daha çok lisans öğrencilerine, öğretim elemanına destek olmanın yanı sıra yüksek lisans ve doktora öğrencilerine de hizmet vermek olduğu belirlenmiştir. ÖÖM yöneticileri hizmet verdikleri hedef kitlesine ilişkin olarak şunları söylemişlerdir:

- “Genel katılıma açık yapıyoruz...eğitime uygun olan herkesi çağırıyoruz. Tek ayırt edici yönümüz öğrencilere ayrı eğitim, öğretim elemanına ayrı eğitim.” [ÖÖM2]
- “Akademisyenlerin tamamı. Hoca sayımız çok olduğu için bölüyoruz öncelik olarak kuruma yeni başlamış öğretim üyeleri, araştırma görevlileri ve öğrenciler.” [ÖÖM5]

ÖÖM yöneticileri çalışmalarını kendi üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanı ve eğitim alan öğrencilere yönelik planladığından dolayı başka üniversitelerin katılımını sağlamak konusunda ayrıca bir çalışmaları olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenci sayıları çok fazla olduğu için sadece kendi öğrencilerine destek veriyor da olabilirler. Alınan yanıtlara göre ilk kurulan ÖÖM’lerin daha tecrübeli olduğu için diğer ÖÖM’ler ile iletişim içerisinde oldukları ve birbirlerini destekler nitelikte çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir.

Fiziksel Altyapı

Fiziksel altyapı ve donanım olarak hizmeti kullanıcılara ulaştıran mekanlar, cihazlar ve teknolojiler sorgulanmıştır. Biri hariç, tüm ÖÖM'lerin kampüsün içinde bir odasının bulunduğu ve ulaşılması rahat merkezi bir konumda olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde tüm ÖÖM'lerin eşgüdüm sağlanan ayrı bir teknoloji biriminden teknolojik destek aldığı tespit edilmiştir. ÖÖM ile arasında eşgüdüm sağlanan teknoloji birimlerinin isimleri değişkenlik gösterse de yapılan iş ve destek konusunda birbirleri ile benzerlik göstermektedir. ÖÖM'lerin altyapı özellikleri verilen yanıtlara göre Tablo 6'da listelenmiştir. Tablo incelendiğinde ÖÖM'ler arasında fiziksel altyapı açısından çok büyük farklılıklar olmadığı anlaşılmaktadır. Yedi merkezden dört tanesi ÖÖM2, ÖÖM3, ÖÖM4 ve ÖÖM5 belirtilen tüm fiziksel altyapıları barındırmaktadırlar. Bu bulgu yeni merkezler için olumlu bir model oluşturabilir.

Yönetim Karar Organları

ÖÖM'lerin yönetim yapısı ve işleyişi konusunda yapılan görüşmelerde hepsi doğrudan rektörlüğe bağlı olduklarını belirtmişlerdir. Sadece bir ÖÖM yöneticisi, başka bir ofisin alt birimi olmasına karşın doğrudan rektörlüğe bağlı olduğunu belirtmiştir. Tüm ÖÖM'lerin görüş ve onay merci rektörlüktür. Bazı ÖÖM yöneticilerinin organizasyon yapısına yönelik yanıtları şu şekildedir:

- “Biz küçük bir üniversiteyiz. Yönetim yapısı hiyerarşik büyüme-ye engel değil. Merkez doğrudan rektöre bağlıdır.” [ÖÖM1]
 - “... araştırma ve uygulama merkezi üniversitemizde toplam 8 merkez var ve hepsi rektörlüğe bağlı birimlerdir. Rektör – Rektör Yardımcısı – Merkez” [ÖÖM2]
- Bir ÖÖM yöneticisi ÖÖM kurulmadan önce farklı bir kuruluş olarak işe başladıklarını, belli bir tecrübe birikiminden sonra merkezin hayata geçirildiğini belirtmiştir:
- “İlk [x] kuruluşunda görev aldım 6 yıl çalıştım sonrasında merkez haline getirdik ben 2 yıl [farklı bir üniversitede] görev aldım. ... deneyim olarak 8 yıl tecrübe diyebiliriz.” [ÖÖM3]

Tüm merkezlerin rektörlüğe bağlı olması yönetimin desteğini almaları ve daha esnek kararların alınabilmesi açısından olumlu ve işlevsel olabilir. ÖÖM'lerin kuruluş aşamasında farklı birim veya ofis olarak çalışmaya başlaması ve öğrenme ve öğretme ile ilgili ihtiyaçların ve neler yapılabileceğinin belirlenmesinden sonra merkeze dönüşmesi yeni kurulacak ÖÖM'ler için iyi bir model olabilir.

Merkez Örgütlenmesi

Örgüt; kurum içi haberleşme, bilgi akışı, kurallar ve kişiler arası ilişkilerden oluşan bir yapıdır. ÖÖM'lerin örgütsel yapısı sorulduğunda birçok ÖÖM yöneticisi amaçlarının “Usul ve Esaslar veya Yönetmelik” ile açıkça belirlendiğini belirtmiştir. Bir ÖÖM yöneticisi örgütsel yapının düzenlenme aşamasında olduğunu, bir ÖÖM yöneticisi de olmadığını söylemiştir:

- “Yapılacak işlerin sırası var, takvimi var. Ona göre takip ediyoruz. Bir kısmı sözel bir kısmı da bazen anlık işler çıkar; mesela, o işi ele alır bir prosedür hazırlar o işi yaparız. O nedenle her şey için bir iş akış şemamız prosedürümüz yok. Ama rutin işlerimiz için var.” [ÖÖM3]
- “... Çalışan herkesin belirli bir rolü var, ilgili kişiyi biliyorlar, gidip o kişiden yardım alıyorlar ve ona soruyorlar.” [ÖÖM1]

Yetki ve sorumluluklara ilişkin olarak; bazı merkezlerde iş tanımlarının olduğu, bir merkezde ise herkesin görevlerini kendilerinin yaparak belirledikleri, bir merkezde de yetki ve sorumlulukların sadece sözel olarak belirlendiği ifade edilmiştir. Bu durumda, ÖÖM'lerin kurulmasında resmi kuralların temel alındığı, ancak gündelik akışa göre yapıda düzenlemeler yapıldığı anlaşılmaktadır.

Çalışan Personel

Çoğu ÖÖM yöneticileri akademik personel iken iki üniversitede yöneticiler idari personel olarak çalışmaktadır. Dört ÖÖM'de ise hem akademik hem de idari personel çalışmaktadır. ÖÖM'lerde çalışan akademik ve idari personelin demografik özelliklerine ilişkin yanıtlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin (ÖÖM) fiziksel altyapı özellikleri.

	ÖÖM1	ÖÖM2	ÖÖM3	ÖÖM4	ÖÖM5	ÖÖM6	ÖÖM7
Kampüs içi	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Bina / Oda	Oda	Oda	Oda	Oda	Oda	Oda	Yok
Merkezi konum	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
Çalışan sayısına yeterli alan	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	-
Eğitim yeri	Yok	Var	Var	Var	Var	Yok	-
Teknolojik destek	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Web sayfası	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Evet
Eşgüdüm sağlanan teknoloji birimi	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet



ÖÖM’lerin sadece bir tanesi hariç tümünde personel tam zamanlı çalışmaktadırlar. Bir ÖÖM’de ise çalışanlar yarı zamanlı olarak faaliyet göstermektedir. Tam zamanlı çalışan sayısı 6–7 kişi olan ÖÖM olduğu gibi sadece bir yarı zamanlı çalışan olan ÖÖM de vardır. Üç ÖÖM’de ise yarı zamanlı çalışan asistan öğrenci bulunmaktadır. Tam zamanlı çalışan olmayan bir ÖÖM yöneticisi bu konu ile ilgili şu şekilde yanıt vermiştir:

- “Sürekli olarak bir öğrenci çalıştırmıyoruz. Ama İşkur aracılığı ile bazen istihdam edebileceğimiz öğrenci kadroları oluşabiliyor. Bu da devamlı olan bir durum değil mesela bu sene 3 aylığına 3 tane öğrencimizi istihdam edebildik burada, bundan önce de 2 yıl önce istihdam etmiştik.” [ÖÖM2]

Bulgulara göre, ÖÖM çalışanlarının uzmanlık alanları eğitim, psikoloji ve teknoloji gibi alanlar olup eğitim kökenliler diğer alanlara göre daha fazladır. Merkez çalışanlarının özel olarak “öğretim elemanı mesleki gelişimi” konusunda eğitim almadıkları, ancak belirli bir kısmının hem yurt dışı hem de üniversitede düzenlenen eğitimlerden faydalandıkları anlaşılmıştır.

Etkililik ve Verimlilik

Merkezde etkililik, planlar çerçevesinde hedeflere ulaşmak; verimlilik ise ortaya çıkan çalışmalara daha çok kişinin katılımı ve memnuniyeti ile karşılığı alabilmek olarak açıklanabilir. Hemen hemen tüm merkezler etkililik ve verimlilik düzeylerini, yürütülen etkinlikler sonunda veya yıl sonunda değerlendirmektedir. Bir ÖÖM yöneticisi değerlendirmelerle ilgili şunları söylemiştir:

- “Evet değerlendiriliyor. Mutlaka geri bildirim formu alıyoruz eğitim sonrasında, onun dışında tabii sözel değerlendirmeler var. Fakültelerimizle görüşmeler yapıyoruz. Merkez yöneticileri olarak fakülte yöneticilerinden randevu alarak onlarla görüşmeler yapıp değerlendirmeler yapıyoruz; bu şekilde yapılabilir.” [ÖÖM2]

ÖÖM yöneticileri, amaçlarına ulaştıklarını etkililik ve verimlilik değerlendirmeleri ile belirliyor olabilirler. Ayrıca toplantılar yapılması, değerlendirilmesi ve geri bildirim alınması gelecekte yapılacak çalışmaların planlamalarını yaparken yöneticilere en iyi yol gösterici olacaktır.

Tüm ÖÖM’lerde programa katılımı artırmak için yapılan belirli çalışmalar vardır. Ancak bunların sonuçta başarılı olduğu söylenemez:

- “Herkesin bir atölye çalışmasına katılmasını önermek etkin bir çözüm olmadı. Küçük küçük ama daha sık atölye çalışmalarını yapmak daha uygun bir çözüm oldu. Ama eğer atölye çalışmasını yapan bir dekan ise durum farklı oluyor, herkes gelebiliyor.” [ÖÖM1]
- “Aynı eğitimi iki ya da üç defa farklı gün ve saatte tasarlayarak ilan ediyoruz programı ama yine de uymadı diyen olursa bireysel olarak ulaşıyoruz.” [ÖÖM2]
- “Konferans salonunda yapmak yerine daha butik ibtiyaçta bulunan hocalarımıza yönelik 30 kişilik, tartışılabilir hem siz anlatın hem biz anlatalım gibi çalışmalar yapıyoruz. Küçük amfi-lerde daha samimi ortam kurarak çözümler oluşturuyoruz.” [ÖÖM5]
- “Hocaların tecrübelerini paylaşması.” [ÖÖM6]

ÖÖM yöneticileri, eğitimleri küçük bölümlere ayırarak veya farklı zamanlarda aynı eğitimi tekrarlayarak öğretim elemanlarının katılımını artırmaya yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretim elemanlarının ders programlarından dolayı katılmadıkları eğitim programlarına katılmalarını sağlamak için uygun bir yöntem olabilir. Yöneticiler, eğitim gruplarını bölerek daha az sayıda katılımcı ile daha verimli etkinlikler düzenlemeyi tercih edebilirler.

Öğretim elemanlarının yüzde kaçına ulaşıyor, sorusuna yanıtlar ÖÖM’den ÖÖM’ye değişkenlik göstermiştir. ÖÖM’lerin öğretim elemanlarına erişimi için net bir rakam verilmemekle birlikte %2.5’ten başladığı, teknoloji eğitimlerinde ise bu oranın %70–80’lere ulaştığı belirtilmiştir.

Mesleki Gelişim İhtiyaçları

ÖÖM yöneticileri tarafından mesleki gelişim gereksinimlerini karşılamak için hangi eğitim programlarının verileceğinin belirlenmesinde genellikle bölüm başkanlarından ve öğretim

■ **Tablo 7.** Öğrenme ve Öğretme Merkezi (ÖÖM) çalışan sayıları ve kadroları.

	ÖÖM1	ÖÖM2	ÖÖM3	ÖÖM4	ÖÖM5	ÖÖM6	ÖÖM7
Tam zamanlı	4	3	6	-	2	-	7
Kısmi zamanlı	-	-	-	-	-	1	-
Akademik personel (Kadro)	2	2	6	1	-	1	4
Uzman personel (Idari kadro)	2	1	-	3	2	-	3
Öğrenci çalışan (Asistan)	4	-	1	-	-	1	-
Çalışan sayısının yeterliliği	Hayır	Hayır	Evet	-	Evet	Evet	Evet
Yönetici tecrübesi (Yıl)	5	3.5	8	9	1	2	2

elemanlarından gelen taleplerin göz önünde bulundurulduğu belirtilmiştir. Ayrıca fakültelerde ve bölümlerde öncü bir hocanın kullandığı yenilikçi yazılım araçlarının, diğer hocalar ile paylaşılması amacıyla seçildiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra bir ÖÖM yöneticisi, programları belirlerken zaman, kapasite vb. unsurlara dikkat edildiğini söylemiştir:

- “Mutlaka detaylı bilgi sağlanıyor. Öğrenme çıktıları belirtiliyor. Ulaşılabilir olmaya dikkat ediyoruz. Hocaların yükü çok fazla olduğu için doğal olarak zamanlamaya çok dikkat ediyoruz. Her oturumu 2 veya 3 kez tekrar eden farklı günlerde ve zamanlarda tekrar eden şekilde tasarlıyoruz ki daha fazla hocaya erişebilelim. Süreyi kısıtlı tutmaya çalışıyoruz. İş yükü ve yoğunluğunu düşünerek o yüzden modüler bir şekilde tasarlıyoruz eğitimleri. Bir oturumda yoğunla bilgi vermektense küçük haplar şeklinde veriyoruz. Az ama ihtiyaca göre olmasına önem veriyoruz.” [ÖÖM2]

ÖÖM yöneticileri, öğretim elemanlarına yönelik etkinliklerin planlamalarını yaparken, öğretim elemanının uygulama ve programlara katılma kısıtlarını değerlendirdiklerini söylemişlerdir. Ayrıca, yöneticiler yapılan etkinlikler sonucunda geri bildirimler alarak sonraki etkinlikler için daha akılcı planlamalar yapabilirler.

ÖÖM yöneticileri, öğretim elemanlarına yönelik programlarını oluştururken çoğunlukla ihtiyaç analizleri ve istekler doğrultusunda planlama yaptıklarını belirtmişlerdir. Bazı ÖÖM’ler ise resmi olmayan veya sözlü geri bildirimlerin değerlendirilmesi ile ihtiyaç analizleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

- “... her seminer veya çalışmadan sonra bir değerlendirme formu dağıtıyorum ‘Başka bildiğiniz programlar var mı? Ne gibi programlar istersiniz?’ gibi sorular yöneliyorum. Resmi olmayan ihtiyaç analizi diyelim biz.” [ÖÖM6]

Yöneticiler, görüşlerde ihtiyaç analizi için ayrı bir araştırma yapılmasından daha çok, her kademede yönetici ve öğretim elemanlarından alınan sözlü geri bildirimlerin ve yapılan mesleki gelişim etkinlik değerlendirmelerinin kullanıldığını bildirmişlerdir.

Eğitim Programları ve Etkinlikler

ÖÖM’lerde çoğunlukla öğretim elemanlarına yönelik olarak eğitim teknolojileri kullanımı, üniversite eğitiminde pedagojik yaklaşımlar, yeni öğretim elemanlarına oryantasyon seminerleri, öğrenme yöntem ve stratejileri, öğrenci ile iletişim, Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (ÖYS) kullanımı gibi eğitimler düzenlenmektedir:

- “Yılda iki kez dönem başlarında iki günlük atölye çalışmaları yapılıyor. Yeni başlayan öğretim üyelerine. Yani iki tür etkinliğimiz oluyor. Biri tersyüz eğitim ile ilgili, ikincisi teknolojiyle ilgili. ÖYS, Blackboard gibi.” [ÖÖM1]

ÖÖM’lerde eğitim programları sonucunda öğretim elemanlarının uygulamadaki başarılarının ödüllendirilmediği be-

lirtirilmiş. Sadece bir yönetici üniversite çapında ödüllendirme yapıldığını açıklamıştır:

- “Öyle bir sistem yok, ama genel üniversitemizin yılın eğitimcisi ödülü var bizim hocalarımıza eğitimde iyi performans gösteren hocalara bu şekilde bir ödül var.” [ÖÖM3]

Öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme süreci için mesleki gelişimine yönelik öncelikli ihtiyaç alanlarının neler olduğu sorusuna ÖÖM yöneticileri farklı yanıtlar vermişlerdir: Tersyüz eğitim, pedagojik olarak sınıf yönetimi, etkili geri bildirim verme, ölçme değerlendirme, proje yazma eğitimleri, aktif öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, beyin tabanlı öğrenme ve problem tabanlı öğrenme belirtilenlerden bazılarıdır.

Bir ÖÖM yöneticisi teknolojinin bir amaç değil bir araç olarak kullanılması gerektiğini vurgulayarak şöyle bir yanıt vermiştir:

- “Dijital platformlar (e-book, videolar, animasyonlar) muhteşem. Ancak bazı öğretim üyeleri bunları geleneksel kitaplar gibi kullanıyor. Eğer kullanıyorsanız, bunu müfredata nasıl entegre edeceğimiz de önemli. Küçük bir üniversitede derslerin nasıl verildiğini, öğrencilerin nasıl kullandığını, memnuniyet seviyesini öğrenmek çok kolay.” [ÖÖM1]

Yeni bir teknolojiyi kullanmak için aynı zamanda onun eğitime nasıl uyarlanacağına da iyi bilinmesi ve değerlendirilmesi gerekebilir.

Mesleki Gelişim Yöntemleri ve Modelleri

ÖÖM’lerin düzenleyici olarak yer aldıkları ve öğretim elemanlarının aralarında yaptıkları tartışma etkinlikleri, uygulama grupları, mentorluk ve akran desteği gibi mesleki gelişim yöntem ve teknikleri bu bölümde incelenmiştir. Merkezlerin hemen hepsinde uygulama gruplarının oluşturulmadığı yanıt alınmıştır:

- “‘Learning Communities’ şeklinde bir yaptımız yok bizim. Ama bir araya geldiğimizde kabve saatinde konuşuyoruz, tartışıyoruz. Öyle bir yaptımız yok henüz.” [ÖÖM3]

ÖÖM’ler henüz gelişmekte olan bir yapı olduğundan farklı yöntemler planlama aşamasında olabilir. Bir ÖÖM yöneticisi eğitim teknolojileri konusunda mentorluk hizmetlerinin olduğunu belirtmiştir:

- “... eğitim teknolojileri kurulunda da öğretim üyeleri var. Her akademik yıl bir kere onları toplayıp genel bir çalışma yapıyoruz. Onlar daha sonra akademik yıl içerisinde kendi enstitülerinde, fakültelerinde meslek yüksekokullarında diğer öğretim üyelerine destek sağlıyorlar.” [ÖÖM4]

- “Öğretim elemanı danışmanlık (mentorluk) programı [Instructor Mentorship Program] ile yeni işe başlayanlar ile tecrübeli öğretim elemanları eşleştirilmektedir.” [ÖÖM1]

Bazı ÖÖM yöneticileri kahve toplantısı, eleştirel okuma vb. tartışma grupları oluşturduklarını söylemiştir:



- “Öğle yemeği aralarında yarım saatlik fakülteye özel tartışma grubu gibi faaliyetler düzenledik ancak hocalar fakülteye özel de olsa bölüme özel de olsa katılım yine yetersiz oldu.” [ÖÖM6]

Her ne kadar şartlar öğretim elemanlarına yönelik şekillenirse de ÖÖM yöneticilerinin öğretim elemanının katılımından kaynaklı memnuniyet düzeyleri düşük olabilir.

Bazı ÖÖM’lerde akran desteği uygulaması bulunmaktadır:

- “Özellikle teşvik edilmiyor ama öğrendikleri şeyleri birbirleriyle paylaşıyorlar. Yapılandırılmış bir akran desteği yok.” [ÖÖM6]
- “Akran ders değerlendirme uygulaması var.” [ÖÖM3]
- “[Farklı bir Merkez] ile daba çok etkileşim oluyor. Başka üniversitelerden destek almak değil de daba çok edindiğimiz bilgiyi paylaşmak şeklinde. [Farklı Bir Merkez] ile işbirliği içindeyiz ama.” [ÖÖM3]

Geleceğe Yönelik Görüş ve Öneriler

Bu bölümde, görüşülen yöneticilerin ÖÖM ile ilgili görüş ve önerileri yer almaktadır. Bir ÖÖM yöneticisi Türkiye’de araştırmanın önemli olduğunu ancak eğitimin ikinci plana atıldığını, artık eğitim kısmına da önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir:

- “... eğitimin daba bilimsel, güncel ve daba yenilikçi hale gelmesi o bilginin de eğitime entegre edilmesi bunu yapabildiğimiz ölçüde hedefimize ulaşmış hissedeceğiz kendimizi.” [ÖÖM3]

Bir diğer ÖÖM yöneticisi ise teknolojiyi kullanmış olmak için kullanmanın fayda sağlamayacağını işin pedagoji tarafının da yönetilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bir başka ÖÖM yöneticisi de kullanılan ÖYS’nin dinamik hale getirilerek öğrenimin ve öğretimin ihtiyaçlarını giderecek düzeye yükseltilmesini düşündüklerini belirtmiştir.

Tartışma

Bu araştırma sürecinde, Türkiye’deki 192 yükseköğretim kurumundan yedi devlet üniversitesi ile dokuz vakıf üniversitesinde, toplam 16 ÖÖM saptanmıştır. Bunların içinden ikisi devlet, altısı vakıf olmak üzere sekiz üniversitenin ÖÖM yöneticileri ile görüşme yapılarak yedisi araştırmaya dahil edilmiştir. Öncü ÖÖM’ler girişim fikri olarak ilk planlamalarına 2005 yılında başlamış, birim olarak çalışan yapıların ilk örnekleri 2009’lu yıllarda kurulmuştur. Uygulama Araştırma Merkezi olarak aktif çalışma yürüten resmi yapılar ise 2015 yılından itibaren faaliyete geçmiştir. Günümüzde birçok merkez farklı isimlerle ama benzer amaçlarla hizmet ve destek vermeye devam etmektedir. Bu tür araştırmaların ve ilk merkez çalışmalarının başlamasının üzerinden yaklaşık 15 yıl geçmesine rağmen sayıları beklenen hızda artmamıştır. Ancak YÖK kalite çalışmalarının ve Covid-19 pandemisi döneminin merkez kurulum girişimlerini son yıllarda artırdığı gözlenmiştir.

ÖÖM’ler kuruluş amaçları ve hedeflerini kurumlarının stratejik hedefleri ile uyumlu olarak, yeni yaklaşımlarla öğrenme ve

öğretme sürecini mükemmelleştirmek ve kalitenin artması olarak belirtmişlerdir. YÖK (2015a, 2015b) yeni ve gelişen teknolojiyi etkin olarak kullanacak öğrenciler yetiştirmek amacıyla yükseköğretimde kaliteyi artırma çalışmalarına başlamıştır. Bu bağlamda, ÖÖM’ler öğrenme ve öğretme sürecinde yukarıda belirtilen amaçlara yönelik etkinlikler geliştirmektedirler. Bu durum daha önce yapılan çalışmalarda belirlenen öğretimde değişimin gerekliliği ile paraleldir (Orhan vd., 2017; Taşkıran, 2017; Yalçın Tepe ve Adıgüzel, 2017). ÖÖM’lerin ortak vizyonlarının öğrencilerin dijital çağa uyumlu olacak şekilde kaliteli, nitelikli, yenilikçi ve teknoloji ile zenginleştirilmiş eğitim almalarını sağlamak olduğu ifade edilmektedir. Böylece, eğitimde ulusal ve uluslararası üniversiteler içinde ön plana çıkmak istediklerini belirtmişlerdir. ÖÖM’lerin asıl odaklandıkları öğrencinin öğrenme sürecini geliştirmek ve zenginleştirmektir. Bunu da öğretim elemanlarının gelişimini sağlayarak yapmaya çalıştıkları söylenebilir. Bu durum, Turan ve Çolakoğlu’nun (2008) vurguladığı öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerinden faydalanarak, yükseköğrenimin gelişmesine ve gelişmiş ülkelerin seviyelerine çıkmasına katkıda bulunacakları bulgusu ile örtüşmektedir. ÖÖM’lerin özellikle kuruma yeni başlayan öğretim elemanlarına öncelik vermesi, yeni öğretim elemanlarının kurum kültürüne uyum sağlamasına ihtiyaç duyduğundan dolayı olabilir. Zira; Gümüş ve Gök (2016) de çalışmalarında, göreve yeni atanan öğretim elemanlarının kurumda karşılaştıkları en önemli problemlerin kurumsal yapı, işleyiş ve kültür ile ilgili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın başladığı Kasım 2018 döneminden bu yana yeni ÖÖM’lerin kurulduğu, var olan ÖÖM’lerin kapandığı veya yöneticilerinin sık değiştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca birçok ÖÖM’nin ilk web taraması sırasında bulunan web sayfalarında erişime açılma, kapanma veya güncellenme gibi değişiklikler olduğu görülmüştür. Bu hareketlilik, ÖÖM’lerin örgüt yapılarının üniversitelerin bulunduğu koşullara göre değişmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya konu olan ÖÖM’lerin henüz üniversite içerisinde eğitim amaçlı hizmet binalarının bulunmaması bir eksiklik olarak ifade edilebilir. Hizmet binalarının olmamasının hedef kitle ile alakalı olduğu düşünülmektedir. Hizmet ettikleri hedef kitle büyüdükçe kendilerine ait fiziki konumlara sahip olmaları beklenmektedir. Buna karşın çalışma ofisleri öğrenci ve öğretim elemanları tarafından rahatlıkla ulaşılabilir konumdadır.

ÖÖM’lerin kendi fikirlerini uygulamaya koyabilen, kendi kararlarını alabilen ancak temelde rektörlüğe doğrudan bağlı olan birimler olduğu söylenebilir. Bu durumun, üniversitelerin merkeziyetçi yönetim yapısından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu, Çelik ve Gür’ün (2014) “şemsiye yapı” olarak nitelendirdiği merkezi yapı ile Özer ve diğerlerinin (2011) çalışmaları ile örtüşmektedir. Özer ve diğerleri çalışmalarında yükseköğretimde uygulanan merkeziyetçi ve bürokratik modelde

rektörlerin yetkilerinin fazla olduğuna dikkat çekmektedirler. Yaman ve Özdemir (2016) de araştırmalarında, rektörlerin finansal kaynak kullanımlarında “geniş takdir” haklarının olduğunu ve dolayısıyla “kurumsal standartların” gerektiği kadar işlevsel olmadığını ifade etmektedirler. Aslında bu şekilde olması yeni kurulan birime sağlanacak akademik, idari ve mali hakların daha esnek olması için yararlı olabilir.

Türkiye’de 2547 Sayılı Kanun’un 7/d-2 maddesi uyarınca yükseköğretim kurumlarında Uygulama ve Araştırma Merkezleri YÖK Yükseköğretim Yürütme Kurulu kararı ile kurulabilmektedir. YÖK’ün duyurduğu Uygulama ve Araştırma Merkezi Açma Esasları’nda merkez kurulması önerisinde örgütsel yapının belirlenmesi gereği yoktur; ancak, bu konu öneriye eklenmesi gereken ÖÖM yönetmeliğinde ve üniversite senatosunun kararında işleniyor olabilir (YÖK UAM, 2019). Bu durumda ÖÖM’lerin örgütsel yapısının YÖK tarafından “Usul ve Esaslar veya Yönetmelik” ile belirlendiği ancak genelde uygulamanın daha esnek olduğu ve yazılı olmadığı anlaşılmaktadır. Merkez örgütlenmesi açısından ÖÖM’ler dinamik yapıda ve ihtiyaç temelli merkez olduğu için belirli sabit işlerin yöntemleri ile ilgili yazılı metinlerin olduğu, her işe bir prosedür oluşturulmadığı söylenebilir. Yıldız (2018) da bu konuda örgütsel yapının esnekliğini destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Yıldız bu durumun olumlu yönünü vurgulayarak, hiyerarşik kademesi az olan örgütlerde kuralların yazılı olmayabileceğini, böylece yapının değişen koşullara kolayca adapte olabileceğini belirtmiştir. Özdemir, Boyacı, Kılınc ve Koşar (2019) araştırmalarında girişimci üniversitelerin esnek ve işlevsel bir yapıya sahip olduğunu ve yeni fikirlerin desteklenmesinin beklediğini belirtmişlerdir. Buna karşılık Demir ve Okan (2009) ise örgüt yapısının, görev, yetki ve kaynak dağılımına bağlı olarak örgütün dışarıdan fark edilen özelliklerini sergilemesi açısından önemini vurgulamışlardır.

ÖÖM yöneticileri çoğunlukla tam zamanlı çalışan akademik yöneticilerden oluşmaktadır. Bu bağlamda iş yükleri arttığı, diğer akademik sorumlulukların yanı sıra ek görevler üstlendikleri halde bu durumu dile getirmemişlerdir. Çoğu merkezde akademik personel dışında çalışan idari personel, bazı merkezlerde ise yarı zamanlı çalışan öğrenciler vardır. Bu merkezlerde görev yapan öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarının eğitim bilimleri olmasına karşın öğretim elemanı mesleki gelişimi konusunda ileri bir eğitim almadıkları düşündürücüdür. Zira Baker ve diğerlerinin (2018) çalışmalarında da belirttikleri gibi “öğretim elemanı geliştiricisi” olarak çalışanların, uyarlamalı ve konumlandırılmış bilgi (*situated knowledge*) kullanımı konusunda eğitilmesi gereklidir. Yurtdışında “Sertifikalı Öğretim Elemanı Geliştiricisi” (*Certified Faculty Developer*) yetiştirmek konusunda üniversiteler ve özel kurumlar bazında eğitimler verilmekte ve bu konuya özgü konferanslar düzenlenmektedir.

Diğer bir önemli konu ise öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarının nasıl belirlendiğidir. Bu çalışma bize gös-

teriyor ki, ÖÖM’ler öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarını sözlü geri bildirimlerden ve yapılan mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesinden yola çıkarak belirlemektedirler. Ayrıca, alanyazında farklı dönemlerde ihtiyaç analizleri araştırmaları yapılmaktadır (Ekşi, 2010; Elçi ve Yaratan, 2012; Güneri vd., 2017; Kabakçı ve Odabaşı, 2008; Moeini, 2003; Odabaşı, 2003). Geri bildirimler yanında ihtiyaç analizi araştırmalarının, gerekli olan eğitimin belirlenmesi için en doğru ve önemli bir yol olduğu söylenebilir.

Araştırmada tüm ÖÖM’ler faaliyetlerini seminer, atölye çalışması vb. sürdürülebilir etkinlikler şeklinde yürütmektedirler. ÖÖM’ler yeni öğretim elemanları için oryantasyon eğitimleri düzenlemelerinin yanı sıra, deneyimli öğretim elemanlarına yönelik de seminer, konferans, eğitim ve bireysel destekler düzenlediği belirlenmiştir. Bu durum ise yenilikçi uygulamalara geçiş sürecinde deneyimli öğretim elemanlarının da desteğe ihtiyaç duyabileceğinin göstergesidir. ÖÖM’ler yeni öğretim elemanlarının neredeyse tümüne ulaşabiliyorken, deneyimli öğretim elemanlarının etkinliklere katılımlarında sorun yaşandığını belirtmişlerdir. Bulgular, alanyazında bazı öğretim elemanlarının direnmesi nedeniyle yükseköğretimde değişimin yavaş gerçekleştiği bilgisi ile örtüşmektedir (Durak vd., 2020; Orhan vd., 2017; Taşkıran, 2017; Yalçın Tepe ve Adıgüzel, 2017).

ÖÖM yöneticileri tartışma grupları, kahve saatleri gibi modeller ile öğretim elemanlarının mesleki gelişim sürecine ilgilerini artırarak, ihtiyaçlarını belirlemede ve tespit edilen sorunlara çözüm üretmeye çalışmaktadırlar. Eğitim programları sonunda öğretim elemanlarının uygulamadaki başarılarının, bir kurum hariç, ödüllendirilmediği belirtilmiştir. Bunun nedeni yükseköğretimde yayınlara verilen akademik teşvikler hariç ödüllendirmeye pek rastlanmaması olabilir. Alanyazında Sarpkaya, Sarpkaya, Yılmaz ve Altun (2016) öğretim elemanlarının yaptıkları çalışmalara daha çok içsel ödüller şeklinde karşılık üretildiğini, maddi çıkara dayalı bir ödül sisteminin olmadığını belirtmişlerdir. Yalçın Tepe ve Adıgüzel (2017) de araştırmalarında maddi bir ödüllendirme sistemi uygulanmadığını, uzaktan eğitimle verilen ders kredilerinin sınıf içi işlenen derslerden düşük olduğunu belirterek, öğretim elemanlarını teşvik etmek için dijital ders içeriklerine telif ücreti ödenmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca, verilen eğitimler sonrası öğretim elemanlarının eğitim aldıkları alanda uygulamalar yapıp yapmadıkları henüz ölçülemediği için ödüllendirme sisteminin etkin kullanılmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de özellikle son yıllarda giderek önem kazanan yükseköğretimde kaliteyi yükseltecek politikaların belirlenmesi ve bu politikaların gerçekleşmesi için öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme sürecine destek olacak merkezlere ihtiyaç giderek artacaktır. Bu sayede öğretim elemanları daha nitelikli

öğrencileri alana kazandırması da mümkün olacaktır. Tüm üniversitelerde Uzaktan Eğitim ve Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin bulunmasına karşın Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin henüz yeni kurulmaya başladığı belirlenmiştir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde açılan sınırlı sayıda ÖÖM’lerin daha etkin çalışabilmeleri, başarılı ve işlevsel olmaları için yönetim ve örgüt yapısı oldukça önemlidir. Bu nitel araştırmada, merkezlerin yönetsel ve örgütsel yapıları ve etkinlikleri araştırılmıştır. Böylece yeni açılacak ÖÖM’ler için yol göstermek amaçlanmıştır. Uygulama açısından bu araştırmanın en önemli katkısı, öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme sürecinde teknolojiyi bir araç olarak kullanma bilincini kazanmaları ve mesleki gelişim etkinliklerine gönüllü katılımlarının sağlanması olacaktır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Devlet ve vakıf üniversitelerinde Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin sayılarının azlığı dikkat çekicidir. Bu eksikliğin nedeni, bazı üniversitelerin bu tür girişimlerin gerekliliği ve önemi hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları veya bu merkezlere öncelik vermemeleri olabilir. Bu merkezlerin nicelik ve niteliklerinin artması için üniversite üst yöneticilerinin konuya daha çok eğilmeleri günümüz koşullarında bir zorunluluğa dönüşmüştür.

Nitel analiz sürecinde katılımcıların, ifadelerinde en çok “planlamadan” söz ettikleri görülmüştür. Belirlenen merkezlerden hem öncü olanların hem de son yıllarda kurulan bu merkezlerin ileriye yönelik, daha uygulamaya konulmamış planları vardır. Bu konuda, Elçi (2019) de örgüt ve yönetim yapısı altında ÖÖM’lerin ne kadar etkin çalıştıklarının araştırılması gerektiğini vurgulamıştır. ÖÖM’lerin girişimci yapıdan çıkması ve daha kurumsal bir yapıya dönüşebilmesi için, yönetim ve örgüt yapısı konusunda yazılı belgelerin olması ve ÖÖM’lerin fiziksel yapı konusunda kendilerine özgü çalışma ve eğitim ortamlarını oluşturması önemli bir gerekliliktir. Ancak, iyi bir yönetim ve örgüt yapısının kurulması başarıyı garanti etmeye yetmemektedir. Öğretim elemanlarının mesleki gelişimi konusunda ciddi bir emek verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, akademik ve uygulamalı araştırmaların ve çalışmaların desteklenmesi için kurumlar arası ortak konferanslar, atölye çalışmaları düzenlenmelidir.

Deneyimli öğretim elemanlarının etkinliklere katılımını sağlamak ve içsel motivasyonlarını artırmak için, araştırmalar ile ihtiyaçları belirlenerek, birer yetişkin olarak isteklerine uygun ve ilgi çekici etkinlikler düzenlenebilir. Buna karşılık öğretim elemanı mesleki gelişimi için Uzaktan Eğitim yoluyla mesleki gelişim programlarının düzenlendiği ÖÖM sayısının oldukça az olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, ÖÖM’nin öncelikli olarak deneyimli öğretim elemanlarına yönelik çalışmalara hız vermesi gerekmektedir. Bu tecrübeli öğretim elemanlarının mesleğe yeni başlayanlara rol model ve mentor olmaları veya gençlerin onlara ters mentorluk yapmasına olanak sağlanarak

gelişimlerine ivme kazandırılabilir. Öğretim elemanlarının ilgisini çekebilmek adına güncel konularda bireyselleştirilmiş, farklılaştırılmış programlar düzenlenebilir. Öğretim elemanı gelişimi etkinliklerinin tanıtımı yapılabilir.

İyi uygulamaların ödüllendirilmesi ile öğretim elemanlarının konuya daha çok ilgi duymaları ve katılımları sağlanabilir. Ayrıca, genel olarak öğretim elemanlarının sınırlı zaman ve mekân sorunları göz önüne alınarak eğitimlerin uzaktan eğitim yöntemiyle yapılması uygun olabilir. Uygulama grupları çok fazla kullanılmadığından dolayı, öğretim elemanları için sosyal medya üzerinden veya farklı bir uygulama ile birbirleri ile iletişimlerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu iletişimin yoğunluğu ne kadar yüksek olursa ÖÖM’lerin ilgi çekmesi de bir o kadar artacak ve istenilen tanıtımlar ve bilgilendirmeler daha rahat yapılabilecektir.

Covid-19 pandemisi nedeni ile geçilen acil uzaktan eğitim süreci yükseköğretim sistemini de etkilemiştir. Bu dönemde, uzaktan eğitim vb. merkezlerin işlevsel hale geldikleri ve öğretim elemanı mesleki gelişim etkinlikleri yapmaya başladıkları gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, çalışmaların hız kazanacağı beklentisi ile geleceğe daha olumlu bakmak mümkündür.

Bu çalışmanın kimi kısıtları şunlardır. Yoğun öğretim elemanı gelişimi programı uyguladığı bilinen iki vakıf üniversitesinin ÖÖM yöneticilerinin görüşmelere katılmamaları diğer üniversiteleri bu merkezlerin tecrübelerinden mahrum bırakmıştır. İleride yürütülecek bir çalışmada özellikle bu kurumlarda araştırma yapılabilir. Bunun yanı sıra, özellikle yönetsel ve örgütsel yapının nasıl geliştirilebileceği ve öğretim elemanlarının katılımının nasıl sağlanacağı üzerinde daha çok araştırma yapılabilir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: AE: Fikir, tasarım, danışmanlık / denetleme, veri analizi, bulguların yorumlanması, makalenin yazılması, eleştirel okuma ve makalenin son kontrolü; Eİ: Fikir, tasarım, veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması. / *AE: Project idea, conceiving and designing the study, study monitoring, data analysis, interpreting the results, writing manuscript, critical reading and final check of the manuscript; Eİ: Project idea, conceiving and designing the study, data collection, data analysis, interpreting the results, literature search.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Araştırma için Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan onay (Karar no: 2019-29; Tarih: 22.02.2019) alınmıştır. Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu’na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *This study was approved by Ethical Committee for Human Researches of Aksaray University (Decision no: 2019-29; Date: 22.02.2019). The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- ACE (2017). *Faculty development center matrix*. Erişim adresi <https://www.ace-net.edu/Documents/Center-For-Teaching-Learning-Matrix.pdf> (26 Ocak 2022).
- Akgün-Özbek, E., & Özkul, A. E. (2019). E-transformation in higher education and what it coerces for the faculty. In A. Elçi, L. Beith, & A. Elçi (Ed.), *Handbook of research on faculty development for digital teaching and learning* (pp. 355–378). Hershey, PA: IGI Global.
- Akteke Öztürk, B., Arı, F., Kubuş, O., Gürbüz, T., & Çağiltay, K. (2008). Öğretim teknolojileri destek ofisleri ve üniversitedeki rolleri. *X. Akademik Bilişim Konferansı Bildiri Kitapçığı* (s. 101), 30 Ocak – 1 Şubat 2008, Çanakkale.
- Baker, L., Leslie, K., Panisko, D., Walsh, A., Wong, A., Stubbs, B., & Mylopoulos, M. (2018). Exploring faculty developers' experiences to inform our understanding of competence in faculty development. *Academic Medicine*, 93(2), 265–273.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Abi Eran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1–15.
- Baskan, G. A. (2001). Türkiye'de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21–32.
- Başar, E. (1997). Türk yükseköğretim sisteminin dünü, bugünü, yarını (Üniversitelerin ileriye dönük gelişmeleri üzerine görüş ve öneriler). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 23–57.
- Başaran, H. (2016). *Üniversitelerde stratejik yönetim anlayışının temel yönetim süreçleri açısından analizi (Kamu üniversiteleri örneği)*. Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Kütahya.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28.
- Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97, 5–23.
- Çağiltay, K., Yıldırım, S., Arslan, İ., Gök, A., Gürel, G., Karakuş, T., ... Yıldız, İ. (2007). Öğretim teknolojilerinin üniversitede kullanımına yönelik alışkanlıklar ve beklentiler: Betimleyici bir çalışma. *Akademik Bilişim'07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (s. 209–216), 31 Ocak – 2 Şubat 2007, Kütahya.
- Çağlar, M., & Reis, O. (2007). *Çağdaş ve küresel eğitim planlaması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çalış, M., & Tokat, B. (2013). Örgüt yapısı ve mobbing ilişkisinin özel hastanelerde incelenmesi: Giresun ili örneği. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 68(4), 103–120.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: Küresel eğilimler ve Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 18–27.
- Demir, H., & Okan, T. (2009). Teknoloji, örgüt yapısı ve performans arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 57–72.
- Dennen, V. P. (2004). Cognitive apprenticeship in educational practice: research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 813–828). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Doğan, B., & Altunoğlu, E. (2014). Bilgi yönetimi, örgüt kültürü, örgüt yapısı ve performans ilişkileri: Sivil toplum kuruluşları üzerine bir inceleme. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3), 41–52.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirlir, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787–809.
- Ekşi, G. (2010). *An assessment of the professional development needs of English language instructors working at a state university*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Elçi, A. (2019). Faculty development centers for digital teaching and learning: Implementation of institutional strategy and infrastructure. In A. Elçi, L. Beith, & A. Elçi (Ed.), *Handbook of research on faculty development for digital teaching and learning* (pp. 417–437). Hershey, PA: IGI Global.
- Elçi, A., & Vural, M. (2017). Öğretim elemanı 4.0: Öğretim elemanının değişen rolü ve teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme. *Mediterranean International Conference on Social Sciences Bildiri Kitabı* (s. 494–498), 10–13 Ekim 2017, Ohrid, Makedonya.
- Elçi, A., Vural, M., & Elçi, A. (2017). Changing role of faculty members in technology enhanced learning environments: Faculty members 4.0. *TOJET Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(Special issue December for ITEC 2017), 1004–1009.
- Elçi, A., & Yaratın, H. (2012). Needs for professional development in teaching and learning in an international university. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49/A, 47–66.
- Fink, L. D. (2013). The current status of faculty development internationally. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2), Article 4.
- Gizir, S. (2007). Üniversitelerde örgüt kültürü ve örgüt-İçİ iletişim üzerine bir derleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(50), 247–268.
- Gümüş, E., & Gök, E. (2016). Eğitim fakültelerinde akademik mentorluk ve göreve yeni başlayan öğretim üyelerinin mentorluk ihtiyaçları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 268–276.
- Güneri, O. Y., Orhan, E. E., & Aydın, Y. Ç. (2017). Professional development needs of junior faculty: A survey study in a public university in Turkey. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(2), 73–81.
- Haras, C., Taylor, S. C., Sorcinelli, M. D., & von Hoene, L. (Eds.). (2017). *Institutional commitment to teaching excellence: Assessing the impacts and outcomes of faculty development*. Washington, DC: American Council on Education.
- Herman, J. H. (2012). Faculty development programs: The frequency and variety of professional development programs available to online instructors. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(5), 87–106.
- Hoffmann, R. L., & Dudjak, L. A. (2012). From onsite to online: lessons learned from faculty pioneers. *Journal of Professional Nursing*, 28(4), 255–258.
- Kabakçı, İ., & Odabaşı, H. F. (2008). The organization of the faculty development programs for research assistants: The case of education faculties in Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 7(3), 56–63.
- Kamel, A. M. (2016). Role of faculty development programs in improving teaching and learning. *Saudi Journal of Oral Sciences*, 3, 61–69.
- Koç, M., Demirbilek, M., & İnce, E. Y. (2015). Akademisyenlerin mesleki gelişimine yönelik bir ihtiyaç analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 297–311.
- Lewis, K. G. (2013). Faculty development in the United States: A brief history. *International Journal for Academic Development*, 1(2), 26–33.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Hoboken, NJ: Prentice Hall.
- Moeini, H. (2003). *A need analysis study for faculty development programs in METU and structural equation modeling of faculty needs*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Turkey.
- Odabaşı, H. F. (2000). Akademik eskimişlik ve sürekli mesleki gelişim. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 161–166.
- Odabaşı, H. F. (2003). Faculty point of view on faculty development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(4), 86–89.
- Odabaşı, H. F. (2005). The status and need for faculty development in Turkey. *International Journal of Academic Development*, 10(2), 139–142.
- Orhan, E. E., Aydın, Y. Ç., & Güneri, O. Y. (2017). Yükseköğretimde öğretimi geliştirmek amacıyla ders izlencesi hazırlama: Öğretim elemanları için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 611–616.
- Özdemir, G. (2011). Yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadelerinin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1869–1894.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323–343.
- Özdemir, S., Boyacı, A., Kılınc, A. Ç., & Koşar, S. (2019). Türk yükseköğretim sistemi bağlamında girişimci üniversite modelinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 989–1027.
- Özel, N. (2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle değişen bilgi kaynakları, hizmetleri ve öğrenme ortamları. *Milli Eğitim*, 209, 270–294.
- Özer, M., Gür, B. S., & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59–65.
- Pierce-Friedman, K., & Wellner, L. (2020). Faculty professional development in creating significant teaching and learning experiences online. In L. Kyei-Blankson, E. Ntuli, & J. Blankson (Eds.), *Handbook of research on creating meaningful experiences in online courses* (pp. 1–13). Hershey, PA: IGI Global.
- Sarpkaya, R., Sarpkaya, P. Y., Yılmaz, T., & Altun, B. (2016). Öğretim elemanlarına yönelik ödüllendirme uygulamaları. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 473c493.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430–453.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006) Life-long learning skills and training faculty members: A project at Hacettepe University. *Hacettepe University Journal of Education*, 30, 201–210.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 523–547.
- Şahin, M., & Kurban, C. F. (2016). *The flipped approach to higher education: Designing universities for today's knowledge economies and societies* (pp. 15–24). Bingley: Emerald Publishing.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 96–109.
- Tokgöz, N. (2013). Yönetim fonksiyonları. C. Koparal, & İ. Özal (Ed.), *Yönetim ve organizasyon* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Erişim adresi https://www.ders.es/yonetim_organizasyon.pdf (1 Ekim 2018).
- Turan, A. H., & Çolakoğlu, B. E. (2008). Yüksek öğrenimde öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesinde ampirik bir değerlendirme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 106–121.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 543–559.
- Yalçın Tepe, F. D., & Adıgüzel, T. (2017). Eğitim kurumlarında teknoloji ile değişim süreci: Bir yükseköğretim kurumu örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1242–1261.
- Yaman, A., & Özdemir, S. (2016). Yükseköğretim yönetici görüşlerine göre yükseköğretimde yeniden yapılanma ihtiyacı. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1–37.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2018). *Örgüt kültürü ile örgüt yapısı arasındaki ilişki: Muğla'daki hastaneler üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Muğla.
- YÖK (2015a). *Yükseköğretim Kurulu 2016–2020 Stratejik Planı*. Erişim adresi http://www.yok.gov.tr/documents/10279/21040516/YOK_Stratejik_Plan_2016_2020_ed070616.pdf (4 Mayıs 2018).
- YÖK (2015b). Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm> EKLER (4 Mayıs 2018).
- YÖK (2018). *Yükseköğretim Kurulu devlet ve vakıf üniversiteleri listesi*. Erişim adresi <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz> (30 Ağustos 2018).
- YÖK (2019). *Yükseköğretim Kurulu tarihçesi*. Erişim adresi <https://yok.gov.tr/kurumsal/tarihce> (1 Şubat 2019).
- YÖK UAM (2019). *Uygulama ve Araştırma Merkezleri Açma Esasları*. Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/uygulama-ve-arastirma-merkezi> (1 Şubat 2019).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher's Note:** The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Scale of Life Skills Supporting Learning for Higher Education Students

Yükseköğretim Öğrencileri için Öğrenmeyi Destekleyen Yaşam Becerileri Ölçeği

Necla Köksal¹ , Ali Yakar² 

¹Faculty of Education, Pamukkale University, Denizli, Türkiye

²Faculty of Education, Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla, Türkiye

Özet

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenmelerini destekleyen yaşam beceri düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışma grubunu, Pamukkale ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitelerinin farklı fakültelerinde öğrenim gören 378 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, alanyazın tarama, madde havuzu oluşturma, uzman görüşleri alma, ön deneme çalışması yapma, birinci uygulama, ikinci uygulama, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile madde analizleri sonucunda ölçekte 23 madde yer almıştır. Açımlayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin, öğrenmeyi destekleyen yaşam becerilerine ilişkin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçek maddeleri, belirtilen tek faktöre ilişkin toplam varyansın %43.94'ünü açıklamaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçek maddelerinin madde-faktör yük değerlerinin .50 ile .67 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçek maddelerinde %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Tüm ölçeğe ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, $\alpha=.94$ 'tür. Bu bulguların, ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği için tatmin edici kanıtlar olduğu ifade edilebilir.

Anahtar sözcükler: Geçerlik, güvenilirlik, öğrenmeyi destekleyen yaşam becerileri, ölçek, üniversite öğrencileri.

Abstract

In this study, a scale was developed in order to determine the levels of life skills supporting learning of university students. The study group consisted of 378 students from different faculties of Pamukkale and Muğla Sıtkı Koçman Universities. In the process of developing the scale, a literature review was conducted, a pool of items was constructed, expert opinions were sought, preliminary studies were carried out, first application, second application, validity and reliability analyses were carried out. As a result of the item analyses performed by using exploratory and confirmatory factor analyses, a total of 23 items remained in the scale. As a result of exploratory factor analysis, it was observed that the scale had one-dimensional structure related to life skills supporting learning. The scale items gathered under a single factor explained 43.94% of the total variance. As a result of the confirmatory factor analysis, item-factor loading values of the scale items were found to be ranging between .50 and .67. It was found that the differences between the means of the upper and lower 27% groups were significant. The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be $\alpha=.94$. It was concluded that these findings show that the scale is valid and reliable.

Keywords: Higher education students, life skills supporting learning, reliability, scale, validity.

Educators and families primarily expect education to strengthen children's life skills. Life skills are those that one needs in order to be successful in the world by adapting to his/her own socio-cultural context (Binkley et al., 2005). Individuals with improved life skills have characteristics required to be engaged in self-discovery and to find solutions to their problems in daily life (Goldsmith, 2005; World Health Organization [WHO], 1997). They can also develop skills necessary for knowledge generation, effective communication, and teamwork.

Life skills allow individuals to build self-confidence and help them cope with problems like bullying and discrimination successfully. They also help individuals gain experience and expertise necessary for individuals to claim rights and take responsibility while dealing with difficulties and making use of opportunities in their lives (Parry & Nomikou, 2014). These skills help young people to develop attitudes and knowledge so that they can reduce certain risky behaviors, make better career planning, make better decisions and improve positive communication skills (WHO, 1997).

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Ali Yakar
Faculty of Education, Muğla Sıtkı
Koçman University, T Blok, 48000
Kötekli, Muğla, Türkiye
e-mail: aliyakar10@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(2), 296–306. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Şubat / February 20, 2019; Kabul tarihi / Accepted: Ağustos / August 4, 2021

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Köksal, N., & Yakar, A. (2022). Scale of life skills supporting learning for higher education students. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 296–306. doi:10.2399/yod.21.529914

A part of this study was presented as an oral presentation at the 6th International Curriculum and Instruction Congress organized by Kars Kafkas University on 11–13 October 2018, Kars, Türkiye.

ORCID ID: N. Köksal 0000-0003-2675-4305; A. Yakar 0000-0002-4359-0552



Life skills that are widely used in education, health, social and human sciences have different definitions. Danish, Forneris, Hodge and Heke (2004) define life skills as “skills that allow individuals to be successful in different contexts like school, home and street”. Parry and Nomikou (2014) emphasize the importance of experience and learning in terms of acquiring life skills and they define the term as follows; “life skills are a series of skills that are used to solve problems in daily life and gained through direct experience and learning”. WHO (1999) describes life skills as positive behaviors and adaptable skills allowing individuals to cope with daily life problems in an effective way.

Life skills are learnable and improvable physical (e.g. a straight standing), behavioral (e.g. an effective communication), cognitive (e.g. effective decision making), interpersonal or internal skills (Cronin & Allen, 2017; Danish & Donohue, 1995; Danish & Nellen, 1997; Goudas, Dermitzaki, Leondari, & Danish, 2006). In this regard, these skills are variously classified based on the field or program. Gazda and Brooks (1985) classified life skills under seven categories as personal development, problem-solving, communication, determination, self-confidence, critical thinking, and central thinking (Özmete, 2011). Papacharisis, Goudas, Danish and Theodorakis (2005) grouped life skills as staying calm under pressure, problem-solving, setting an objective, communication, coping with success and failure, teamwork, receiving feedback. International Youth Forum (IYF, 2014) analysed 57 different life skills in a project funded by World Bank and identified 10 common standards. Fundamental life skills identified by the foundation are self-confidence, respecting others and self-respect, interpersonal skills (empathy, compassion), emotion management, personal responsibility (confidence, honesty, work ethic), positive attitude and motivation, conflict management, teamwork, communication (listening, oral and written), cooperation, creative thinking, critical thinking, problem-solving, and decision making. WHO (1999) and UNICEF (1999) classified life skills as decision making, problem-solving, creative thinking, critical thinking, effective communication, interpersonal relation skills, self-consciousness, empathy, coping with emotions and stress.

According to WHO (1997), given the characteristics of young people, traditional mechanisms (e.g. family, cultural factors etc.) may not be sufficient to improve their life skills. Therefore, in order for young people to lead a productive life in an era of change and development (Kolburan & Tosun, 2011), it is desirable that they take education on life skills through a planned and purposeful program. Life skills education is designed to foster cultural and developmental skills in a proper way. They help individuals in their self-development

and social development, in having a healthy life and dealing with social problems and protecting human rights. Besides, life skills education encourages individuals gain competencies in many fields such as primary education, gender equality, democracy, good citizenship, child care, quality of education system, supporting lifelong learning, quality of life, promoting peace (WHO, 1999).

Teaching life skills is necessary to encourage growing healthy children and adolescents as well as preparing young people for the changing social conditions (WHO, 1999). Varied programs have been developed and administered in order to teach these skills to individuals in a purposeful and planned way. It is commonly believed that life skills can be measured and developed through qualified education. Life skills intervention programs aim to satisfy individuals' psychological needs, reduce negative behaviors, and encourage psychological well-being (Botvin & Griffin, 2004; Hodge, Danish, & Martin, 2012; Smith, Swisher, Vicary, & Bechtel, 2004; Wiedemann, 2013).

Life skills education is provided in various contexts to help individuals improve conscious decision making, effective communication, and lead a healthy and productive life. Danish and others (cited by Goudas et al., 2006) developed a 10-hour GOAL program for secondary school students. This program was designed with the aim of fostering self-control and self-confidence in adolescents so that they have better decision making and good citizenship behaviors (Goudas et al., 2006). Robinson and Zajicek (2005) carried out an experimental research with experimental and control groups to evaluate the development of life skills of primary school students attending school garden program. Pretest-posttest design was employed to determine the development of life skills in six categories; teamwork, self-understanding, leadership, decision making, communication, and willingness. At the end of one-year school garden program, findings of the evaluation showed that there was considerable increase in the experimental group scores.

Özmete (2008) argues that life skills should be included in education programs and continues that modern societies discuss the types of life skills promoting healthy and qualified life-style for young people. Social Development Group in Washington University studied more than 150 life skills programs in 2002 (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002). Findings of this study underlined that conceptualizing, program components, and outcomes should be defined more clearly in life skills programs. Thus, there has been institutional and individual research carried out on conceptualizing and functionalizing positive components of young development (Duerden, Witt, Fernandez, Bryant, & Theriault, 2012).

Life skills programs, education and scale development have been carried out in Turkey both by Ministry of National Education (MoNE) and individual researchers (Akfirat & Kezer, 2016; Bahçeci & Kuru, 2008; Bolat & Balaman, 2017; Güvenç & Aktaş, 2006; Kolburan & Tosun, 2011; Özmete, 2008; Sefer & Akfirat, 2009; Ümmet & Demirci, 2017). Kolburan and Tosun (2011) conducted life skills education between 2006 and 2010 in a private secondary school to improve school success and life skills. Critical thinking, learning to learn, problem-solving, creative thinking, decision making, setting a target, effective communication, self-confidence and effective listening are among the skills that were observed and evaluated during the program. Later, this program was reported as an example model. Life skills activity book was written as an outcome of the Fight Against Violence Towards Children Project in 2013–2015 funded by MoNE Special Education Department, European Union and Turkish Republic. This book provides subjects and activities on communication, awareness of rights and responsibilities, conflict resolution, overcoming the stress, and objective evaluation of information tools. The project aimed to provide children with necessary skills to fight with psychosocial problems and fulfil their potential (Demircioğlu, Arıcı-Şahin, Demirtaş-Zorbaz, & Kepir-Savoly, 2015).

Besides these education programs, MoNE aims to put life skills into various disciplines in schools. Life skills are involved in each course curriculum. For example, there are 23 life skills in the life sciences course curriculum. Moreover, improving and employing life skills are included among the objectives of these courses (MoNE, 2018).

Life skills, which have contribution to behavioral development, are tested through specific measurement tools developed by researchers (Bolat & Balaman, 2017; Cronin & Allen, 2017; Kadish, Glaser, Calhoun, & Ginter, 2001; Kennedy, Pearson, & Brett-Taylor, 2014; Özmete, 2008; SeEVERS, Dormody, & Clason, 1995; Sharma, 2003; Subasree & Nair, 2014). Researchers use different ways to develop these instruments depending on their aims. For example, SeEVERS and others (1995) used Miller's scale (1976) on life skills as a sub-dimension in their own life skills measurement tool. The Youth Leadership Life Skills Development Scale measures communication, decision making, living together with others, learning, self-understanding and teamwork skills with 30 items (SeEVERS et al., 1995). Cronin and Allen's (2017) scale measures the perception of life skills development through sports. This scale measures life skills under eight sub-dimensions as teamwork, goal setting, time management, emotional skills, interpersonal communication, social skills, leadership and problem-solving, and decision making.

When the measurement tools of life skills developed in Turkey are analyzed, it is seen that Özmete (2008) developed the first prominent scale. The scale items were created on the basis of the interviews conducted with 121 high school students. The scale consists of 23 items and 5 sub-dimensions (personal development, health, family life, consumer education, financial planning, and career planning). Bolat and Balaman (2017) developed a scale to determine life skills of education faculty students. This scale was developed from the data gathered from 471 education faculty students attending eight different departments and it consists of 30 items under 5 different sub-dimensions (coping with stress and emotions, empathy and self-consciousness, decision making and problem-solving, creative and critical thinking, communication and interpersonal relations).

There are many skills addressed in curriculums apart from life skills. This means not all of the academic skills are compulsory life skills and it is not possible to teach all of the life skills at schools (Binkley et al., 2005). However, individuals' competence to cope with life problems and discovering and developing life skills contribute to the development of their academic skills. Gazda and Brooks (1985) argue that life skills should be considered in four categories as family, school, society, and career (Yuen, 2011). In the accessible literature, no measurement tool has been found that measures life skills that support learning. In the present study, the learning-oriented dimension of life skills, which has been discussed from different perspectives in the literature, is addressed. The ultimate goal of the study was to develop a scale to measure the life skills supporting learning based on literature.

Method

Firstly, sub-dimensions of the Life Skills Supporting Learning Scale were identified and related items were created. Five-point Likert scale format is used in the scale. The scale measures university students' levels of life skills supporting learning. The participants of this study are university students.

Data Collection

Participants - First Application

Prior to the first application, the necessary permissions and ethical approvals were taken. The first application was carried out with the participation of 441 students during the spring term of the 2017–2018 academic year at different faculties of Pamukkale and Muğla Sıtkı Koçman Universities. Convenience sampling was used in identifying the participants. Demographics of the participants of the first application are presented in the ■ Table 1.



■ **Table 1.** First application participant demographics.

First application		n	%
Gender	Female	232	52.6
	Male	209	47.4
University	Pamukkale University	191	43.3
	Muğla Sıtkı Koçman University	250	56.7
Department	English Language Teaching	50	11.3
	Turkish Language and Literature	80	18.1
	Art History	1	.2
	Physical Education and Sports	48	10.9
	Geography	8	1.8
	Food and Beverage Services	41	9.3
	Accounting and Finance	64	14.5
	Theology	6	1.4
	Philosophy/Sociology	44	10.0
	Computer and Instructional Technologies Education	22	5.0
	Psychological Counseling and Guidance	32	7.3
	Early Childhood Education	45	10.2
First application (Total)		441	100.00

Participants - Second Application

For the exploratory factor analysis (EFA), first application was done. Prior to the second application, the necessary permissions and ethical approvals were taken. For the final format of the scale, the second application was carried out with 378 students during the spring term of the 2017–2018 academic year

at different faculties and departments of Pamukkale and Muğla Sıtkı Koçman Universities. Convenience sampling was used in identifying the participants for the second application as well. Second application was needed to make confirmatory factor analysis (CFA). Demographics of the participants of the second application are presented in ■ Table 2.

■ **Table 2.** Second application participant demographics.

Second application		n	%
Gender	Female	243	64.3
	Male	135	35.7
University	Pamukkale University	186	49.2
	Muğla Sıtkı Koçman University	192	50.8
Department	Turkish Language and Literature	46	12.2
	Physical Education and Sports	31	8.2
	Philosophy/Sociology	9	2.4
	Early Childhood Education	59	15.6
	Mathematics	28	7.4
	History	42	11.1
	Social Sciences Education	68	18.0
	Turkish Language Teaching	34	9.0
	Math Education	25	6.6
	Nursing	3	.8
	Economy/ Business	3	.8
	English Language and Literature	22	5.8
	Contemporary Turkish Dialects and Literature	8	2.1
Second application (Total)		378	100.0

Development of the Life Skills Supporting Learning Scale

Preparation of the Pilot Form of the Scale

During the process of scale development, the researchers conducted a comprehensive literature review and generated items based on the certain studies (Bolat & Balaman, 2017; Botvin & Griffin, 2004; Cronin & Allen, 2017; Hodge et al., 2012; Kadish et al., 2001; Kennedy et al., 2014; Özmete, 2008; Seever et al., 1995; Sharma, 2003; Smith et al., 2004; Subasree & Nair, 2014; WHO, 1997; Wiedemann, 2013). When creating the item pool, eight dimensions (research skills, thinking skills, affective competencies, communicative skills, learning competencies, planning skills, technological competencies, and social skills) were determined and 55 items related to the dimensions were created. Six experts with scale development expertise in the field of educational sciences were consulted in order for the scale to reflect the desired structure in full, and to have content and face validity. In line with the expert opinions, the scale items were reviewed and the number of items was decreased to 23. The trial form of the last scale was administered to two university students and a high school student and then a high school and a university student were interviewed. At the end of the interview, it was seen that there was no problem about the comprehensibility of the items.

Five-point Likert scale format was used in the scale with the following response options; “never suitable for me= 1 point”, “not suitable for me= 2 points”, “a bit suitable for me= 3 points”, “suitable for me= 4 points” and “completely suitable for me= 5 points”. A total score is calculated for the scale by adding the points taken from each item. Higher scores taken from the scale indicate high level of life skills supporting learning.

Data Analysis: Reliability and Validity Analysis

Validity analysis for The Life Skills Supporting Learning Scale was carried out in three stages. Firstly, the researchers generated items based on the literature review and different scales on learning responsibility. Secondly, these generated items were examined in terms of comprehensibility and content by a group of faculty members from the departments of psychological counselling and guidance (2), curriculum development (3), and philosophy teaching (1) departments. This process was finalized with a scale including 23 items. Thirdly, EFA and CFA were conducted. Factor and item analysis were carried out with SPSS 22.0, AMOS, and MS Excel programs.

To reveal the underlying structure among the items, an EFA was conducted. Then, the factor structure obtained with the EFA was tested with a CFA to test whether this structure

was consistent with the data. Pearson correlation coefficients were analysed to determine the relations between the scale factors. The item analysis was performed considering overall scores correlation (*t*-test). The Cronbach's alpha coefficients were calculated for the reliability analysis.

Results

Various analyses and calculations were carried out for testing variability and reliability of The Life Skills Supporting Learning Scale. In this regard, outlier analysis was applied. While determining the outliers, *z*-scores ($z < 3$) and Mahalanobis distance values were calculated. The normality of the distribution was tested through Shapiro-Wilk analysis and the distribution was found to be normal (first application .809, second application .942). Cronbach's alpha reliability coefficient for the 42-item pilot form used for the first application was calculated as .89. Besides, Cronbach's alpha reliability coefficient of the 23-item scale was calculated as .94. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient (.904) and Bartlett's test calculation results (4396.693, $df=595$, $p=.000$) used to test fit of the data in the first application were found to be significant. The factor structure of The Life Skills Supporting Learning Scale was analysed with EFA and confirmed with CFA which was carried out on 23-item scale. CFA item coefficients were found to be between .50 and .58. These analyses yielded a construct that consisted of 23 items and one factor explaining 43.94% of the total variance. Descriptive statistics of the scale are as follows: arithmetic mean= 90.62, median=92.00, mode=83.00, standard deviation= 10.17, variance=103.43, standard error of mean=.52, the lowest score= 54.00, the highest score= 115.0, and range=61.00.

Findings on the Validity of the Scale

Experts' opinions were obtained in order to ensure the scale's comprehensibility and content. Based on these opinions, seven items were removed from the scale. Data was collected from 441 students. Construct validity was analysed with EFA and confirmed with CFA. KMO coefficient (.904) and Bartlett's test calculation results (4396.693, $df=595$, $p=.000$) used were found to be significant. Data are suitable for factor analysis if KMO is higher than .60 and Bartlett's test is significant (Büyüköztürk, 2005; Seçer, 2013). According to the results of the CFA carried out, the number of items in the scale was decreased to 23 because it was found to be sufficient for the scale to have one factor. ■ Table 3 shows the EFA results of The Life Skills Supporting Learning Scale.

EFA item values are between .50 and .67 and the scale explains 43.94% of the total variance. Construct validity was



ensured with CFA in AMOS program. ■ Table 4 shows the CFA results (AGFI, GFI, CFI, RMSEA, SRMR, χ^2 , χ^2/df) and criteria of fit index (Schermelel-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003).

Fit indexes of the obtained model for The Life Skills Supporting Learning Scale were examined with the CFA and it was observed that fit index values were as follows: AGFI=.92 (perfect fit); GFI=.93 (acceptable fit); CFI=.96 (acceptable fit); RMSEA=.07 (acceptable fit); SRMR=.043 (perfect fit). Schermelleh-Engel and others (2003) argue that these fit indexes are sufficient and convenient. Chi-square result ($\chi^2=712.509$; $df=252$; $p<.001$) is significant and the ratio between chi-square $\chi^2=712.509$ and degree of freedom $df=252$ ($\chi^2/df=2.827$) is under 4, which indicates an acceptable fit (Seçer, 2013; Şimşek, 2007). ■ Table 5 shows the CFA results of The Life Skills Supporting Learning Scale. It shows the *t*-test values for the model. Item values ranged between .50 and .58. CFA results show that all of the item values in the scale are statistically significant. Based on these findings, it can be concluded that the scale is an instrument that produces valid measures.

Findings on the Item Analysis

In terms of contributing to the reliability level of the scale, item discrimination values were also calculated. With the purpose of determining the items' discriminatory power in The Life Skills Supporting Learning Scale, as well as their power for predicting the total score, the adjusted item total correlation was examined, and 27% upper-lower group comparisons were made. ■ Table 6 shows the findings obtained through the item analysis. It shows that values of the item total correlation range between .50 and .66. When the 27% upper group's arithmetic mean, standard deviation and significance level were compared to those of the 27% lower group ($n=102$) it was found that the participants in the upper group had high-

■ Table 3. EFA results of the life skills supporting learning scale.

Item no	Factor value
1	.67
2	.56
3	.57
4	.54
5	.52
6	.56
7	.53
8	.57
9	.63
10	.57
11	.63
12	.51
13	.59
14	.59
15	.53
16	.57
17	.60
18	.61
19	.60
20	.51
21	.51
22	.57
23	.55

Variance explained: 43.94%

er scores in all of the comparisons $p=.000$ ($p<.001$). Therefore, it was concluded that The Life Skills Supporting Learning Scale (■ Appendix 1) produces valid measures.

Findings on the Reliability of the Scale

The reliability of the measures obtained from the scale was calculated using Cronbach's alpha and the test-retest method.

■ Table 4. Fit indexes examined, fit indexes obtained, criteria for perfect fit, criteria for acceptable fit.

Fit indexes examined	Fit indexes obtained	Criteria for perfect fit	Criteria for acceptable fit
χ^2	712.509 (Acceptable fit)	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2sd < \chi^2 \leq 3df$
χ^2/sd	2.827 (Acceptable fit)	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
RMSEA	.07(Acceptable fit)	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
SRMR	.043 (Perfect fit)	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
CFI	.96 (Acceptable fit)	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
GFI	.93 (Acceptable fit)	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
AGFI	.92 (Perfect fit)	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$

The Cronbach's alpha coefficient was calculated as $r_{1/2}=.87$ for measures obtained from the scale. Besides, internal consistency coefficient, arithmetic mean, standard deviation, median, mode, minimum and maximum values were calculated and are shown in ■ Table 7.

For a total number of 23 items, internal consistency coefficient (.94), arithmetic mean (90.62), standard deviation (10.17), median (92.00), mode (83.00), minimum (54.00) and maximum (115.00) scores were calculated. As the Cronbach's alpha coefficient was found to be higher than .80, it was concluded that the measurement tool is reliable. Split half coefficient (.87) is another method used to test the reliability of the scale. A Cronbach's alpha value higher than .80 shows that the measurement tool is highly reliable (Özdamar, 1999; Tavşancıl, 2006). Consequently, The Life Skills Supporting Learning scale is a valid and reliable measurement tool without any reverse scored item. ■ Table 8 shows the general features and values of the scale.

According to Özdamar (2015), data may be classified depending on "Range= $\chi_{max}-\chi_{min}$ ". By using the ranges of the data, a number of levels are determined. And these ranges and levels can be specified within level range. For the determined levels of Life Skills Supporting Learning Scale (very low, low, middle, high, very high), $(\chi_{max}-\chi_{min})/5$ formula was used (such as, $115-23=92$; $92/5=18.40$). And for each level, 18.40 points were used as range. The Life Skills Supporting Learning Scale allows calculating a total score. The increase in the total score indicates having higher life skills supporting learning. For example, the score of 63.00 can be explained as a middle level and the score of 101.00 can be explained as a very-high level of life skills supporting learning.

Discussion and Conclusion

Recently, Turkish educational system changed its approach on learning programs and veered from just providing information for students to developing a more student-centered, constructivist approach that fosters students to create their own learning experiences. This study started with the question "Do these individuals have life skills to support their learning?" A valid and reliable scale that measures these skills of individuals will provide objective results. For this purpose, The Life Skills Supporting Learning Scale developed in this study is a valid and reliable measurement tool. Although the scale is built on research skill, thinking skill, emotional competencies, communication skill, learning competencies, planning skill, and social skills that support learning, it has a different structure among the other scales developed previously. This scale measures the

■ Table 5. CFA results of the life skills supporting learning scale.

Item no	CFA	t
1	.58	13.62
2	.54	13.56
3	.55	13.34
4	.56	13.35
5	.51	13.68
6	.52	13.35
7	.50	13.49
8	.56	13.28
9	.58	13.23
10	.54	13.67
11	.56	13.23
12	.53	13.21
13	.57	13.35
14	.54	13.37
15	.52	13.41
16	.51	13.43
17	.52	13.45
18	.54	13.40
19	.58	13.29
20	.50	13.23
21	.53	13.35
22	.55	13.34
23	.55	13.37

life skills supporting learning levels of university students. After the reliability and validity analyses, a scale with 23 items in total was developed. There is no reverse scored item in the scale. The increase in total score indicates having higher life skills supporting learning.

EFA results show that item values are between .50 and .67 and the scale explains 43.94% of the total variance. 30% or more of the variance explained in single factor patterns is sufficient (Tavşancıl, 2010). When the 27% upper group 27% ($n=102$) and lower group ($n=102$) were compared, it was found that there is a significant difference between the groups. Cronbach's alpha internal reliability coefficient was calculated as .94. A Cronbach's alpha value higher than .80 shows that the measurement tool is highly reliable (Özdamar, 1999; Tavşancıl, 2006). CFA results show that item values range between .50 and .58. Descriptive statistics of the scale are as follows: arithmetic mean= 90.62, median=92.00, mode=83.00, standard deviation= 10.17, variance=103.35,



■ **Table 6.** Item analysis results.

Item no	Item total correlation	High group (n=102)		Low group (n=102)		p
		\bar{x}	S	\bar{x}	S	
1	.65	4.61	.54	3.44	.71	.00
2	.53	4.42	.64	3.49	.66	.00
3	.58	4.53	.61	3.53	.69	.00
4	.53	4.58	.56	3.76	.68	.00
5	.56	4.42	.68	3.49	.74	.00
6	.53	4.41	.68	3.25	.68	.00
7	.60	4.36	.68	3.13	.78	.00
8	.55	4.49	.57	3.66	.77	.00
9	.56	4.55	.63	3.51	.69	.00
10	.66	4.36	.73	3.51	.73	.00
11	.59	4.21	.77	3.24	.94	.00
12	.63	4.54	.57	3.25	.66	.00
13	.55	4.49	.60	3.43	.72	.00
14	.58	4.54	.54	3.36	.67	.00
15	.59	4.56	.57	3.50	.77	.00
16	.55	4.38	.67	3.28	.74	.00
17	.55	4.33	.67	3.32	.83	.00
18	.64	4.29	.72	3.12	.69	.00
19	.63	4.54	.61	3.48	.81	.00
20	.59	4.43	.58	3.59	.69	.00
21	.51	4.36	.61	3.49	.80	.00
22	.56	4.45	.62	3.34	.68	.00
23	.51	4.35	.60	3.44	.69	.00

■ **Table 7.** Cronbach's alpha internal consistency and other statistics.

Number of total items	Cronbach's alpha internal consistency coefficient	n	\bar{x}	S	Median	Mode	Minimum	Maximum	Range
23	.94	378	90.62	10.17	92.00	83.00	54.00	115.00	61.00

■ **Table 8.** Features and values of the life skills supporting learning scale.

Number of total items	Cronbach's alpha internal consistency coefficient	Minimum score	Maximum score	Levels				
				Very low level	Low level	Middle level	High level	Very high level
23	.94	23.00	115.00	23.00–41.39	41.40–59.79	59.80–78.19	78.20–96.59	96.60–115.00

standard error of mean= .52, the lowest score= 54.00, the highest score= 115.0, and range=61.00.

EFA was confirmed with CFA using AMOS program to test whether this structure was consistent with the data. Fit indexes of the obtained model for The Life Skills Supporting Learning Scale were examined in the CFA, and the fit index values were found to be as follows: AGFI=.92 (perfect fit); GFI=.93 (acceptable fit); CFI=.96 (acceptable fit); RMSEA=.07 (acceptable fit); SRMR=.043 (perfect fit). Schermelleh-Engel and others (2003) argue that these fit indexes are sufficient and convenient. Chi-square result ($\chi^2=712.509$; $df=252$; $p<.001$) is significant. Besides, CFA results show that all of the item values in the scale are statistically significant. The item-factor loading values in the CFA ranged from .40 to .58. It is seen that the t values of the items vary between 13.22 and 13.55. t -values greater than 1.96 indicate .05 level of significance and greater than 2.58 indicate .01 level of significance (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2011; as cited in İlhan & Çetin, 2014). This shows that t -values obtained from CFA were significant at the level of .01.

The measurement tool, whose validity and reliability studies were carried out in the current study, emerged as a result of approaching life skills from a different perspective. In the study, life skills were discussed in relation to supporting learning. This measurement tool is especially important in terms of determining the levels of life skills that support higher education students' learning. Based on the findings, it can be concluded that the construct validity of the scale was established. The Life Skills Supporting Learning Scale was developed in this study. The scale can be used to determine university students' levels of life skills supporting learning. Reliability and validity of the scale can be re-tested for different sample groups. The scale is hoped to be beneficial for further research.

Yazar Katkıları / Author Contributions: Her iki yazar da bu çalışmanın her aşamasında ortak katkı sunmuştur. / *Both authors commonly participated in all steps of this work.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

References

- Akfırat, O. N., & Kezer, F. (2016). A program implementation for the development of life skills of primary school 4th grade students. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 9–16.
- Bahçeci, D., & Kuru, M. (2008). The effect of portfolio assessment on university students' self-efficacy and life skills. [Article in Turkish] *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 97–111.
- Binkley, M. R., Sternberg, R., Jones, S., Nohara, D., Murray, T. S., & Clermont, Y. (2005). Moving towards measurement: the overarching conceptual framework for the ALL study. In T. S. Murray, Y. Clermont, & M. R. Binkley (Eds.), *Measuring adult literacy and life skills: New frameworks for assessment*. Ottawa: Authority of the Minister Responsible for Statistics.
- Bolat, Y., & Balaman, F. (2017). Life skills scale: Validity and reliability study. [Article in Turkish]. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22–39.
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211–232.
- Büyükoztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni. SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cronin, L. D., & Allen, A. (2017). Development and initial validation of the life skills scale for sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 105–119.
- Danish, S. J., & Donohue, T. (1995). Understanding media's influence on the development of antisocial and prosocial behavior. In R. Hampton, P. Jenkins, & T. Gullota (Eds.), *Preventing violence in America* (pp. 133–156). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38–49.
- Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at risk youth. *Quest*, 49(1), 100–113.
- Demircioğlu, H., Arıcı-Şahin, F., Demirtaş-Zorbaz, S., & Kepir-Savoly, D. (2015). *Yaşam becerileri etkinlik kitabı*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Duerden, M. D., Witt, P. A., Fernandez, M., Bryant, M. J., & Theriault, D. (2012). Measuring life skills: Standardizing the assessment of youth development indicators. *Journal of Youth Development Bridging Research and Practice*, 7(1), 1–19.
- Goldsmith, E. B. (2005). *Resource management for individuals and families* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning.
- Goudas, M., Dermizaki, I., Leondari, A., & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 429–438.
- Güvenç, G., & Aktaş, V. (2006). Age, gender, prejudice, interpersonal sensitivity, and locus of control as predictors of self-esteem, assertiveness and communication skills in adolescence. [Article in Turkish] *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 45–62.
- Hodge, K., Danish, S., & Martin, J. (2012). Developing a conceptual framework for life skills interventions. *The Counseling Psychologist*, 20(10), 1–28.
- IYF (2014). *Strengthening life skills for youth: A practical guide to quality programming*. Retrieved from https://www.s4ye.org/agi/pdf/Project_Design/Strengthening_Life_Skills_For_Youth.pdf (May 24, 2018).



- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). Development of classroom assessment environment scale (CAES): Validity and reliability study. [Article in Turkish] *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 31–50.
- Kadish, T. E., Glaser, B. A., Calhoun, G. B., & Ginter E. J. (2001). Identifying the developmental strengths of juvenile offenders: Assessing four life-skills dimensions. *Journal of Addictions and Offender Counseling*, 21, 85–95.
- Kennedy, F., Pearson, D., & Brett-Taylor, L. (2014). The life skills assessment scale: Measuring life skills of disadvantaged children in the developing world. *Social Behavior and Personality an International Journal*, 42(2), 197–210.
- Kolburan, G., & Tosun, Ü. (2011). A model proposal on life skills education at primary education. [Presentation in Turkish] *Değerler Eğitimi Sempozyumu*, 26–28 Ekim 2011, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. Retrieved from <http://acikarsiv.aydin.edu.tr/jspui/handle/1/222> (13 Kasım 2018).
- MoNE (2018). *Life sciences and natural sciences teaching program*. [Article in Turkish] Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> (13 Kasım 2018).
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdamar, K. (2015). *SPSS ile biyoistatistik*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özmete, E. (2008). Developing life skills scale: Validity and reliability [Article in Turkish]. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 253–269.
- Özmete, E. (2011). Building life skills for empowerment of young people: A conceptual analysis. [Article in Turkish] *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*. Retrieved from <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/OZMETE-lifeskills.pdf> (13 Kasım 2018).
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(3), 247–254.
- Parry, C., & Nomikou, M. (2014). *Life skills developing active citizens*. London: British Council.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, (8)2, 23–74.
- Seğer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SeEVERS, B. S., DORMODY, T. J., & CLASON, D. L. (1995). Developing a scale to research and evaluate youth leadership life skills development. *Journal of Agricultural Education*, 36(2), 28–34.
- Sefer, S. R., & Akfırat, O. N. (2009). Using of creative drama methods in gaining living skills. [Article in Turkish] *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 113–118.
- Sharma, S. (2003). Measuring life skills of adolescents in a secondary school of Kathmandu: An experience. *Kathmandu University Medical Journal*, 1(3), 170–176.
- Smith, E. A., Swisher, J. D., Vicary, J. R., & Bechtel, L. J. (2004). Evaluation of life skills training and infused-life skills training in a rural setting: Outcomes. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 48(1), 51–70.
- Subasree, R., & Nair, A. R. (2014). The life skills assessment scale: The construction and validation of a new comprehensive scale for measuring life skills. *Journal of Humanities and Social Science*, 19(1), 50–58.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3rd ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4th ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- UNICEF (1999). *Definition of terms*. Retrieved from https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html (July 8, 2018).
- Ümmet, D., & Demirci, G. (2017). The effect of group counseling implementation on secondary school students' wellbeing in the context of life skills education. [Article in Turkish] *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 153–170.
- WHO (1997). *Promoting health through schools*. Report of a WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion. WHO technical report No. 870. Geneva: WHO.
- WHO (1999). *Partners in life skills education*. Geneva: WHO, Department of Mental Health.
- Wiedemann, N. (Ed.). (2013). *Life skills – skills for life: A handbook*. Geneva: International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies.
- Yuen, M. (2011). Fostering connectedness and life skills development in children and youth: international perspectives. *Asian Journal of Counselling*, 18(1–2), 1–14.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (gevrimici bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher's Note:** The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

**Appendix 1.** Original scale (Turkish).

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek öğrenmeyi destekleyen yaşam beceri düzeyinizi belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçeğe vereceğiniz içten ve gerçekçi yanıtlar araştırmamızın bilimsel geçerliliğini doğrudan etkileyecektir.

Katılımınız ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederiz.

Cinsiyet: Kadın Erkek

Üniversite:

Bölüm:




Sınıf: 1 2 3 4

Öğrenmeyi Destekleyen Yaşam Becerileri Ölçeği (ÖDYBÖ)

Sıra	Ölçek Maddeleri (Üniversite Öğrencileri İçin)	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana kısmen uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
1.	Öğrenmek istediğim şeylerle ilgili ayrıntılara ulaşmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Öğrenmeye ihtiyaç duyduğum bilgilere ulaşmada farklı yollar denerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Karşılaştığım problemlere yönelik farklı çözüm yolları üretirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Karşılaştığım problemlere ilişkin ürettiğim çözüm yolları arasından en uygun olanını seçip uygularım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Sahip olduğum bilgileri farklı alanlarda kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Öğrendiğim şeylerin farklı özelliklerini bilmeyi hedeflerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Bir şey öğrenirken ölçütler belirleyerek öğrendiklerimle ilgili çıkarımlarda bulunurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Daha önce öğrendiklerimi, yeni öğreneceğim şeyler için temel olarak kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Öğrendiklerimle ilgili çıkarımlar yaparak yeni şeyler öğrenmeye yönelirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Karşılaştığım problemleri, öğrendiklerim arasında mantıksal ilişkiler kurarak çözerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Sahip olduğum bilgi birikimini geliştirmek için elimden gelen çabayı gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Bir şey öğrenirken öğrenmemi kolaylaştıracak gereklilikleri yerine getiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Kendimi iyi ifade edebilmem yeni bir şey öğrenmemi kolaylaştırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Kendimi geliştirmek amacıyla daha fazla şey öğrenmek için çaba sarf ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Öğrenmek istediğim şeyleri öğrenip öğrenmediğimi kontrol ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Öğrendiğim şeylerle ilgili kendi kendimi değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Her öğrendiğim şeyi kendim için yeni bir fırsata dönüştürürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Değişen dünyaya uyum sağlamak için yeni bilgiler edinmeye çaba gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Bir şey öğrenirken sahip olduğum becerileri kullanarak hareket ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Yeni bir şey öğrenmek için gerçekçi hedefler belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Öğrenmek istediğim şeyler için kendime uygun koşullar oluştururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Öğrenmek istediğim bir şeyi öğrenemediğimde farklı yollar denerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Toplumun yararı için sahip olduğum bilgi birikimini geliştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Araştırma Görevlilerinde Mantar Yönetim ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Sağlık Yönetimi Alanında Bir Araştırma

The Relationship between Mushroom Management and Organizational Commitment in Research Assistants: A Study in the Field of Health Management

Meliha Meliş Günaltay , Ferda Işıkçelik , Fatih Durur 

Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Ankara

Özet

Mantar yönetim tarzı mantar yetiştiriciliği metaforuna dayanarak çalışanlara sadece işleriyle ilgili kaynak sağlandığı, onun dışında hiçbir bilgi paylaşımının yapılmadığı yaklaşımdır. Bu yönetim tarzı çalışanları performans, iş tatmini, örgütsel bağlılık gibi birçok yönden etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı araştırma görevlilerinin çalıştıkları kurumda mantar yönetim tarzına maruz kalma düzeylerini belirlemek ve mantar yönetim algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın evrenini Türkiye’de kamu ve vakıf üniversitelerinde sağlık yönetimi bölümünde görev yapan 152 araştırma görevlisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmış olup analizler anketlere dönüştürülen 103 araştırma görevlisinin verileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre Sağlık Yönetimi bölümü araştırma görevlilerinin mantar yönetim algılarının ve örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Sağlık Yönetimi bölümü araştırma görevlilerinin mantar yönetim puanları ile örgütsel bağlılık puanları arasında negatif yönlü zayıf anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle mantar yönetim algısı arttıkça, örgütsel bağlılığın azaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışmanın sonuçları üniversitelerde mantar yönetim algısının ve olası etkilerinin tespiti için önem arz etmektedir.

Anahtar sözcükler: Araştırma görevlisi, mantar yönetim, örgütsel bağlılık, sağlık yönetimi.

Örgütler hedeflerine ulaşabilmek, kaliteli ürün ya da hizmet sunabilmek ve buldukları piyasada kalıcı olabilmek için elinde bulunan insan kaynaklarını mümkün olan en verimli şekilde kullanmak zorundadır (Taştıyan, Harbalıoğlu ve Hırlak, 2015). Bilginin üretildiği ana kaynak olan üniversiteler, toplumun bilimsel araştırma ve yüksek nitelikli insan gücü gereksinimini karşılamak üzere kurulmuştur

Abstract

Mushroom management style is an approach that is based on the metaphor of mushroom cultivation, where employees are provided only with resources related to their jobs and no other information is shared. This management style affects employees in many ways such as performance, job satisfaction and organizational commitment. The aim of this study is to determine the level of exposure of research assistants to the mushroom management style in their institution and to examine the relationship between mushroom management perceptions and organizational commitment. The population of the study consists of 152 research assistants working in the health management department of public and foundation universities in Turkey. A questionnaire was used as the data collection tool, and the analyses were conducted on the data of 103 research assistants who completed and returned the questionnaires. Based on the findings, it was concluded that the mushroom management perceptions and organizational commitments of the research assistants in the health management department were at a moderate level. In addition, a weak negative relationship was found between their mushroom management scores and organizational commitment scores. Thus, it was concluded that the more positive mushroom management perceptions are, the lower the organizational commitment is. The findings of the study are important for determining the potential effects of mushroom management perceptions at universities.

Keywords: Health management, mushroom management, organizational commitment, research assistant.

(Çelebi ve Tatık, 2012). Bu işlevlerin başarı ile yerine getirilmesi için yeterli fiziksel/teknolojik altyapı ve finansal kaynağın yanında çalıştığı örgütün amaç ve hedeflerini benimsemiş akademik ve idari personele ihtiyaç duyulmaktadır (Aydemir ve Erşan, 2011; Pelit, Boylu ve Güçer, 2007). Bu nedenle üniversitelerde uygulanan yönetim teknikleri önem arz etmekte ve araştırmalara konu olmaktadır.

İletişim / Correspondence:

Araştırma Görevlisi, Ferda Işıkçelik
Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri
Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Ankara
e-posta: ferdabuluc@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(2), 307–319. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Aralık / December 2, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Eylül / September 11, 2021

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Meliş Günaltay, M., Işıkçelik, F., & Durur, F. (2022). Araştırma görevlilerinde mantar yönetim ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Sağlık yönetimi alanında bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 307–319. doi:10.2399/yod.21.834805

ORCID ID: M. Meliş Günaltay 0000-0002-2883-4416; F. Işıkçelik 0000-0002-7975-4141; F. Durur 0000-0001-9682-0019

Yönetim alanyazınında yeni bir kavram olarak ortaya çıkan mantar yönetim, çalışanların mantar yetiştiriciliğinde olduğu gibi karanlıkta tutulması ve performanslarını artırmaları için onlara yetersiz bilgi verilmesini ifade etmektedir (Külekcı, Özbozkurt ve Bahar, 2020; Tekin ve Birincioğlu, 2017b). Mantar yönetim yaklaşımının benimsendiği örgütlerde yönetici, çalışanlara iş için gerekli kaynakları sağlamakta fakat kurum politikaları, gelirleri ya da işin riskleri çalışanlar ile paylaşılmamaktadır (Mar, 2011). Bu nedenle bu örgütlerde çalışan bireylerin iş ortamındaki düşünceleri ve yönetime karşı olan bakış açıları değişebilmekte, bu durum örgütler için olumlu ya da olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Amend, Fang, Yi ve McClatchey, 2010; şen, 2019, s. 16). Örgütsel bağlılık konusu ise 1950’li yıllarda ortaya çıkmış ve üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Bakan, 2011, s. 27). Kısaca çalışanların örgüte karşı olan sadakat ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgi olarak tanımlanan örgütsel bağlılık, bireysel ve çevresel faktörlerin yanında liderlik tarzı, örgüt kültürü gibi faktörlerden de etkilenebilmektedir (Bayram, 2005). Diğer tüm örgütlerde olduğu gibi üniversitelerde de çalışanların verimli şekilde çalışabilmesi için kullanılan yönetim teknikleri ve çalışanların örgütsel bağlılığı önem arz etmektedir (Özgan, Külekcı ve Özkan, 2012). Alanyazın incelendiğinde akademisyenlerin örgütsel bağlılığı (Bozkurt ve Yurt, 2013; Bulut, 2017; Çöl ve Gül, 2005; Pelit vd., 2007; Yücel ve Akgül, 2016) ve üniversitelerde mantar yönetim (Tekin ve Birincioğlu, 2017b) konularında çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Ancak üniversite evreninde bu iki kavramı birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma Türkiye’de bulunan kamu ve vakıf üniversitelerinin Sağlık Yönetimi bölümlerini kapsamaktadır. Sağlık alanında kamu ve özel sektörde hizmet sunan sağlık kurumlarının idari bölümlerinde çalışmak üzere nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan Sağlık Yönetimi bölümü son yıllarda oldukça popüler hale gelmiştir. Kamu ve vakıf üniversitelerinde 2010 yılında 15 olan program sayısı, 2020 yılında 122’ye yükselmiştir (şener, Erdem ve Akçakanat, 2010; YÖK, 2020). Bölüm sayısında kısa sürede meydana gelen hızlı artış neticesinde hem bu alanda akademisyen ihtiyacı artmış hem de bu akademisyenlerin yetiştirilmesi sürecinde kullanılan yönetim teknikleri önemli hale gelmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amacı Türkiye’de kamu ve vakıf üniversitelerinin Sağlık Yönetimi bölümlerinde araştırma görevlilerine mantar yönetim tarzının uygulanıp uygulanmadığını tespit etmek, araştırma görevlilerinin bu yönetim tarzına maruz kalma düzeylerini belirlemek ve mantar yönetim algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla öncelikle mantar yönetim ve örgütsel bağlılık kavramları açıklanarak alanyazında bulunan çalışma örnekleri incelenecek daha sonra çalışmanın yöntemi, elde edilen bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerine yer verilecektir.

Mantar Yönetim

Bir organizasyonda yönetimin bilgi paylaşımına karşı olan düşünce biçimi, organizasyonla ilgili bilgilerin çalışanlarla şeffaf bir şekilde paylaşması veya paylaşılmaması sonucunu doğurabilmektedir. Çalışanlarla bilgi paylaşımının yapılmadığı, onlara sadece işleriyle ilgili bilmeleri gerektiği kadar bilgi verilmesi temeline dayanan yönetim yaklaşımı “mantar yönetim” olarak adlandırılmaktadır. Yönetim alanyazınında henüz yeni olan bu yaklaşım, mantarların yetiştirilme metaforuna dayanmaktadır. Mantar yönetim, mantar yetiştiriciliğinde olduğu gibi çalışanları karanlıkta tutup, onlardan verim almak için sadece gübre verildiği, diğer bir deyişle organizasyon hakkında çalışanlar ile bilgi paylaşımının yapılmadığı, sadece işleriyle ilgili bilmeleri gerektiği kadar bilginin verildiği ve karşılığında verimlilik beklenen yönetim tarzıdır (Kalpatharu, 2020; Smith, 2015).

Mantar yönetim yaklaşımının katılımcı ve şeffaf yönetim uygulamalarını içermemesi negatif bir yaklaşım olarak değerlendirilmekle birlikte; bazı durumlarda kaosu önlemek, mahremiyeti korumak gibi faydalar da sağlamaktadır (Kılıç ve Olgun, 2017). Çalışanların, organizasyona ait genel bilgileri ve hatta bazen uğraştıkları işin temeline ait ayrıntıları bilmesine gerek olmadığı, bunun yerine kendi sorumluluğundaki işi yapmaları gerektiği; organizasyonun kötü durumda olması durumunda da çalışanları karanlıkta tutmanın, onların önemli ayrılıklarının domino etkisini geciktirdiği düşünölmektedir (Scott, 2016). Ayrıca çalışanların karanlıkta tutularak çok sınırlı sorumluluğa sahip oldukları, karar alma sürecine minimum düzeyde katılım sağlamaları gerekmesi nedeniyle işyerinde yaşadığı stresin azaldığı savunulmaktadır (Laplane ve Neill, 2005, s. 120).

Kılıç’a (2015) göre yöneticiler bilgilerin gizlilik düzeyi, prosedür gereği, çalışanlar arasındaki çatışmalara engel olmak, örgütün prestijini ve düzenini korumak, söylentileri ve yanlış yorumları önlemek, panik ve kaosa fırsat vermemek gibi etkenlerden dolayı mantar yönetim yaklaşımını uygulayabilmektedir. Mantar yönetim yaklaşımını benimseyen yöneticiler, çalışanlar ile bilgi paylaşımından kaçınan, karar verme süreçlerini kontrolü altında tutan, bireysel karar alan ve genellikle çalışanlarla iletişimi zayıf yöneticiler olarak tanımlanmaktadır (Mar, 2011). Bu yönetim tarzının uygulandığı örgütlerde çalışanların çok az bir kısmı kurum için yaptıkları işin ve kurumun gerçek performansı hakkında bilgiye sahiptir. Bu durumda üst ve astlar arasındaki ilişkinin çalışanların kurumdaki ayrılma niyetlerinin artması, kuruma karşı güvensizlik duygusu hissetmeleri, üstlerin astlara kıyasla çok fazla bilgiye sahip olması nedeniyle yaşanan güç zehirlenmesi, astların bu bilgileri kendi imkanlarıyla öğrenmeye çalışması sonucunda performans kaybı yaşamaları gibi olumsuz etkiler ortaya çıkabilmektedir (Birincioğlu ve Tekin, 2018).



Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık; çalışanın örgüte karşı psikolojik yaklaşımını ifade etmektedir ve çalışan ile örgüt arasındaki ilişkiyi yansıtan, örgüt üyeliğini devam ettirmesine neden olan psikolojik durumdur (Meyer ve Allen, 1991). Bu kavram, bireyin örgütte uzun süreler çalışması açısından önemli olduğu gibi, örgütün sürdürülebilir rekabet gücü açısından da önem taşımaktadır (Koçel, 2015, s. 534).

Örgütsel bağlılığın dinamik bir yapısı bulunmaktadır. Örgütsel bağlılık çeşitli kişisel, örgütsel ve örgüt dışı faktörlerden etkilenmektedir (Bakan, 2011; Tekingündüz ve Tengilimoğlu, 2013). Çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri ise bu faktörlerden etkilenme düzeylerine göre değişiklik gösterebilmektedir (Solak, 2014). Bir örgüte yetenekli çalışanları çekmek kadar onları örgütte tutmak da önemlidir (Bozkurt ve Yurt, 2013). Örgütsel bağlılığın yüksek olması çalışan verimliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle yöneticilerin örgütsel bağlılığı etkileyen, artıran veya azaltan unsurlara hâkim olması örgüt açısından önemli görülmektedir (Bayram, 2005).

Alanyazında örgütsel bağlılık; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç alt boyut üzerinden ele alınmaktadır (Durna ve Eren, 2005). Duygusal bağlılık, çalışanın örgüte duygusal anlamda bağlayan ve içinde bulunduğu örgütün üyesi olmaktan mutlu olmalarını sağlayan durumdur. Kişisel ve örgütsel değerlerin birbirileri ile uyumlu olması olarak tanımlanmaktadır. Çalışanlar kendi değerleri ile örgütün değerlerinin örtüştüğünü gördüklerinde örgüte duygusal olarak bağlanmaktadır (Allen ve Meyer, 1990). Devam bağlılığı, çalışanın iş yaşamı boyunca örgüte yaptığı yatırım ve maliyetleri göz önünde bulundurarak örgütte kalmayı bir gereksinim olarak görmesi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifade ile çalışanların örgütten ayrılmaları halinde karşılaşacakları maliyetin daha fazla olacağı düşüncesiyle örgüt üyeliğini sürdürmesidir. Normatif bağlılık ise çalışanın örgüte olan bağlılığında kendisini mecbur hissetmesi durumudur. Normatif bağlılık örgüt çalışanlarının baskısı veya örgüt kültürünün etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Çalışanın üyesi olduğu örgütten aldığı eğitim, edindiği tecrübe ya da örgüt içerisinde sahip olduğu iyi ilişkiler kendisini örgüte borçlu hissetmesine ve bu nedenle çalışmayı sürdürmesine neden olmaktadır (Meyer ve Allen, 1997; Özdevecioğlu, 2013).

Diğer tüm alanlarda olduğu gibi üniversitelerde de başarının artırılması için yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumun üniversitelerde verimlilik ve kaliteyi de etkileyeceği ifade edilmektedir (Özgan vd., 2012). Ayrıca geleceğin akademisyenleri olarak görülen araştırma görevlilerinin kurumlarına ve mesleklerine bağlılığı da eğitimin geleceği için önem arz etmektedir (Tekin ve Birincioğlu, 2017a).

Alanyazın Taraması

Yönetim alanyazınında yeni bir kavram olan ancak düşünüldüğünde insan tarihi boyunca uygulanan mantar yönetim tarzında, çalışanlara sadece işleriyle ilgili kaynak sağlanmakta, onun dışında hiçbir bilgi paylaşımı yapılmamaktadır. Çalışanları birçok yönden etkileyen bu yönetim tarzı ile ilgili alanyazında sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır.

Geckoboard ve Censuswide (2015) mantar yönetim hakkında daha fazla bilgi edinmek amacıyla Birleşik Krallık ve ABD'deki 2000 şirket çalışanını kapsayan bir anket çalışması yapmışlardır. Araştırma neticesinde çalışanların %80'inin üstlerinin iş performansı hakkında daha fazla bilgi paylaşmasını istediğini, %15'inin üstlerinin performans verilerini sakladığına inandığını ve %25'inin bu nedenle işten ayrıldığını veya işten ayrılan birini tanıdığını, %90'ının kötü bir haberin hiç haber olmamasından daha iyi olduğuna inandığını, çalışanların yarısından fazlasının bilgi paylaşımının üretkenliği artıracığını düşündüğünü saptamışlardır.

Kılıç (2015) sağlık sektöründe mantar yönetime maruziyeti ölçmek amacıyla Gümüşhane'de 30 sağlık yöneticisi ve 30 sağlık çalışanı ile görüşme yöntemiyle araştırma yapmıştır. Görüşmeler sonucunda sağlık yöneticilerinin %84'ünün mantar yönetim tarzı uyguladıkları ve sağlık çalışanlarının %87'sinin mantar yönetim tarzına maruz kaldıkları saptanmıştır.

Kılıç ve Olgun (2017) mantar yönetim algısını değerlendirmek için ölçek geliştirme çalışması yürütmüşlerdir. Trabzon ilinde özel bir sağlık kuruluşunda 200 çalışana uyguladıkları araştırma neticesinde katılımcıların %58'i yöneticilerin alt kademe çalışanları ile doğrudan iletişim kurmadığını, örgüte ait bilgilerin paylaşılmadığını ve katılımcılarda orta düzeyde mantar yönetim algısı olduğunu tespit etmişlerdir.

Tekin ve Birincioğlu (2017b), araştırma görevlilerinin mantar yönetim tarzına maruz kalma düzeyleri ve bunun etkilerini belirlemek için Türkiye'deki iki kamu üniversitesinde görev yapan araştırma görevlileri ile görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Görüşmeler neticesinde üniversitelerde kısmen mantar yönetim tarzının olduğu ve mantar yönetim tarzının araştırma görevlilerinin performanslarını, motivasyon düzeylerini ve bağlılıklarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Kahya ve Ceylan (2019), iş performansı ile mantar yönetim arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla iki tekstil işletmesinde çalışan 185 çalışan üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırmada mantar yönetimin daha yoğun bir şekilde uygulanması ile çalışan performanslarının azaldığı ve mantar yönetimin çalışan performansı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel bağlılık, çalışan ile örgütü arasındaki güçlü duygusal bir bağı ifade etmektedir. "Örgütsel bağlılık" olarak tek bir

boyutta ortaya çıkan kavramın zamanla duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutları önem kazanmıştır. Ortaya çıkışı 1979'a dayanan örgütsel bağlılık (Zencirkıran ve Keser, 2018, s. 275) konusunda alanyazında çeşitli evrenlerde birçok araştırma yapılmıştır. Bu kapsamda akademisyenlerin örgütsel bağlılıkları üzerine yapılmış araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Boylu, Pelit ve Güçer (2007), akademisyenlerin örgütsel bağlılıklarını değerlendirmek için Gazi Üniversitesinde 366 akademisyene anket uygulamışlardır. Araştırma neticesinde akademisyenlerin sırasıyla duygusal, normatif ve devam bağlılıklarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Bozkurt ve Yurt (2013), akademisyenlerin örgütsel bağlılıklarını değerlendirmek amacıyla Düzce Üniversitesinde 211 akademisyene anket uygulamışlardır. Anket sonuçlarına göre akademisyenlerin örgütsel bağlılık algısına sahip oldukları ve sırasıyla duygusal, normatif ve devam bağlılıklarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Tekin ve Birincioğlu (2017a), araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılıklarını değerlendirmek amacıyla Karadeniz Teknik Üniversitesinde 173 araştırma görevlisine anket uygulamışlardır. Araştırma görevlilerinin bağlılık düzeylerinin 5'li Likert skalasına göre ortalamanın üzerinde olduğu ve sırasıyla duygusal, normatif ve devam bağlılıklarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Yaşbay (2011), akademisyenlerin örgütsel bağlılıklarını değerlendirmek amacıyla Hakkari Üniversitesinde görev yapan 172 akademisyene anket uygulamışlardır. Araştırmada akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin oldukça düşük olduğu saptanmıştır.

Alanyazında akademisyenlerin örgütsel bağlılıklarını değerlendiren ve örgütsel bağlılıkları ile diğer çeşitli kavramlarla ilişkisini inceleyen birçok çalışma mevcuttur. Örgütsel bağlılık ile demografik değişkenler (Tekin ve Birincioğlu, 2017a), örgütsel adalet (Büyükyılmaz ve Tunçbiz, 2016), örgütsel destek (Dinç ve Birincioğlu, 2020; Duygulu, Çıraklı ve Mohan, 2008), örgütsel sinizm (Özgan vd., 2012), liderlik tarzları (Batmunkh, 2011; Yaşbay, 2011) arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar bunlardan bazılarıdır. Nitekim mantar yönetim konusunda sınırlı sayıda olmakla birlikte araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalarda çeşitli ölçme araçları kullanılmış ve bu araştırmalar farklı evren ve örneklemelere uygulanmıştır. Mantar yönetim ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında ise turizm işletmelerinde gerçekleştirilmiş bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmada Şen (2019), otel işletmelerinde çalışanlar üzerinde mantar yönetim yaklaşımının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi araştırmış olup çalışanların mantar yönetim algılarının orta derecede olduğu ve mantar yönetim yaklaşımının örgütsel bağlılık üzerinde düşük düzeyde bir etki-

sinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak üniversite evreninde bu iki kavramı birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Son on yılda Sağlık Yönetimi bölüm sayısının kamu ve vakıf üniversitelerinde yaklaşık %122'lik bir artış gösterdiği belirlenmiştir (Şener, Erdem ve Akçakanat, 2010; YÖK, 2020). Bu hızlı artışla birlikte sağlık yönetimi alanında yetiştirilmesi gereken öğretim elemanı ihtiyacı artmıştır. Alan ihtiyacını karşılayabilecek nitelikte öğretim elemanı yetiştirilmesi, bu süreçte kullanılan yönetim teknikleri önemli hale gelmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amacı Türkiye'deki kamu ve vakıf üniversitelerinin Sağlık Yönetimi bölümlerinde görev yapan araştırma görevlilerinin mantar yönetim algı düzeylerini, örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek ve mantar yönetim algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Sağlık Yönetimi araştırma görevlilerinin mantar yönetim algıları ve örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?
- Sağlık Yönetimi araştırma görevlilerinin mantar yönetim algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Sağlık Yönetimi araştırma görevlilerinin mantar yönetim algıları ve örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet, yaş, lisans programı, üniversitenin mülkiyeti, çalıştığı fakülte, çalışma süresi, araştırma görevlisi kadrosu, atanma türü, atandığı kurumda çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma kapsamında Sağlık Yönetimi bölümü araştırma görevlilerinin çalıştıkları kuruma yönelik örgütsel bağlılık ve yöneticilerine karşı mantar yönetim algılarının demografik ve çalışma özelliklerine göre nasıl farklılaştığı ve arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla anket çalışması yürütülmüştür.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Türkiye'de kamu ve vakıf üniversitelerindeki Sağlık Yönetimi bölümü araştırma görevlileri oluşturmaktadır. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sisteminden evrenin 152 olduğu belirlenmiştir. Evrenin az sayıda kişiden oluşması nedeniyle evrenin tümüne ulaşılacak istenmiştir. Araştırmanın örneklem büyüklüğünü ve gücünü hesaplamak için GPOWER 3.1.9.7 yazılımı kullanıldığında $\alpha=0.05$ değeri ile %80 güç için örneklem büyüklüğü 102 kişi olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı elektronik ortamda hazırlanmış ve katılımcılara e-posta yoluyla çevrimiçi olarak iletilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 103 kişi anket formunu doldurmuştur. Evrenin %67'sine ulaşmıştır. Buna göre evrenin 103 araştırma görevlisinden oluşan örneklem ile temsil edilebileceği belirlenmiştir.



Veri Toplama Araçları

Üç bölümden oluşan anketin birinci bölümünde çalışma grubun yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu lisans programı, görev yaptığı fakülte, çalışma süresi, araştırma görevlisi kadrosu ve atanma şekline ilişkin sorular yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde, Birincioglu ve Tekin (2018) tarafından mantar yönetim algısını belirlemek için 5'li Likert tipinde hazırlanmış ölçek kullanılmıştır. Cevapların puanlaması; 1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kısmen katılıyorum, 4= Katılıyorum ve 5= Tamamen katılıyorum şeklindedir. Ölçek kamu ve vakıf üniversitesinde çalışan araştırma görevlilerine uygulanmıştır. Analizler sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.874 ve kapsam geçerlik indeksi 0.95 bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı %67.238'dir. Mantar Yönetim Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre iyi uyum değerlerine sahiptir. Bununla birlikte açıklayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçek 4 faktör ve 19 maddeden oluşmuştur. Bu faktörler “yetersiz bilgi paylaşımı”, “güç kaybı endişesi”, “yetersiz iletişim” ve “katılımcı yönetim eksikliği” şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0.90, test tekrar test korelasyonu ise 0.82 olarak hesaplanmıştır. Mantar Yönetim Ölçeği 19 sorudan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan 95'tir. Ölçek puanı arttıkça mantar yönetim algısının arttığını göstermektedir. Ölçeğin 4., 5., 9., 10., 12. ve 14. maddeleri ters ilişkilidir.

Üçüncü bölümde Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek için 5'li Likert tipinde hazırlanmış ölçek kullanılmıştır. Cevapların puanlaması; 1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kısmen katılıyorum, 4= Katılıyorum ve 5= Tamamen katılıyorum şeklindedir. Benzer ölçeğin, farklı araştırmalarda (Irving, Coleman ve Cooper, 1997; Meyer ve Allen, 1997; Meyer, Stanley ve Parfyonova, 2012; Snape ve Redman, 2003) kullanılmasıyla, faktör yapılarının “duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık” olmak üzere üç boyutlu olduğu desteklenmiştir. Duygusal bağlılık boyutu puan ortalamalarının yüksek olması, çalışanların istekleri ile örgütte kaldıklarını ve örgüt çıkarları için çaba gösterdiklerini; devam bağlılığı boyutu puan ortalamalarının yüksek olması, örgütten ayrılmanın yüksek maliyet getirdiği için örgütte kalmak için asgari çaba gösterdiklerini; normatif bağlılık boyutu puan ortalamalarının yüksek olması ise örgüte bağlılık göstermenin doğru bir davranış olduğunu düşündüklerini yansıtmaktadır. Al (2007), öğretim elemanları üzerinde yapmış olduğu çalışmada farklı dil ve kültüre sahip bir örnekleme kullanılması nedeni ile faktör analizi yapılmasına karar vermiştir. Ölçeğin kuramsal yapısının uygulama yapılan araştırma görevlilerden oluşan grup için uygun olup olmadığının

belirlenmesi gerekmektedir (Aksu, Eser ve Güzeller, 2017, s. 24). Bu kapsamda, Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin yapı geçerliliğini araştırmak amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda DFA yapılması için veride kayıp veri olmaması ve örneklem büyüklüğününün 5 katı olması uygun görülmektedir (Alpar, 2017, s. 264). Ayrıca örneklemden toplanan verinin faktör analizi için uygunluğu için KMO'dan yararlanılmıştır. DFA yapılmadan önce, çok değişkenli normal dağılım ile doğrusallığın sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Kuramsal yapı ile verinin iyi uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (KMO=0.871, *Bartlett's test of sphericity*=0.00). Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0.75 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan 90'dır. Ölçeğin 3., 4., ve 5. değişkenleri ters ilişkilidir.

Verilerin Analizi

Çalışma grubunun sosyodemografik ve çalışma özelliklerini incelemek amacıyla tanımlayıcı istatistikler (ortalama, frekans, standart sapma) kullanılmıştır. Değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığını analiz etmek amacıyla normallik testleri uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (De Carlo, 1997). Analiz sonucunda puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin istenen aralıkta olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, Örgütsel Bağlılık ve Mantar Yönetim Ölçeğinin sosyodemografik ve çalışma özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, normal dağılım gösteren ve varyansları homojen olan iki grubun ortalamalarının farklı olup olmadığını analiz etmek için, bağımsız örneklem için *t* testi (*independent samples t-test*) uygulanmış; normal dağılım gösteren ikiden fazla ortalama arasındaki farklılığı test etmek için ise tek yönlü varyans analizi (*one way ANOVA*) uygulanmıştır. Kullanılan parametrik testlerde varsayımların sağlandığı belirlenmiştir. Varsayımların sağlandığı durumlarda örneklemlerdeki gözlem sayılarında bir sınır olmamakla birlikte 10'un üzerinde olması istenir (Alpar, 2016, s. 236). Ancak her bir grupta gözlem sayısının 30'un üzerinde olması daha güçlü test istatistiği elde edilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle gözlem sayısı 30'un altında olduğu durumda iki grubun ortancalarının farklı olup olmadığını analiz etmek amacıyla bağımsız örneklem için Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmanın uygulanması Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Alt Etik Kurulunun 30.06.2020 tarihli ve 153 numaralı kararı ile uygun bulunmuştur.

Bulgular

Çalışma grubunun %55.3'ü kadın, %50.5'i 26–30 yaş grubundadır ve %84.5'i Sağlık Yönetimi bölümü mezunudur. Çalışma grubunun %89.3'ü kamu, %68.9'u Sağlık Bilimleri Fakültesinde görev yapmaktadır. Araştırma görevlilerinin %53.4'ünün görev süresi 5 ve üzeri yıl, %68.9'u 33/a kadrosunda görev yapmakta ve %61.2'si cari usul ile atanmıştır. Araştırma grubuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler ■ Tablo 1'de yer almaktadır.

Sağlık Yönetimi araştırma görevlilerinin “yetersiz bilgi paylaşımı” alt boyut puan ortalamasının $\bar{x}=16.15\pm 5.21$, “güç kaybı endişesi” alt boyut puan ortalamasının $\bar{x}=12.81\pm 4.67$, “yetersiz iletişim” alt boyut puan ortalamasının $\bar{x}=9.82\pm 2.86$, “katılımcı yönetim” alt boyut puan ortalamasının $\bar{x}=10.36\pm 4.03$ olduğu belirlenmiştir. Mantar Yönetim Ölçeği toplam puan ortalaması ise $\bar{x}=49.16\pm 14.63$ olarak belirlenmiştir (■ Tablo 2). Bu sonuç, Sağlık Yönetimi bölümü araştırma görevlilerinin mantar yönetim algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sağlık Yönetimi araştırma görevlilerinin “duygusal bağlılık” alt boyut puan ortalamasının $\bar{x}=18.96\pm 6.46$, “devam bağlılığı” alt boyut puan ortalamasının $\bar{x}=20.27\pm 5.50$ ve “normatif bağlılık” alt boyut puan ortalamasının $\bar{x}=16.10\pm 4.35$ olduğu saptanmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği toplam puan ortalaması ise $\bar{x}=54.77\pm 12.74$ olarak belirlenmiştir (■ Tablo 3). Bu sonuç, Sağlık Yönetimi bölümü araştırma görevlilerin örgütsel bağlılıklarının da orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Her iki ölçekte araştırma görevlilerinin algıları orta düzeyde olsa da örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Mantar yönetim” ile “örgütsel bağlılık” puanları Pearson korelasyon katsayıları ■ Tablo 4'de verilmiştir. “Mantar yöne-

■ Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri.

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	57	55.3
	Erkek	46	44.7
Yaş (Yıl)	20–25	20	19.4
	26–30	52	50.5
	31 ve üzeri	31	30.1
Lisans programı	Sağlık Yönetimi	87	84.5
	Diğer	16	15.5
Üniversitenin mülkiyeti	Kamu	92	89.3
	Vakıf	11	10.7
Çalıştığı fakülte	SBF	71	68.9
	İİBF ve İşletme	32	31.1
Çalışma süresi	0–4	48	46.6
	5 ve üzeri	55	53.4
Araştırma Görevlisi kadrosu	50/d	32	31.1
	33/a	71	68.9
Atanma türü	Cari	63	61.2
	ÖYP	40	38.8
Atandığı kurumda çalışma durumu	Evet	77	74.8
	Hayır	26	25.2
Toplam		103	100

İİBF: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi; SBF: Sağlık Bilimleri Fakültesi.

tim” puanları ile “örgütsel bağlılık” puanları arasında anlamlı zayıf yönlü ilişki bulunmuştur ($r=-0,28$; $p<0,05$). Bu bulgudan hareketle mantar yönetim algısı arttıkcça, örgütsel bağlılığın azaldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

■ Tablo 2. Çalışma grubunun mantar yönetim algılarına ilişkin puan ortalamaları.

Alt boyutlar	Min.	Maks.	\bar{x}	Ss	S \bar{x}
Yetersiz bilgi paylaşımı	7	29	16.15	5.21	0.51
Güç kaybı endişesi	5	25	12.81	4.67	0.46
Yetersiz iletişim	4	18	9.82	2.86	0.28
Katılımcı yönetim eksikliği	4	20	10.36	4.03	0.39
Mantar yönetim toplam	23	85	49.16	14.63	1.44

■ Tablo 3. Çalışma grubunun örgütsel bağlılıklarına ilişkin puan ortalamaları.

Alt boyutlar	Min.	Maks.	\bar{x}	Ss	S \bar{x}
Duygusal bağlılık	6	30	18.96	6.46	0.63
Devam bağlılığı	6	30	20.27	5.50	0.54
Normatif bağlılık	6	30	16.10	4.35	0.42
Örgütsel bağlılık toplam	26	90	54.77	12.74	1.25

Tablo 4. Mantar Yönetim Ölçeği ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği puan ortalamaları arasındaki ilişki.

	Mantar yönetim	Yetersiz bilgi paylaşımı	Güç kaybı endişesi	Yetersiz iletişim	Katılımcı yönetim eksikliği	Örgütsel bağlılık toplam	Duygusal bağlılık	Devam bağlılığı	Normatif bağlılık
Mantar yönetim	$r=1.00$								
Yetersiz bilgi paylaşımı	$r=0.917$ $p=0.00$	$r=1.00$							
Güç kaybı endişesi	$r=0.892$ $p=0.01$	$r=0.726$ $p=0.00$	$r=1.00$						
Yetersiz iletişim	$r=0.776$ $p=0.00$	$r=0.673$ $p=0.00$	$r=0.621$ $p=0.00$	$r=1.00$					
Katılımcı yönetim eksikliği	$r=0.855$ $p=0.00$	$r=0.715$ $p=0.00$	$r=0.698$ $p=0.00$	$r=0.516$ $p=0.00$	$r=1.00$				
Örgütsel bağlılık toplam	$r=-0.281$ $p=0.00$	$r=-0.270$ $p=0.00$	$r=-0.282$ $p=0.00$	$r=-0.193$ $p=0.05$	$r=-0.206$ $p=0.03$	$r=1.00$			
Duygusal bağlılık	$r=-0.468$ $p=0.00$	$r=-0.432$ $p=0.00$	$r=-0.441$ $p=0.00$	$r=-0.305$ $p=0.00$	$r=-0.411$ $p=0.00$	$r=0.796$ $p=0.00$	$r=1.00$		
Devam bağlılığı	$r=0.061$ $p=0.54$	$r=0.060$ $p=0.54$	$r=0.037$ $p=0.71$	$r=-0.025$ $p=0.80$	$r=0.117$ $p=0.00$	$r=0.699$ $p=0.00$	$r=0.193$ $p=0.05$	$r=1.00$	
Normatif bağlılık	$r=-0.204$ $p=0.03$	$r=-0.225$ $p=0.02$	$r=-0.218$ $p=0.02$	$r=-0.081$ $p=0.41$	$r=-0.140$ $p=0.15$	$r=0.859$ $p=0.00$	$r=0.600$ $p=0.00$	$r=0.493$ $p=0.00$	$r=1.00$

Çalışma grubunun mantar yönetim algısı cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkeklerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=51.26\pm 14.29$), kadınların puan ortalamalarına ($\bar{X}=47.47\pm 14.80$) göre daha yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde, “güç kaybı endişesi” ve “katılımcı yönetim eksikliği” alt boyutlarının cinsiyete değişkenine göre puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). “Yetersiz bilgi paylaşımı” ve “yetersiz iletişim” alt bo-

yutlarında erkeklerin puan ortalamaları ($\bar{X}=17.28\pm 5.15$; $\bar{X}=10.36\pm 2.42$), kadınların puan ortalamalarına ($\bar{X}=15.24\pm 5.13$) kıyasla yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü sonucunda cinsiyete göre çalışma grubunun “yetersiz bilgi paylaşımının ($\eta^2=0.10$)” ve “yetersiz iletişimin ($\eta^2=0.08$)” önemli düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir (Tablo 5).

Çalışma grubunun mantar yönetim algısı yaş değişkenine göre incelendiğinde 31 yaş ve üzerinde olan araştırma görev-

Tablo 5. Çalışma grubunun cinsiyete göre Mantar Yönetim Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları.

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sx	t	p	η^2
Yetersiz bilgi paylaşımı	Kadın	57	15.24	5.13	0.67	-1.99	0.00*	0.10
	Erkek	46	17.28	5.15	0.76			
Güç kaybı endişesi	Kadın	57	12.64	4.82	0.63	-0.40	0.68	
	Erkek	46	13.02	4.51	0.66			
Yetersiz iletişim	Kadın	57	9.38	3.12	0.41	-1.75	0.05*	0.08
	Erkek	46	10.36	2.42	0.35			
Katılımcı yönetim eksikliği	Kadın	57	10.19	3.83	0.50	-0.49	0.62	
	Erkek	46	10.58	4.31	0.63			
Toplam	Kadın	57	47.47	14.80	1.96	-1.31	0.19	
	Erkek	46	51.26	14.29	2.10			

* $p<0.05$.

Tablo 6. Çalışma grubunun yaş gruplarına göre Mantar Yönetim Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları.

Alt boyutlar	Yaş grupları	n	̄	Ss	S _y	F	p	η ²
Yetersiz bilgi paylaşımı	20–25	20	14.40	3.61	0.80	12.11	0.00*	0.10
	26–30	52	14.75	4.68	0.65			
	31 ve üzeri	31	19.64	5.36	0.96			
Güç kaybı endişesi	20–25	20	11.75	3.99	0.89	4.32	0.01*	0.04
	26–30	52	12.03	4.50	0.62			
	31 ve üzeri	31	14.80	4.86	0.87			
Yetersiz iletişim	20–25	20	9.65	2.60	0.58	9.63	0.00*	0.08
	26–30	52	8.88	2.47	0.34			
	31 ve üzeri	31	11.51	2.94	0.52			
Katılımcı yönetim eksikliği	20–25	20	10.25	3.89	0.87	6.93	0.00*	0.08
	26–30	52	9.19	3.71	0.51			
	31 ve üzeri	31	12.41	3.95	0.71			
Toplam	20–25	20	46.05	11.11	2.48	10.50	0.00*	0.10
	26–30	52	44.86	13.20	1.83			
	31 ve üzeri	31	58.38	15.06	2.70			

*p<0.05.

lerinin toplam Mantar Yönetim Ölçeği puan ortalamalarının ve tüm alt boyutlardaki ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar 31 ve üzeri yaş grubunda olan araştırma görevlilerinin orta düzeyde mantar yönetim algısının olduğunu ancak bunun yaş gruplarına kıyasla daha yüksek çıktığına işaret etmektedir. Farklı yaş gruplarına göre alınan puan ortalamalarının, yaş gruplarının en az ikisi arasında farklılaştığını göstermektedir ($p<0.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü sonucunda yaş gruplarına göre çalışma grubunun “yetersiz bilgi paylaşımının ($\eta^2=0.10$)”, “yetersiz iletişimin ($\eta^2=0.08$)”, “katılımcı yönetim eksikliğinin ($\eta^2=0.08$)” ve “mantar yönetim algılarının ($\eta^2=0.10$)” önemli düzeyde, “güç kaybı endişesinin ($\eta^2=0.04$)” orta düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir (■ Tablo 6).

Çalışma grubunun mantar yönetim algıları görev yaptığı üniversitenin mülkiyet durumuna göre incelendiğinde kamu üniversitelerinde çalışan araştırma görevlilerinin puan ortancalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Mantar Yönetim Ölçeği ve “yetersiz bilgi paylaşımı” ve “katılımcı yönetim eksikliği” alt boyutları, üniversite mülkiyetine göre incelendiğinde puan ortancaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). “Güç kaybı endişesi” ve “yetersiz iletişim” alt boyutları, üniversite mülkiyetlerine göre incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü sonucunda üniversite mülkiyetlerine göre çalışma grubunun “yetersiz bilgi paylaşımının ($\eta^2=0.10$)”, “katılımcı yönetim eksikliğinin ($\eta^2=0.08$)” ve “mantar yönetim algılarının ($\eta^2=0.10$)” önemli düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir (■ Tablo 7).

Tablo 7. Çalışma grubunun üniversite mülkiyetine göre Mantar Yönetim Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ve ortancaları.

Alt boyutlar	Üniversite mülkiyeti	n	̄	Ss	Ortanca	MWU	p	η ²
Yetersiz bilgi paylaşımı	Kamu	92	16.60	5.17	16.50	268.500	0.01*	0.10
	Vakıf	11	12.36	4.05	12.00			
Güç kaybı endişesi	Kamu	92	13.06	4.68	13.00	367.500	0.11	
	Vakıf	11	10.72	4.22	10.00			
Yetersiz iletişim	Kamu	92	9.84	2.87	10.00	507.500	0.82	
	Vakıf	11	9.63	2.94	10.00			
Katılımcı yönetim eksikliği	Kamu	92	10.64	3.95	11.00	285.000	0.04*	0.08
	Vakıf	11	8.09	4.22	8.00			
Toplam	Kamu	92	50.16	14.61	48.50	305.000	0.05*	0.10
	Vakıf	11	40.81	12.40	45.00			

*p<0.05.

Tablo 8. Çalışma grubunun görev yaptığı fakülteye göre Mantar Yönetim Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları.

Alt boyutlar	Görev yapılan fakülte	n	\bar{x}	Ss	S _%	t	p	η^2
Yetersiz bilgi paylaşımı	SBF	71	15.50	4.60	0.54	-1.70	0.05*	0.10
	İİBF ve İşletme	32	17.59	6.22	1.09			
Güç kaybı endişesi	SBF	71	12.50	4.40	0.52	-0.93	0.35	
	İİBF ve İşletme	32	13.50	5.21	0.92			
Yetersiz iletişim	SBF	71	9.43	2.50	0.29	-2.08	0.04*	0.08
	İİBF ve İşletme	32	10.68	3.42	0.60			
Katılımcı yönetim eksikliği	SBF	71	10.07	3.82	0.45	-1.05	0.29	
	İİBF ve İşletme	32	11.03	4.46	0.78			
Toplam	SBF	71	47.52	13.10	1.55	-1.71	0.08	
	İİBF ve İşletme	32	52.81	17.22	3.04			

*p<0.05. İİBF: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi; SBF: Sağlık Bilimleri Fakültesi.

Çalışma grubunun mantar yönetim algıları görev yaptığı fakülte açısından incelendiğinde, İİBF ve İşletme Fakültelerinde çalışan araştırma görevlilerinin puan ortalamaları, SBF’de çalışanlara kıyasla daha yüksektir. Bu farklılık “Mantar Yönetim Ölçeği”, “yetersiz bilgi paylaşımı” ve “yetersiz iletişim” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). “Güç kaybı endişesi” ve “yetersiz iletişim” puan ortalamaları, çalışılan fakülteye göre incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü sonucunda görev yapılan fakülteye göre çalışma grubunun “yetersiz bilgi paylaşımının ($\eta^2=0.10$)” ve “yetersiz iletişimin ($\eta^2=0.08$)” önemli düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir (■ Tablo 8).

Çalışma grubunun atanma biçimleri açısından mantar yönetim algıları incelendiğinde, ÖYP kapsamında atanan araştırma görevlilerinde, cari usul ile atanan araştırma görevlilerine kıyasla daha yüksektir. Bu farklılık “Mantar Yönetim Ölçeği” ve “yetersiz bilgi paylaşımı” alt boyutlarında anlamlı iken ($p<0.05$), di-

ğer alt boyutlarda anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu sonuç ÖYP kapsamında atanan araştırma görevlilerinin mantar yönetim algılarının orta düzeyde ancak cari usul ile atanana kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü sonucunda atanma türüne göre çalışma grubunun “yetersiz bilgi paylaşımının ($\eta^2=0.10$)” ve “mantar yönetim algılarının ($\eta^2=0.10$)” önemli düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir (■ Tablo 9).

Çalışma grubunun mezun olduğu lisans programı, çalışma süresi, kadro türü ve atandığı kurumda çalışıp çalışmama durumuna göre mantar yönetim algıları incelenmiş olup, “Mantar Yönetim Ölçeği” ve alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır ($p>0.05$).

Çalışma grubunun örgütsel bağlılıkları yaş gruplarına göre incelendiğinde 20–25 yaş grubunda olan araştırma görevlilerinin Örgütsel Bağlılık Ölçeği puan ortalamalarının ve tüm alt

Tablo 9. Çalışma grubunun atanma türüne göre Mantar Yönetim Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları.

Alt boyutlar	Atanma türü	n	\bar{x}	Ss	S _%	t	p	η^2
Yetersiz bilgi paylaşımı	Cari	63	15.33	4.54	0.57	-2.07	0.04*	0.10
	ÖYP	40	17.60	5.86	0.92			
Güç kaybı endişesi	Cari	63	12.29	4.21	0.53	-1.58	0.11	
	ÖYP	40	13.82	5.12	0.81			
Yetersiz iletişim	Cari	63	9.61	2.62	0.33	-1.10	0.29	
	ÖYP	40	10.25	3.16	0.50			
Katılımcı yönetim eksikliği	Cari	63	9.88	3.81	0.48	-1.68	0.08	
	ÖYP	40	11.27	4.20	0.66			
Toplam	Cari	63	47.12	12.80	1.62	-2.01	0.04*	0.10
	ÖYP	40	52.95	16.30	2.57			

*p<0.05.

boyutlardaki ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar 20–25 yaş grubunda olan araştırma görevlilerinin orta düzeyde ve diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek örgütsel bağlılıklarının olduğunu göstermektedir. Farklı yaş gruplarına göre, “devam bağlılığı”, “normatif bağlılık” ve örgütsel bağlılık” puan ortalamaları, yaş gruplarının en az ikisi arasında farklılaşmaktadır ($p<0.05$). Bu farklılık “duygusal bağlılık” alt boyutunda bulunmamaktadır ($p>0.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü sonucunda yaş gruplarına göre çalışma grubunun “normatif bağlılığının ($\eta^2=0.08$)” ve “örgütsel bağlılığının ($\eta^2=0.10$)” önemli düzeyde, “devam bağlılığının ($\eta^2=0.04$)” orta düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir (■ Tablo 10).

Çalışma grubunun cinsiyet, mezun olduğu lisans programı, çalıştığı üniversitenin mülkiyeti, çalıştığı fakülte, çalışma süresi, atanma şekli, kadro türü ve atandığı kurumda çalışıp çalışmama durumuna göre örgütsel bağlılıkları incelenmiştir. “Duygusal bağlılık” alt boyut puan ortalamaları ile çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve diğer alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tartışma ve Sonuç

Üniversiteler, bilgi ve bilimsel araştırmalar üretmek, etik ilkelerle topluma yön vermek amacıyla olan kurumlardır. Bu amaçlarına ulaşabilmek için öncelikle kurum genelinde şeffaf bilgi paylaşımının yapılması büyük önem arz etmektedir. Diğer bir deyişle, üniversitelerde uygulanan yönetim tarzının tüm akademik pozisyonlarda şeffaf bilgi paylaşımına imkân vermesi gerekmektedir. Nitekim akademik hayatın ilk basa-

mağı olan araştırma görevliliğinde bu konuda farkındalık oluşması, üniversitelerin geleceğine yön verecek olan araştırma görevlilerinin gelecekte uygulayacağı yönetim tarzına olumlu etki yaratacaktır. Yönetim tarzının çalışanları performans, iş tatmini, örgütsel bağlılık, işe devam gibi birçok yönden etkilemesi konunun önemini ortaya koymaktadır. Bu noktada yönetim tarzı ile kişiler üzerindeki etkilerinin araştırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda bu araştırmada Sağlık Yönetimi bölümünde görev yapan araştırma görevlilerinin çalıştıkları kurumda mantar yönetim tarzına maruz kalma düzeyleri ve mantar yönetim algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Sağlık Yönetimi bölümü araştırma görevlilerinin mantar yönetim algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaş grupları içerisinde 31 yaş ve üzerinin, diğer yaş gruplarına göre ve ÖYP’li araştırma görevlilerinin, cari usul ile atanarlara göre mantar yönetim algısı ortalamalarının yüksek ve anlamlı olduğu saptanmıştır. ÖYP’li araştırma görevlilerinin lisansüstü eğitimi boyunca farklı üniversitelerde görevlendirilmeleri, iki kurum arasında git-gel yapmak zorunda kalmaları ve imzaladıkları yüksek tutarlı senetlerin (Anıl, Ertuna ve Uysal, 2015; Çelebi ve Tatık, 2012;) bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca “yetersiz bilgi paylaşımı” ve “yetersiz iletişim” alt boyutlarında erkek ve İİBF/İşletme Fakültelerinde çalışan; “yetersiz bilgi paylaşımı” ve “katılımcı yönetimin eksikliği” alt boyutlarında ise kamu üniversitelerinde çalışan araştırma görevlilerinin ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırma görevlilerinde mantar yönetim algısının çeşitli değişkenlerden farklılaşacağını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre Sağlık Yönetimi bölümü araştırma görevlileri-

■ Tablo 10. Çalışma grubunun yaş gruplarına göre Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları.

Alt boyutlar	Yaş grupları	n	̄	Ss	S̄	F	p	η ²
Duygusal bağlılık	20–25	20	19.55	5.97	1.33	1.16	0.31	
	26–30	52	17.44	6.61	0.91			
	31 ve üzeri	31	19.25	6.46	1.16			
Devam bağlılığı	20–25	20	23.00	3.50	0.78	3.28	0.04*	0.04
	26–30	52	19.82	5.68	0.78			
	31 ve üzeri	31	19.25	5.84	1.05			
Normatif bağlılık	20–25	20	18.15	3.64	0.81	3.11	0.04*	0.08
	26–30	52	15.34	4.01	0.55			
	31 ve üzeri	31	16.06	4.99	0.89			
Toplam	20–25	20	60.70	9.905	2.21	3.02	0.05*	0.10
	26–30	52	52.61	12.08	1.67			
	31 ve üzeri	31	54.58	14.48	2.60			

* $p<0.05$.



nin örgütsel bağlılık algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Alanyazında akademisyenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçen birçok araştırma yer almaktadır. Bu araştırmalarda genel anlamda akademisyenlerin örgütsel bağlılıklarının bulunduğu; örgütsel bağlılık boyutları açısından ise farklı sonuçlara ulaşıldığı saptanmıştır (Bulut, 2017; Kandemir, 2017; Özgan vd., 2012). Bu araştırmada örgütsel bağlılık boyutları açısından incelendiğinde araştırma görevlilerinin sırasıyla devam bağlılığı, duygusal bağlılık ve normatif bağlılıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak alanyazında akademisyenlerin örgütsel bağlılık boyutlarının sırasıyla duygusal, normatif ve devam bağlılıklarının yüksek olduğu saptanmıştır (Boylu vd., 2007; Bozkurt ve Yurt, 2013; Büyükyılmaz ve Tuñbiz, 2016; Duygulu vd., 2008). Örgütsel bağlılık boyutlarında görülen bu farklılığın araştırmaların uygulandığı grup farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Her ne kadar iş güvenesizliği nedeniyle 50/d kadrosunda bulunan araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılığının düşük olacağı beklenirse de (Bakioğlu ve Yaman, 2004; Çolak, 2015), 50/d ve 33/a kadrosunda bulunan araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılık ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Araştırma sonucunda araştırma görevlilerinin mantar yönetim algılarıyla örgütsel bağlılık arasında negatif yönlü zayıf ilişki tespit edilmiştir. Bu durum mantar yönetim algısı arttıkça örgütsel bağlılığın azaldığını ifade etmektedir. Diğer bir deyişle araştırma görevlilerinin üstlerinin kendileriyle bilgi paylaşımı yapmadıkları algısının artması, örgüte olan bağlılıklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Mantar yönetim ve örgütsel bağlılık konusunda sınırlı sayıda çalışma olması genelleme yapabilme yeteneğini kısıtlamaktadır. Bu doğrultuda gelecek araştırmalarda, mantar yönetim ve örgütsel bağlılık ilişkisinin farklı sektörler, kurumlar ve çalışma grupları kapsamında incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca üniversitelerde mantar yönetim algısını ölçmek için yapılacak daha kapsamlı araştırmalar akademik unvanlar, bölümler, fakülteler ve üniversiteler arası karşılaştırmalar yapmayı mümkün kılacaktır.

Ülkelerin temel bilgi kaynağı olan üniversitelerde bilgi paylaşımı ve şeffaflık büyük önem arz etmektedir. Bu iki koşulun sağlanması durumunda üniversiteler amacına ulaşacak, bilim dünyasına ve ülkelerin gelişmişliklerine önemli katkılar sunacaktır. Akademik yaşamın ilk basamağı olan araştırma görevliliğinde mantar yönetim hakkında farkındalık oluşturulması ve araştırma görevlilerinde örgütsel bağlılığı artıracak uygulamalarda bulunulmasının akademik ve örgütsel performans açısından olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: MMG: Fikir, veri toplama, veri analizi, kaynak taraması, makalenin yazılması, eleştirel inceleme; FI: Fikir, tasarım, veri toplama, kaynak taraması, makalenin yazılması,

eleştirel inceleme; FD: Tasarım, veri toplama, veri analizi, kaynak taraması, makalenin yazılması, eleştirel inceleme. / MMG: Project idea, data collection, data analysis, literature search, writing the manuscript, critical reading and final check of the manuscript; FI: Project idea, conceiving and designing the study, data collection, literature search, writing the manuscript, critical reading and final check of the manuscript; FD: Conceiving and designing the study, data collection, data analysis, literature search, writing the manuscript, critical reading and final check of the manuscript.

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Bu çalışma için, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Alt Etik Kurulundan 30.06.2020 tarihli ve 153 numaralı "Etik Kurul Onayı" alınmıştır. Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çakışması bulunmadığını belirtmiştir. / This study was approved by the Ethical Subcommittee for Health Sciences of Ankara University (30.06.2020/153). The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.

Kaynaklar

- Aksu, G., Eser, M. T., & Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Al, A. (2007). *Üniversitedeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlilik düzeyi ile İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1–18.
- Alpar, C. R. (2016). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik güvenirlik* (6. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alpar, C. R. (2017). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler* (5. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Amend, A., Fang, Z., Yi, C., & McClatchey, W. C. (2010). Local perceptions of Matsutake mushroom management, in NW Yunnan China. *Biological Conservation*, 143(1), 165–172.
- Anıl, D., Ertuna, L., & Uysal, İ. (2015). Türkiye'deki araştırma görevlilerinin sorunlarının ikili karşılaştırma yoluyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 279–292.
- Aydemir, M., & Erşan, C. (2011). Yeni kurulan üniversitelerde örgütsel bağlılık sorunu. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 55–72.
- Bakan, İ. (2011). *Örgütsel stratejilerin temeli örgütsel bağlılık*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bakioğlu, A., & Yaman, E. (2004). Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleri: Engeller ve çözümler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 1–20.
- Batmunkh, M (2011). *Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki ve bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125–139.
- Birincioğlu, N., & Tekin, E. (2018). Mantar yönetim ölçeği geliştirilmesi üzerine bir çalışma. *Business and Economics Research Journal*, 9(1), 169–185.
- Boylu, Y., Pelit, E., & Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 55–74.
- Bozkurt, Ö., & Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Journal of Administrative Sciences/Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 121–139.
- Bulut, M. B. (2017). Akademisyenlerin örgütsel bağlılıkları, kişilik özellikleri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Journal of International Social Research*, 10(50), 362–370.
- Büyükyılmaz, O., & Tunçbiz, B. (2016). Örgütsel adaletin örgütsel bağlılığa etkisi: Akademik personel üzerinde bir araştırma. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(14), 49–113.
- Çelebi, N., & Tatık, R. ř. (2012). Öğretim üyesi yetiştirme programındaki (ÖYP) araştırma görevlilerinin ÖYP'yi değerlendirmeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(3), 127–136.
- Çolak, E. (2015). Akademide güvencesiz çalışma: Araştırma görevlilerinin deneyimleri. *ViraVerita E-Dergi*, 2, 23–44.
- Çöl, G., & Gül, H. (2005). Kişisel özelliklerin örgütsel bağlılık üzerine etkileri ve kamu üniversitelerinde bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 291–306.
- De Carlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Method*, 2(3), 292–307.
- Dinç, E., & Birincioğlu, N. (2020). Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 309–330.
- Durna, U., & Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210–219.
- Duygulu, E., Çıraklı, N., & Mohan, Y. (2008). Algılanan örgütsel destek, işe bağlılık ve iş doyumunun örgütsel bağlılık üzerine etkisi. *Sosyal Bilimler*, 6(1), 108–128.
- Geckoboard & Censuwide (2015). *Mushroom management: Leaves employees heading for the door*. Erişim adresi <https://www.geckoboard.com/> (11 Kasım 2020).
- Irving, P. G., Coleman, D. F., & Cooper, C. L. (1997). Further assessments of a three-component model of occupational commitment: Generalizability and differences across occupations. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 444–452.
- Kahya, V., & Ceylan, E. (2019). İş performansını artırmada yeni bir yaklaşım: Mantar yönetim. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(45), 3773–3781.
- Kalpatharu, C. (2020). *Mushroom management*. Erişim adresi <http://www.kalpatharuconsulting.com/sales-prospecting/how-to-overcome-b2b-price-objections/> (25 Ekim 2020).
- Kandemir, H. (2017). Akademisyenler üzerinde yapılmış örgütsel bağlılık araştırmalarına yönelik nitel analiz. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 194–200.
- Kılıç, T. (2015). Mushroom management theory sample of health sector. *Academy of Strategic Management Journal*, 14, 85–91.
- Kılıç, T., & Olgun, H. (2017). Mantar yönetim yaklaşımı. *Örgütsel Davranış Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 106–113.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği* (7. baskı). İstanbul: Beta Basım.
- Külekcı, M. K., Özbozkurt, O. B., & Bahar, E. (2020). The mediating role of mushroom management within the impact of job stress on intention to leave. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 361–371.
- Laplante, A. P., & Neill, J. C. (2005). *Antipatterns: Identification, refactoring, and management*. Boca Raton, FL & New York, NY: Auerbach Publications.
- Mar, A. (2011). *Mushroom management*. Erişim adresi <https://management.simplicable.com/management/new/mushroom-management> (23 Ekim 2020).
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538–551.
- Meyer, J. P., Stanley, L. J., & Parfyonova, N. M. (2012). Employee commitment in context: The nature and implication of commitment profiles. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 1–16.
- Özdevecioğlu, M. (2013). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113–130.
- Özgan, H., Külekcı, E., & Özkan, M. (2012). Analyzing of the relationships between organizational cynicism and organizational commitment of teaching staff. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 196–205.
- Pelit, E., Boylu, Y., & Güçer, E. (2007). Gazi Üniversitesi ticaret ve turizm eğitim fakültesi akademisyenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 86–114.
- Scott, P. (2016). *Study highlights the perils of mushroom management*. Erişim adresi <https://www.workforcemanagementtoday.com/articles/418940-study-highlights-perils-mushroom-management.htm> (24 Ekim 2020).
- Smith, N. (2015). *Research report: one in four employees leave due to mushroom management*. Erişim adresi <https://www.geckoboard.com/blog/research-report-one-in-four-employees-leave-due-to-mushroom-management/> (25 Ekim 2020).
- Snape, E., & Redman, T. (2003). An evaluation of a three-component model of occupational commitment: Dimensionality and consequences among united kingdom human resource management specialists. *Journal of Applied Psychology*, 88, 152–159.
- Solak, Ö. (2014). *Hemşirelerde algılanan örgütsel adaletin örgütsel bağlılık düzeyi ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- şen, B. (2019). *Turizm işletmelerinde mantar yönetim yaklaşımı ve örgütsel bağlılığın değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane.



- Şener, E., Erdem, R., & Akçakanat, T. (2010). Türkiye’de lisans düzeyinde sağlık yöneticisi yetiştiren kurumların akademik ve eğitsel profili. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 13(1), 29–44.
- Taşlyan, M., Harbalıoğlu, M., & Hırlak, B. (2015). Personel güçlendirmenin örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: Akademisyenler üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 313–334.
- Tekin, E., & Birincioğlu, N. (2017a). Araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin kadro türü ve demografik özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of Economic & Administrative Studies*, 19, 171–196.
- Tekin, E., & Birincioğlu, N. (2017b). Bilgi çağının odak noktası üniversitelerde mantar yönetimi. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(14), 22–29.
- Tekingündüz, S., & Tengilimoğlu, D. (2013). Hastane çalışanlarının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel güven düzeylerinin belirlenmesi. *Sayıştay Dergisi*, 91, 77–103.
- Yaşbay, H. (2011). *Otantik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- YÖK (2020). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi, birim istatistikleri*. Erişim adresi <https://istatistik.yok.gov.tr/> (11 Şubat 2021).
- Yücel, İ., & Akgül, İ. (2016). Liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide iş tatmininin aracılık etkisi: Akademisyenler üzerine bir çalışma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(1), 209–226.
- Zencirkaran, M., & Keser, A. (2018). *Örgütsel davranış*. Bursa: Dora Yayınevi.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (gevrimici bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher’s Note:** The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Covid-19 Küresel Salgını Sürecinde Yükseköğretimde Özel Gereksinimli Öğrenci Olmak: Deneyimler ve Güçlüklerle Baş Etme Yolları

Being a Student with Special Needs in Higher Education during the Covid-19 Pandemic: Experiences and Ways to Cope with Difficulties

Şule Güçyeter¹ , Nalan R. Ayvazoğlu¹ , A. Emel Sardohan Yıldırım² 

¹Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Uşak

²Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Antalya

Özet

Üniversitelerin küresel salgın nedeniyle uzaktan eğitime geçmesi, öğrencilerin eğitim süreçlerine etkin katılımını sağlama ve eğitim süreçlerinin olumsuz etkilenmemesi için üniversitelerce tedbirlerin alınması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Özel gereksinimli öğrenciler tedbirler alınmadığında öğrenim sürecinde de erişilebilirlik noktasında sorun yaşama olasılığı yüksek olan gruplardır. Bu nedenle bu çalışmada Covid-19 küresel salgını sürecinde uzaktan eğitimle yürütülen derslere ilişkin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecinde ve diğer konularda yaşadıkları güçlükler ve yaşanan güçlüklerle baş etme yollarına yönelik deneyimleri incelenmiştir. Kesitsel tarama modeli şeklinde gerçekleştirilen çalışmaya Türkiye genelinde çeşitli üniversitelerde öğrenim gören 56 özel gereksinimli öğrenci katılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen anket çevrimiçi uygulanmıştır. Veri analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin çoğunluğu sorun yaşamadığını belirtse de sorun yaşayan öğrenciler en çok kullanılan cihaz (%41.07) ve internet erişimi kaynaklı sorun (%33.93) yaşamışlardır. Öğrencilerin ders ve sınavlarında gereksinim türlerine uygun uyarılama yapılmadığı (%39.29), sınavlara hazırlanmada kaynak sıkıntısı çektikleri (%57.14) belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin üniversiteden yetkililere ulaşmakta zorluk çektikleri (%28.57) ve engelsiz birim koordinatörlüklerinin duyurularını yetersiz gördükleri (%25) ortaya çıkmıştır. Yaşadıkları sorunlarla baş etmede en çok sınırsız internet paketi alma (%62.50) ile arkadaşından (%69.64) veya öğrenci danışmanlarından (%42.86) yardım almayı tercih etmişlerdir. Covid-19 küresel salgını sürecinde her ne kadar önlemler alınsa da özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ve öğretim imkanlarına erişilebilirlikleri ile ilgili sorunların devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle bu sorunların nedenleri ile ilgili kapsamlı çalışmaların yapılması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişimlerini kolaylaştırmak ve aktif bir şekilde eğitim hayatlarına devam edebilmelerini sağlamak açısından önem arz etmektedir.

Anahtar sözcükler: Covid-19, erişilebilirlik, küresel salgın, özel gereksinimli öğrenci.

Abstract

The transition of universities to the distance education system due to the Covid-19 pandemic has revealed the need to take measures to ensure the active participation of students in educational practices and to prevent their education from being adversely affected. If proper measures are not taken, students with special needs are among the groups with high probability of experiencing difficulties even in formal education. Therefore, in this study, the experiences of students with special needs as well as ways to cope with these difficulties during the Covid-19 pandemic were investigated. 56 students with special needs studying in various universities across Turkey participated in the cross-sectional study in which a survey questionnaire developed by the researchers was used. Descriptive statistics were used to analyze the data. The findings revealed that students mostly experienced difficulties regarding the devices used (41.07%) and internet access (33.93%). It was also determined that courses and exams were not adapted according to the students' needs (39.29%), and students experienced difficulties in accessing the resources while preparing for the exams (57.14%). In addition, students also had difficulties in reaching the authorities from the university (28.57%) and reported that the announcements made by the disability services office were inadequate (25%). In dealing with the difficulties students either increased the limit of their internet or bought unlimited internet access packages (62.50%), and they also asked friends (69.64%) and student counselors (42.86%) for help. Although precautions were taken during the Covid-19 pandemic, students with special needs still experienced difficulties in accessing education at universities. For this reason, it is important to conduct comprehensive studies on the causes of the problems experienced to facilitate the educational accessibility for students with special needs and to find solutions for students with special needs to ensure that they actively continue their education.

Keywords: Accessibility, Covid-19, pandemic, students with special needs.

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Şule Güçyeter
Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Özel Eğitim Bölümü, Bir Eylül
Yerleşkesi, Uşak
e-posta: sule.gucyeter@usak.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(2), 320-332. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Kasım / November 2, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Eylül / September 15, 2021

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Güçyeter, Ş., Ayvazoğlu, N. R., & Sardohan Yıldırım, A. E. (2022). Covid-19 küresel salgını sürecinde yükseköğretimde özel gereksinimli öğrenci olmak: Deneyimler ve güçlüklerle baş etme yolları. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 320-332. doi:10.2399/iyod.21.819447

ORCID ID: Ş. Güçyeter 0000-0002-5483-3222; N. R. Ayvazoğlu 0000-0002-8582-218X;
A. E. Sardohan Yıldırım 0000-0002-2393-299X



Çin'in Wuhan kentinde 1 Aralık 2019'da ortaya çıkan yeni tip Koronavirüs hastalığı (Covid-19) salgını (Wikipedia, 2020), Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) tarafından 11 Mart 2020'de küresel bir salgın olarak ilan edilmiş ve aynı gün Türkiye'de ilk Covid-19 vakası görülmüştür (Sağlık Bakanlığı, 2020). Tüm bu gelişmelerle birlikte küresel bir salgın olan Covid-19 siyasi, ekonomik, eğitim, sağlık ve sosyal bağlamda tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Covid-19 sürecinden olumsuz etkilenen en önemli sektörlerinden birisi de hiç kuşkusuz eğitim hizmetleridir. Bu süreçte Covid-19'un kitlelere bulaşmasını önlemek üzere okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm kademedeki eğitim kurumları örgün eğitime ara vererek uzaktan eğitim sürecine başlamışlardır. Bu süreç hem eğitimciler hem de öğrenciler açısından yeni olduğu için birtakım problemlerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle sürecin özellikle öğrenciler açısından etkilerinin incelenmesi, gelecekte de bu gibi durumlar ortaya çıktığında daha işlevsel önlemler alınması ve uzaktan eğitim süreçlerinin daha sağlıklı, etkili yürütülmesine ilişkin ipuçları sağlayabilir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2020c) verilerine göre üniversitelerde 51.647 özel gereksinimli (engelli) öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin 27.782'si ön lisans, 23.581'i lisans, 236'sı yüksek lisans ve 48'i doktora düzeyinde eğitim almaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin %89'u açık öğretim programlarına kayıtlıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türleri incelendiğinde 8317'sinin görme yetersizliğine, 2777'sinin işitme yetersizliğine, 22.618'inin fiziksel yetersizliğe ve 347'sinin öğrenme güçlüğüne sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla üniversitelerde öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerimizin de süreçten olumsuz etkilenmeden eğitimlerine aktif, işlevsel devam edebilmeleri için bu öğrencilerimizin süreçte neler yaşadığının, deneyimlerinin tespit edilmesi önem arz etmektedir.

2005'te ülkemizde çıkarılan 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun (EHK) gereği özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde erişilebilirliklerine ilişkin tedbir ve önlemlerin alınarak olabildiğince bağımsız olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmeleri sağlanmış, etkin katılımları desteklenmiş ve bu yasayla eğitim hakları güvence altına alınmıştır (EHK, 2005). Covid-19 süreciyle örgün eğitim dışında ortaya çıkan zorunlu uzaktan eğitim şekli eğitsel erişilebilirlik noktasında farklı önlemler alınmasını gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda üniversitelerde öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde ne tür güçlüklerle karşılaştıkları, bu güçlüklerle nasıl baş ettikleri vb.'nin araştırılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Covid-19 sürecinde yükseköğretimde sadece normal gelişim gösteren öğrenciler (Arënliu ve Bërxulli, 2020; Quacquarelli Symonds, 2020; Yu, Yu ve Li, 2020) değil, aynı zamanda özel gereksinimli öğrenciler de (Jumreornvong vd., 2020; Sangster, Stoner ve Flood, 2020; UNESCO, 2020; Zhang vd., 2020) olumsuz etkilenmiştir. Türkiye'de bulunan 189

üniversiteden 121'i (%64'ü) 23 Mart 2020, 41'i (%21.6'sı) 30 Mart 2020, 25'i ise (%13.2'si) 6 Nisan 2020 tarihlerinde uzaktan öğretim uygulamalarına başlamıştır (YÖK, 2020b). Üniversitelerin uzaktan eğitime geçmesiyle, yurtlar kapatılmış, birçok öğrenci ailelerinin yanına yerleşmiş, eğitimlerine ailelerinin yanında devam etmeye başlamıştır.

Covid-19 sürecinden önce de yükseköğretime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları güçlükler bulunmaktadır. Bu güçlüklerin başında, özel gereksinimli bireylerin kendini kabulle ilgili sorunlarının olmasının yanı sıra (Akçamete, 1999), yetersizliğinin türüne ve derecesine göre akademik uyarlamalar ve idari personelle iletişim konularında (Piştav Akmeşe, 2018) ve eğitim ortamlarına fiziki erişimlerinde (Sarı, 2005; Sevinç ve Çay, 2017; Shevlin, Kenny ve Mcneela, 2004; Tekin, 2019) yaşadıkları güçlükler gelmektedir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliklerinden kaynaklı materyal temininin göz ardı edildiği (Burcu, 1999; Kayhan, Şen ve Akçamete, 2015), öğrenme ortamlarında ve öğretim elemanlarının tutumlarında olumsuzluklar olduğu (Bartz, 2020), ders ve sınavlarda anlık, geçici çözümler sunulduğu (Tekin, 2019), ölçme-değerlendirme süreçlerinde güçlüklerin yaşandığı (Kamış ve Demir, 2018), boş zamanlarını geçirecek sosyal ve kültürel etkinliklere katılmakta (Dökmen ve Tutarel-Kışlak, 2004) ve bu mekanlara erişimde sınırlılıklarının olduğu (Mengi, 2019) ve çevrelerindeki bireylerin kendilerine yönelik olumsuz tutumlar sergilediği de bu süreçte yaşanan diğer güçlüklerdendir. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları tüm bu olumsuzlukların eğitime katılmalarında engel oluşturduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Borland ve James, 1999; Chard ve Couch, 1998; Huang vd., 2020; Morfiña, 2017).

Covid-19 sürecinde de yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin derslere devam etme düzeylerinin etkilenebileceği (UNESCO, 2020), çevrimiçi eğitim ve iletişim araçlarına ulaşma güçlüğünün olduğu (Zhang vd., 2020), çevrimiçi sınavlarda fazladan süre verilmesinin tüm sistemi etkilediği düşüncesinin olması (Sangster vd., 2020) alanyazında yer almaktadır. Ortaya çıkan bu durumlar özel gereksinimli öğrencilerin motivasyonlarını, derse katılımlarını ve akran ilişkilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Eğitim hakkı da sağlık, topluma tam ve aktif katılım hakkı gibi bireylerin sahip olduğu temel haklardandır ve özel gereksinimli bireylerin bu haklara erişimleri beklenmektedir. Erişilebilirlik insan yapımı ve/veya doğal fiziksel çevre başta olmak üzere, ekonomik, sosyal yaşam, eğitim ve kültürel çevreye ulaşabilme, bu çevrelerde verilen hizmetlerden nitelikli olarak yararlanma ve sürece katkıda bulunma imkanlarına sahip olma durumudur (Çağlar, 2012). Dolayısıyla bireylerin içinde



yaşadıkları topluma tam ve aktif katılımları ve erişilebilirlikleri için birtakım uyarlamalar gerekmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin kayıtlı oldukları dersleri yürüten öğretim elemanlarının da bu öğrencilere yönelik öğretimsel uyarlamalar konusunda güçlükler yaşadıklarının bilinciyle (Kayhan vd., 2015; Piştav Akmeşe, 2018) YÖK üniversitelere bilgilendirme metni göndermiş ve bilgi metnini web sitesinde yayınlamıştır (YÖK, 2020a). YÖK Engelli Öğrenci Komisyonu tarafından 6 Mayıs 2020 tarihinde yayınlanan metinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçleriyle ilgili birtakım tedbir ve önlemlerin alınmasına ilişkin üniversitelere bilgilendirme yapmış ve uzaktan eğitimin erişilebilir olması adına da düzenlemeler yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Uzaktan eğitim, ortama ve zamana bağlı kalmaksızın sunulabilen, bireylerin eğitsel materyalleri teknolojik araçlar (bilgisayar, tablet vd.) aracılığıyla uygun ve esnek olarak yapılandırıldığı, organize edebildiği bir öğrenme sürecidir. Aynı zamanda bireylerin farklı teknolojileri öğrenme süreçlerine dahil edebildiği, bu teknolojileri 7 gün 24 saat kullanabildiği modern ve etkin bir öğrenme biçimidir (Can, 2020; Yamamoto ve Altun, 2020). Anderson'a (2020) göre, tüm öğrencileri internete, sanal sınıflara taşımak, eğitim sistemindeki derin eşitsizlikleri de beraberinde getirmektedir. Bazı öğrenciler evlerinde dersleri takip edecek internet erişimi ya da teknolojik cihaza sahip olamayabilir. Bu tür eşitsizlikleri önlemek adına YÖK (2020d) tedbir olarak öğrencilere 6 GB internet paketi göndermiştir. Bunun yanında kamu kurum ve kuruluşları kendi teknolojik cihazlarını öğrencilerin kullanımına açılmıştır.

Covid-19 süreciyle yükseköğretimdeki özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitime erişebilirlikleri ile ilgili YÖK'ün (2020a) üniversitelere gönderdiği kararlar neticesinde alınan tedbirlerin işlevselliği ve varsa yeni ihtiyaçların ortaya konması önemlidir. İleride de buna benzer durumlar yaşandığında, özel gereksinimli öğrenciler için daha işlevsel tedbirler alınıp yeni düzenlemelerin yapılması mevcut tedbirlerin işlevselliğinin incelenmesi ve yeni ihtiyaçların belirlenmesine bağlıdır. Alanyazında güncel bir çalışmada Karadağ ve Yücel (2020) salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının lisans öğrencileri kapsamında genel bir değerlendirmesini yapmışlardır. Bu çalışmada doğrudan özel gereksinimli öğrencilere ilişkin bulgulara yer verilmemiştir. Üniversitelerde öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerimizin de uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerinin incelenmesi gelecekte de bu gibi durumlar ortaya çıktığında daha işlevsel önlemler alınması, hazırlıkların planlanması ve uzaktan eğitim süreçlerinin daha sağlıklı ve etkili yürütülmesine ilişkin ipuçları sağlayabilecektir. Ayrıca ilerleyen zamanlarda uzaktan eğitimle yürütülecek derslerde ne tür desteğe ihtiyaç duyduklarının belirlenmesi de işlevsel

önlemler almak noktasında önem arz etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, üniversitelerde öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde eğitime nasıl katıldıkları (senkron/asenkron), ne tür güçlüklerle karşılaştıkları ve bu güçlüklerle baş etme yollarını araştırmaktır.

Yöntem

Araştırmada Covid-19 küresel salgını sürecinde uzaktan eğitimle yürütülen derslere ilişkin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecinde ve diğer konularda yaşadıkları güçlükler ve yaşanan güçlüklerle baş etme yollarına yönelik deneyimleri betimlemek amacıyla kesit alma yaklaşımı/ kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama modeli zaman içerisinde gerçekleşen değişiklikleri ya da belirli bir durumun iç yüzünü ortaya çıkarmayı amaçlar (Karasar, 2009; Özdemir, 2014). Bu nedenle bu araştırmada kesitsel tarama modeli kullanılarak üniversitede eğitim-öğretim gören özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları güçlükleri ortaya koymak hedeflenmiştir.

Katılımcılar

Araştırma katılımcılarını üniversitelerde öğrenim gören özel gereksinimli gönüllü öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme ulaşılabilecek ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinden yapılan örneklemedir (Yıldız, 2017).

Araştırmada 56 özel gereksinimli öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak; üniversitelerde özel gereksinimli öğrenci dağılımlarına bakıldığında, Yükseköğretim Bilgi Sisteminden alınan istatistiksel verilere göre çalışmaya katılan öğrencilerin eğitim-öğretim gördüğü üniversitelerdeki toplam engelli öğrenci sayısı 301 olarak tespit edilmiştir (YÖK, 2020e). Bu noktada ulaşılan 56 kişilik örneklemin çok da az olmadığı görülmektedir. Katılımcıların 37'si (%66.07) kadın, 19'u (%33.93) erkektir. Üniversitelere göre dağılımlarına bakıldığında katılımcıların 28 kişiyi en fazla Akdeniz Üniversitesinden olduğu, bunu 16 özel gereksinimli öğrenci ile Uşak Üniversitesinin takip ettiği görülmüştür. Ayrıca 3 öğrenci Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinden, 2 öğrenci Boğaziçi Üniversitesinden, 1'er öğrenci İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesinden çalışmaya katılmıştır. 3 öğrenci öğrenim gördüğü üniversite yerine 1, 2 rakamı yazarak üniversite ismi belirtmemiştir.

Katılımcıların 12'si (%21.42) ön lisans, 38'i (%67.86) lisans, 4'ü (%7.14) lisansüstü programlarda öğrenim gördüğünü belirtmiştir. Öğrencilerden 1 (%1.79) tanesi lisans ve lisansüstü seçeneklerini işaretlemiş, 1 (%1.79) öğrenci de ön lisans ve lisans



şeklinde iki seçenek işaretlemiştir. Öğrencilerin 35'i (%62.50) doğuştan, 21'i (%37.50) sonradan özel gereksinime sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 8'i (%14.29) üniversitede ilk yılı, 20'si (%35.71) ikinci yılı, 17'si (%30.35) üçüncü yılı, 8'i (%14.28) dördüncü yılı olduğunu belirtirken, kalan öğrenciler diğer seçeneğini işaretlemişlerdir.

Öğrencilerin özel gereksinim türlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. En fazla görme yetersizliği olan öğrenciler çalışmaya katılmış ($n=24$), bunu bedensel yetersizliği olan ($n=6$), işitme yetersizliği olan ($n=5$) ve süreğen hastalığı olan ($n=4$) öğrenciler izlemiştir. Zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu olan 1'er öğrenci de katılımcılar arasındadır. Ayrıca tabloda görüldüğü gibi birçok öğrenci birden fazla yetersizliğe sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma için açık ve kapalı uçlu soruların bulunduğu bir anket araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Anket için uzman görüşü alındıktan sonra son düzenlemeler yapılarak uygulama için hazır hale getirilmiştir. Anket katılımcının cinsiyeti, okuduğu üniversite, öğrenim durumu, kaçınıcı sınıfta olduğu ve özel gereksinim türünü içeren demografik bilgilerin yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde hangi araçları kullanarak (seçenekli 1 soru), nasıl katıldıkları (seçenekli 1 soru) ile derslerin canlı sunumu ile ilgili güçlükler ($n=7$), ders materyallerine erişim ile ilgili güçlükler ($n=4$), sınavlara erişim ile ilgili güçlükler ($n=3$), dersin öğretim üyesi /danışmana erişim ile ilgili güçlükler ($n=6$) ve diğer konuları içeren ($n=3$) alt başlıklardan oluşmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde yaşanan güçlükleri ve bu güçlüklerle baş etme yollarına (seçenekli 1 soru) ilişkin durumları içeren seçenekli sorular ve her sorunun altında "belirtmek istediğiniz ek bir durum varsa belirtiniz" şeklinde açık uçlu sorular da ($n=6$) içermektedir. Araştırma için uygulama öncesi Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan izin alınmıştır (Karar no: 2020-84).

Veri Toplama ve Veri Analizi

Araştırmacılar tarafından hazırlanan anket çevrimiçi ortama aktarılmıştır. Ardından üniversitelerin Engelsiz Birim Koordinatörleri ile irtibata geçilerek çalışmadan bahsedilmiş ve öğrencileriyle e-posta ya da sosyal medya aracılığıyla formu doldurabilecekleri bağlantı adresinin paylaşılması rica edilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık üç aylık bir süreci (21 Temmuz – 9 Eylül, 2020 tarihleri arasında) kapsamaktadır. Araştırma örneklemini oluşturan katılımcıların sayısının beklenenden az olması nedeniyle ($n=56$) araştırmadan elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde değerleri Microsoft Excel programında hesaplanmıştır.

Tablo 1. Özel gereksinim türlerine göre katılımcılar.

Yetersizlik türü	n	%
Bedensel yetersizlik	6	10.71
Görme yetersizliği	24	42.86
İşitme yetersizliği	5	8.92
Otizm spektrum bozukluğu	1	1.79
Süreğen hastalık	4	7.14
Zihinsel yetersizlik	1	1.79
Bedensel yetersizlik, görme yetersizliği	3	5.36
Bedensel yetersizlik, zihinsel yetersizlik	3	5.36
Bedensel yetersizlik, süreğen hastalık	1	1.79
Bedensel yetersizlik, işitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, süreğen hastalık	1	1.79
Görme yetersizliği, süreğen hastalık	2	3.57
Görme yetersizliği, duygu durum bozukluğu	1	1.79
İşitme yetersizliği, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, duygu durum bozukluğu	1	1.79
Süreğen hastalık, duygu durum bozukluğu	2	3.57
Zihinsel yetersizlik, süreğen hastalık	1	1.79
Toplam	56	100

Bulgular

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dersleri takip ettikleri cihazlara ilişkin soruya verdikleri yanıtlarda 18 öğrenci akıllı telefon, 18 öğrenci bilgisayar, 2 öğrenci tablet, 15 öğrenci akıllı telefon ve bilgisayar, 2 öğrenci de akıllı telefon, bilgisayar ve tablet şeklinde üçünü birlikte kullanarak dersleri takip ettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin dersi senkron/asenkron takip etme durumuna ilişkin soruya ise 20 öğrenci sadece asenkron, 6 öğrenci sadece senkron, 10 öğrenci daha çok senkron, 7 öğrenci daha çok asenkron, 6 öğrenci senkron ve daha çok senkron, 1 öğrenci senkron ve asenkron, 1 öğrenci senkron ve daha çok asenkron şeklinde ikişer seçenek işaretlerken, 3 öğrenci tüm seçenekleri işaretlemiş, 2 öğrenci de soruyu boş bırakmıştır.

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 2'de açıklanmıştır. Tablo genel olarak incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlası her maddede hayır seçeneğini işaretlemiştir. Bunun yanında Tablo 2'den öğrencilerin en çok, kullandıkları cihazlardan (%41.07) ve internet erişimi (%33.93) gibi daha çok okul dışındaki faktörlerden kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu sorunları canlı dersin teknik/görüntü kalitesinin iyi olmaması (%23.21), yetersizliğine uygun uyarılama yapılmaması (%21.43), canlı ders kayıtlarına ulaşamama (%21.43) ile sanal sınıf uygulamasının nasıl kullanılacağını

■ **Tablo 2.** Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar.

Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan güçlükler	Evet (%24.74)		Hayır (%75.26)	
	f	%	f	%
İnternet erişiminden kaynaklı sorun yaşadım.	19	33.93	37	66.07
Üniversitenin uzaktan eğitim sistemine bağlanamadım.	7	12.50	49	87.50
Uzaktan eğitimde verilen canlı/senkron derslerin görüntü/teknik kalitesi kötüydü.	13	23.21	43	76.79
Canlı derslerde öğretim elemanı yetersizliğime uygun uyarılama yaparak ders anlatmadı.	12	21.43	44	78.57
Kullandığım cihazlardan (tablet, bilgisayar, telefon) kaynaklı sorun yaşadım.	23	41.07	33	58.93
Katılmadığım canlı derslerin kayıtlarına sonradan ulaşamadım.	12	21.43	44	78.57
Sanal sınıf uygulamasını nasıl kullanacağımı anlayamadım.	11	19.64	45	80.36

anlamama (%19.64) izlemektedir. Öğrencilerin en az karşılaştıkları sorun olarak üniversitenin uzaktan eğitim sistemine bağlanamama (%12.50) gelmektedir. Öğrencilerin canlı ders kayıtlarına sonradan ulaşma ve yetersizliğine uygun uyarılama yapılmamasına ilişkin yanıtlarının her ne kadar frekansının diğer yanıtlara göre düşük olduğu görülse de toplam yüzdesinin yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin derslerin canlı sunulmasıyla ilgili diğer bir durum olup olmadığı sorusuna sadece 8 öğrenci yanıt vermiştir. Öğrenciler daha çok teknik problemler ile ilgili sorunlarını vurgulamışlardır. Aşağıda verilen yanıtlardan örnekler bulunmaktadır:

- “Hocalarla oluşturulan videolarda kesinlikle ALT-YA-ZI yok.” [K8, işitme yetersizliği]
- “Yaşadığım bölgede devamlı elektrik kesintisi meydana geliyor.” [K12, bedensel yetersizlik, işitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, süregelen hastalık]
- “Bilgisayarında zaman zaman sorun yaşadım.” [K43, bedensel yetersizlik]

Ders materyallerine erişim ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlar ■ Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo incelendiğinde öğrenciler ders materyallerine erişimde genel olarak bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Sorun yaşayanlara bakıldığında ise sorun yaşayan öğrencilerin en

fazla ders materyallerinin engel türüne göre düzenlenmemesi (%39.29) ile canlı derslerde sunum esnasında materyal uyarlamasının yapılmaması (%33.93) konularında sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. En az sorun ise ders materyallerinin önceden gönderilmemesi (%23.21) olarak belirtilmiştir.

■ Tablo 3’te belirtilen durumlar dışında ders materyallerine erişimle ilgili yaşanan başka sorunlar olup olmadığına ilişkin soruya altı öğrenci yanıt vermiştir. Yanıtlarda daha çok ders esnasında ve sonraki süreçteki materyal uyarlamalarına ilişkin sorunlara yer verildiği söylenebilir. Aşağıda verilen yanıtlardan örnekler sunulmuştur:

- “Ders materyallerinde video olsa da kesinlikle alt yazı yok.” [K8, işitme yetersizliği]
- “Canlı derste iken işitme engelli birey olarak Google Meet uygulamasında ders hocalarından bazı yerleri anlayamadığım için alt yazılı açtım fakat İngilizce olarak çıktı, Türkçe olarak çıkmadığı için bu konuda sıkıntı yaşadım ve sadece slayt ve kaptan takip ettim. Umarım bu konuda gelecek dönem uzaktan eğitim olur ise çözüm bulunur.” [K29, işitme yetersizliği]
- “Örnekler herkesin kullanabileceği şekilde seçilmeli. Özellikle engelli öğrenci için yapıldığının belirtilmesine gerek kalmamalı. Donanımsal (hard copy, üç boyutlu) materyaller de öğrencilere hazırlanması söylenerek derslere katılmalı. Psikolojik olarak zihinsel geçişin yapılabilmesi için destek verilebilmeli. Uzaktan eği-

■ **Tablo 3.** Ders materyallerine erişimde yaşanan sorunlar.

Ders materyallerine erişimde yaşanan sorunlar	Evet (%31.70)		Hayır (%68.30)	
	f	%	f	%
Ders materyalleri ders öncesi gönderilmedi.	13	23.21	43	76.79
Ders materyalleri engel türüne uygun olarak düzenlenmedi.	22	39.29	34	60.71
Ders materyallerine sonradan kullanmakta/kayittan ulaşmada zorluk yaşadım.	17	30.36	39	69.64
Canlı derslerde dersin öğretim elemanı yetersizliğime yönelik materyal uyarlaması yapmadı.	19	33.93	37	60.07



■ **Tablo 4.** Sınavlara erişim ile ilgili sorunlar.

Sınavlara erişim ile ilgili sorunlar	Evet (%36.90)		Hayır (%63.09)	
	f	%	f	%
Verilen ödevlerde/sınavlarda engel/özel gereksinimi türüne uygun uyarılama yapılmadığından zorluk yaşadım.	18	32.14	38	67.86
Sanal ortamlarda ödevler/sınavların teslimiyle ilgili sorunlar yaşadım.	12	21.43	44	78.57
Sınavlar/ödevleri hazırlarken kaynak sıkıntısı çektim.	32	57.14	24	42.86

tim için öğrencinin kendini hazırlamasına rehberlik edilmeli. Örneğin kullanılan telefon için telesekreter yönlendirme fikri verilmeli ki telefon çalınca ders kesilmesin. Sürekli aynı pozisyonda kalmaktan kaynaklanan bedensel sorunlarla başa çıkmak için öğrenciye rehberlik edilmeli.” [K39, görme yetersizliği]

- “Canlı ders görmediğim için 3. soruyu evet olarak işaretledim. Ama engelime uygun materyal hazırlanmadı. Mesela dokuimanlar resim formatında veya el yazısıyla hazırlanmıştı.” şeklinde dir. [K48, görme yetersizliği]

Öğrencilerin sınavlara erişim ile ilgili sorunlara ilişkin verdikleri yanıtlar ■ Tablo 4’te sunulmuştur.

Öğrencilerin sınavlara erişimle ilgili en fazla belirttikleri sorun sınavları/ödevleri hazırlamada kaynak sıkıntısı yaşamadım (%57.14). Bu sorunu yine sınav/ödevlerde uyarılama yapılmaması takip etmektedir (%32.14). En az güçlük ödev/sınavların tesliminde yaşanmıştır (%21.43).

Sınavlara ilişkin yukarıdakiler dışında belirttikleri diğer sorunlara iki kişi “yok” yanıtını vermiştir. Bunun dışında verilen yanıtlara örnekler aşağıdadır. Öğrencilerin örneklerde bağımsız yapamama, zorluk ve kaynak sıkıntısına değindiği söylenebilir:

- “Ödevi kendi başıma, birinden yardım almadan yapamadım.” [K17, görme yetersizliği]
- “Bazı derslerin ödevi lisansüstü öğrencisine verilecek seviyedeydi. Ödev çok zordu. Ödev yerine keşke o ders sınav olsaydı.” [K19, bedensel yetersizlik ve görme yetersizliği]

- “Verilen ödevlerin bazılarında elektronik formatta bulunmayan kitaplardan faydalanmam gerektiği için zorluk yaşadım ve bu ödevleri yetiştirmekte güçlük çektim.” [K38, görme yetersizliği]

Dersin öğretim üyesi/öğrenci danışmanı/üniversite yetkililerine ulaşım ile ilgili sorunlara ilişkin verdikleri yanıtlar ■ Tablo 5’te sunulmuştur. Tablo genel olarak incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlasının üniversitedeki ilgililere ulaşmada bir sorun yaşamadığı söylenebilir. Bununla birlikte ■ Tablo 5’ten öğrencilerin en fazla sorunu üniversite öğrenci işlerine ulaşamamak (%28.57), üniversitenin engelsiz birim koordinatörlüğünün duyuru/bilgilendirmelerinin yetersiz olması (%25) ile dersin öğretim elemanına ulaşamama (%21.43) olarak belirttikleri görülmektedir. En az belirtilen sorunun ise öğrenci danışmanına ulaşma (%12.5) ile ilgili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ■ Tablo 5’teki maddeler dışında herhangi bir sorunları olup olmadığına ilişkin üç öğrenci yanıt vermiştir. Yanıtlara örnekler aşağıda sunulmuştur. Bunlara bakıldığında bir öğrencinin Engelsiz Birimdeki sıkıntıdan bahsettiği görülmektedir.

- “X Hoca dışında sorun yok.” [K8, işitme yetersizliği]
- “Engelsiz birimde çalışan görevli kronik rahatsızlığı olduğu için salgın döneminde idari izinli sayıldı ve engelli öğrenciler için alınabilecek önlemler konusunda yeteri kadar çalışma yapılamadı.” [K38, görme yetersizliği]

■ **Tablo 5.** Dersin öğretim üyesi / öğrenci danışmanı / üniversite yetkililerine ulaşım ile ilgili sorunlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.

Dersin öğretim üyesi / öğrenci danışmanı / üniversite yetkililerine ulaşım ile ilgili sorunlar	Evet (%20.54)		Hayır (%79.46)	
	f	%	f	%
Herhangi bir sorunun olduğunda ilgili dersin öğretim elemanına ulaşamadım.	12	21.43	44	78.57
Herhangi bir sorunun olduğunda öğrenci danışmanıma ulaşamadım.	7	12.50	49	87.50
Herhangi bir sorunun olduğunda üniversitenin engelli/engelsiz birimine ulaşmakta zorlandım.	10	17.86	46	82.14
Herhangi bir sorunun olduğunda üniversitenin öğrenci işlerine ulaşamadım.	16	28.57	40	71.43
Uzaktan eğitim uygulamasıyla ilgili yapılan duyurular/bilgilendirmeler yetersizdi.	10	17.86	46	82.14
Engelsiz birim koordinatörlüğünün uzaktan eğitim süreciyle ilgili yaptığı duyurular/bilgilendirmeler yetersizdi.	14	25.00	42	75.00

Tablo 6. Diğer konulara ilişkin sorunlara yönelik frekans ve yüzde değerleri.

Diğer konulara ilişkin sorunlar	Evet (%33.33)		Hayır (%66.67)	
	f	%	f	%
Evde kendime ait çalışma odam yok.	24	42.86	32	57.14
Dersi dinleyebileceğim bir ortam yok.	18	32.14	38	67.86
Kullandığım cihazları (telefon/tablet/bilgisayar) kardeşimle/başkasıyla paylaşmam gerekti.	14	25.00	42	75.00

Öğrencilerin üniversite imkanları dışında diğer konulara ilişkin ne tür sorunlar yaşadığına yönelik soruya verdikleri yanıtlar Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo genel olarak incelendiğinde öğrencilerin yarıdan fazlasının diğer konulara ilişkin sorunlara hayır seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin salgın sürecinde diğer konulara ilişkin yaşadıkları güçlüklerin başında kendine ait bir çalışma odasının (%42.86) ve ders dinleyebilecek bir ortamın olmaması (%32.14) gelmektedir. Az da olsa öğrencilerin bir kısmı kullandıkları cihazları başkasıyla paylaşması gerektiğini (%25) belirtmişlerdir.

Sorunlar dışında öğrencilere salgın sürecinde zorluklarla baş etme yolları sorulmuştur. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlarla baş etme yollarına ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 7'de sunulmuştur. Öğrencilerin sorunlarla ilgili baş etme yollarına ilişkin en fazla internette farklı kaynaklar kullanma (%82.14), anlamadığı dersleri arkadaşına sorma (%69.64), sınırsız internet paketi alma (%62.50) ve engelli öğrenci danışmanına sorma (%42.86) seçeneklerini belirttikleri görülmektedir. En az tercih edilen yöntem ise kayıt dondurma (%8.93) olarak ifade edilmiştir.

Öğrencilerin varsa diğer baş etme yollarının ne olduğuna ilişkin sorulan soruya verilen yanıtlara aşağıda örnekler sunulmuştur. Öğrencilerin yanıtlarında internette, teknoloji ve arkadaşlardan destek almanın vurgulandığı söylenebilir:

- “Yapay zeka+arkadaşlarımla birlikte hiç görmediğim gibi daha fazla sayısız kaynak elde ettim.” [K8, işitme yetersizliği]

Tablo 7. Özel gereksinimli öğrencilerin sorunlarla baş etme yolları.

Baş etme yolları	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Ek internet paketi aldım.	15	27.79	41	73.21
Evde sınırsız internet paketi aldık.	35	62.50	21	37.50
Anlamadığım dersleri arkadaşlarıma sordum.	39	69.64	17	30.36
Engelli öğrenci danışmanına sordum.	24	42.86	32	57.14
Derslerim ile ilgili internette farklı kaynaklar kullandım.	46	82.14	10	17.86
Kayıt dondurdum.	5	8.93	51	91.07

- “Öğrenci asistanımdan destek aldım. Kütüphaneden destek aldım. Web of science semineri aldım. Dersi destekleyecek konferanslara katıldım. Salgından dolayı balka açılan kütüphanelerden faydalandım. Uzaktan eğitim programlarımın bu dönemde yükseltilebilir erişim imkanlarından yararlandım. Birçok uzaktan eğitim uygulaması kullandım.” [K39, görme yetersizliği]
- “Yeterli internet vardı. Bu yüzden sınırsız internet almama gerek yoktu.” [K48, görme yetersizliği]

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, özel gereksinimli üniversite öğrencilerinin küresel salgın süreciyle gündeme gelen uzaktan eğitim uygulamaları sürecini nasıl takip ettikleri (senkron/asenkron), ne tür zorluklar yaşadıkları ve baş etme yolları olarak neler kullandıklarını inceleme amacıyla yapılmıştır. Öğrenciler dersleri daha çok asenkron takip etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerin sorunları incelendiğinde izleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde en çok karşılaşılan sorunlar öğrencilerin kullandığı cihaz kaynaklı ve internet erişimine ulaşamama ile ilgili sorunlardır. Ders materyallerine ve sınavlara erişimde engel türüne göre materyal uyarlaması yapılmaması sorunu sık dile getirilmiştir. Ayrıca sınav/ödev hazırlamada kaynak sıkıntısı en sık dile getirilen sorundur. Öğrenciler ihtiyaç duyduklarında en çok öğrenci işlerine ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Çoğu öğrenci kendine ait bir çalışma odası olmadığını ifade etmiştir. Sorun-



larla baş etmede öğrenciler daha çok internetteki farklı kaynakları kullanma ve arkadaşlarına sormayı tercih etmişlerdir.

Öğrenciler dersleri takip etmede daha çok asenkron takip etme ile ilgili seçenekleri tercih etseler de senkron olarak takip edenlerin de sayısının az olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte derslerin asenkron takip edilme nedenlerinin öğrencinin özel gereksiniminden ya da internet erişimi, ve teknik cihaz vb. sorunlardan dolayı olup olmadığı araştırılarak aydınlatılması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinde dersi senkron takip ederek, anlaşılmayan noktaları anında dersin öğretim üyesine sorma şansı sağlayabilir ki bu da, yanlış ve eksik öğrenmelerin önüne geçme şansı vererek öğrenci başarısının artmasına katkı sağlayabilir.

Çalışmada, özel gereksinimli öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%75.26) uzaktan eğitim sürecinde problem yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin genel anlamda uzaktan eğitim ile ilgili büyük bir sorun yaşamadığının ortaya çıkması, üniversiteler ve YÖK tarafından bu süreçte alınan tedbirlerin olumlu etkisini göstermektedir (YÖK, 2020a). Bunun yanında, sorunlar ile ilgili kısımlarda “Evet” yanıtları değerlendirildiğinde üniversitelerin ve Engelsiz Birim Koordinatörlüklerinin, YÖK ile iş birliği yapılarak iyileştirilmesi gereken daha pek çok alanın olduğu da görülmektedir. YÖK 07.05.2020 tarihinde yayınladığı “Engelli öğrencilerin uzaktan eğitimde yaşadığı sıkıntılarla ilgili açıklamalarda” üniversitelerde eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin gereksinim türlerine göre üniversitelerin gerekli tedbirleri almasını, derslerde ve sınavlarda uyarlamaların yapılması gerektiğini açık bir şekilde belirtmiştir (YÖK, 2020a).

Çalışma sonuçlarına bakıldığında; öğrenciler daha çok telefon, tablet vb. gibi daha çok kullandıkları cihazlar ve internet erişimini içeren teknik kaynaklı sorunlardan bahsetmişlerdir. Bu da öğrencilerin dersleri daha çok asenkron olarak takip etmelerine neden olmuş olabilir. Nitekim, dersi nasıl takip ettiklerine ilişkin öğrenci yanıtları bunu desteklemektedir (asenkron takip sayısı $n=20$, daha çok asenkron takip sayısı $n=7$). Ayrıca öğrenciler canlı derslerle ilgili öğretim elemanlarının uyarlama yapmadığını ve derslerin kayıtlarına sonradan ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde alanyazında örgün eğitim sürecinde uyarlamalar konusunda güçlükle yaşandığına yönelik araştırma bulguları yer almaktadır (Kayhan vd., 2015; Piştav Akneşe, 2018). Özel gereksinimli öğrencilerin en az belirttikleri sorunlar ise, sanal sınıf uygulamasının nasıl kullanılacağını anlamama ile üniversitenin uzaktan eğitim sistemine bağlanamama konusundadır. Sorun yaşadığını belirten öğrencilerin daha çok görme yetersizliği olan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir (■ Ek 1). Karadağ ve Yücel’in (2020) salgın döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim ile ilgili lisans öğrencileriyle yaptıkları çalışmada benzer bulgular elde edilmiştir. Çalışmaya

katılan öğrencilerin dörtte biri internet veya tablet, bilgisayar vb. gibi cihazların olmaması nedeniyle eğitimlerini sürdüremediklerini ifade etmişlerdir. Yine aynı çalışmada, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinin yayınladığı uzaktan eğitim ile ilgili rapora yer verilmiş ve öğrencilerin internet kaynaklı çevrimiçi derslere katılımda problemler yaşadıkları belirtilmiştir (Karadağ ve Yücel, 2020; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2020). Lisans öğrencileriyle yapılan çalışmalarda belirtilen sorunlar, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri de göz önünde bulundurulduğunda eğitime erişilebilirliklerini daha da zorlaştırmaktadır ve daha büyük boyutlarda sorunlara neden olmaktadır. Örgün eğitim sürecinde derslere katılımda fiziksel mekana erişim sorunu (Mengi, 2019; Sarı, 2005; Sevinç ve Çay, 2017; Shevlin vd., 2004; Tekin, 2019) ön planda iken uzaktan eğitimde bu sorun sanal sınıfa erişim şeklinde yer değiştirmiştir.

Ders materyallerine erişim ile ilgili öğrencilerin büyük bir kısmı her ne kadar bir sorun yaşamadığını belirtse de, sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerin daha çok ders materyallerinin engel türüne göre düzenlenmesi konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür. Bunu, öğretim elemanının canlı derslerde yetersizliği uygun materyal uyarlama yapmaması ve ders materyallerine sonradan ulaşamama takip etmiştir. Örgün öğretimde benzer olarak özel gereksinimli öğrencilerin, gereksinimlerine uygun materyal temininde problemler olduğuna (Burcu, 1999; Kayhan vd., 2015; Mengi, 2019) ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır. En az sorun, ders materyallerinin önceden gönderilmesi noktasında yaşanmıştır. Çalışmada, ders materyallerine erişim ile ilgili en çok sorun yaşayan özel gereksinim grubu görme, işitme ve zihin yetersizliği olan öğrenciler oluşturmaktadır (■ Ek 1). Sınavlara erişim ile ilgili sorunlara bakıldığında, öğrenciler ödev ve sınav uyarlamalarının da özel gereksinim türüne göre yapılmadığından bahsetmişlerdir. YÖK’ün yukarıda sözü geçen özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitimde erişilebilirliklerine ilişkin aldığı kararlarda işitme, görme ve zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik alınması gereken tedbirlere de yer verilmiştir (YÖK, 2020c). Oysa çalışma sonuçlarına bakıldığında ders materyallerinde, sınav ve ödevlerde gereksinim türüne göre uyarlamaların yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Bu da çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunu işitme ve görme yetersizliği olan öğrencilerin oluşturduğu düşünüldüğünde göz ardı edilmemesi gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim elemanlarının dersleri özel gereksinim türlerine göre nasıl uygulayacağını ya da teknolojiyi özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde nasıl kullanacaklarını bilememelerinden dolayı öğrenciler bu tür sorunlar yaşıyor olabilir. Ortaya çıkan bu durum sadece salgın sürecinde değil, örgün eğitim sürecinde de YÖK’ün önerdiği %40 uzaktan eğitim olması durumlarında da özel gereksinimli öğrencilerin sıklıkla karşılaşılabileceği bir durumdur (YÖK, 2020f). Bu nedenle, öğretim elemanlarının ders materyallerinin, verilecek ödevler ve

sınavların uyarlamaları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması sağlanmalıdır. Ayrıca, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimleri almaları da önerilmektedir.

Öğrencilerin sınavlara erişimle ilgili en fazla belirttikleri sorun sınavları/ödevleri hazırlamada kaynak sıkıntısı yaşamak iken en az güçlük ödev/sınavların tesliminde yaşanmıştır. Öğrencilerin sınav/ödev hazırlamada kaynak sıkıntısı çekmesinin nedenleri arasında kullandıkları cihazların teknik kalitesinin kötü olması, internet erişimlerinin sınırlı olması gibi nedenler olabilir. Salgın sürecinde kamu kurum ve kuruluşları, halk kütüphanelerindeki teknolojik cihazlar ile basılı ve elektronik kaynakları öğrencilerin kullanımına açma gibi çözümler geliştirilse bile özel gereksinimli öğrencilerin yine de bu kaynaklara erişimi çok da kolay olmayabilir. Özellikle süregelen hastalığı olan birçok özel gereksinimli öğrenci risk grubunda olduğu ve salgın sürecinde risk grubunun dışarı çıkması önerilmediği için öğrencilerin ev dışındaki kaynaklara ulaşmaları ve internete erişimleri diğer öğrencilere göre daha kısıtlıdır denebilir. Öğrencilerin bu tür kaynaklarla ilgili sorunlarının da arkasında yatan sebeplerin incelenmesi önem arz etmektedir. Çünkü eğer bu tür sorunlar sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olmakla ilgili ise öğrencilerin bu dezavantajlı durumunu giderme noktasında da tedbir alma ihtiyacı doğmaktadır. Eğer özel gereksinimiyle ilgili sorunlardan kaynaklı ise (ör. görme yetersizliği olan birinin ekran başında çok fazla kalamaması, bedensel yetersizliği olan birinin uzun süre oturamaması vb.) daha farklı tedbirlere ihtiyaç duyulacaktır.

Öğrencilerin okuldan ilgililere ulaşma noktasında yaşadıkları zorluklara bakıldığında, okulun öğrenci işlerine ulaşma problemi önceliği oluşturmaktadır. Bunu Engelsiz Birim Koordinatörlüğünün yaptığı duyurular/bilgilendirmelerin yetersizliği ile dersin öğretim üyesine ulaşmada zorluklar takip etmiştir. Öte yandan; öğrencilerin en az belirttiği sorun, öğrenci danışmanına ulaşma olarak tespit edilmiştir. Okulların öğrenci işleri personellerini artırması ya da özel gereksinimli öğrenciler için bir danışma hattı oluşturması vb. imkanlar sağlanarak bu tür sorunlar çözülebilir. Bununla birlikte Engelsiz Birim Koordinatörlüklerinde de çalışan personel sayısının ve bilgilendirme/duyuruların görünürlüğü ve erişilebilirliğinin artırılmasına ilişkin çözümler geliştirmesi önerilebilir. Bulgularda öğrencilerin danışmanlarına daha kolay ulaştığı görülmektedir. Bunu nasıl sağladıkları incelenerek okul öğrenci işleri ve engelsiz birime ulaşmada da benzer yöntemler izlenebilir.

Öğrenciler ayrıca; kendine ait bir çalışma odasının olmadığını, dersi dinleyecek bir ortam bulamadıklarını ve teknolojik cihazları paylaşmak durumunda kaldıklarını da belirtmişlerdir. Teknolojik cihazları paylaşmak durumunda kalan, kişisel bilgisayar, tablet vb. uygun teknolojik cihaza sahip olmayan sosyoekonomik açıdan dezavantajlı özel gereksinimli öğrenciler için YÖK'ün öncülüğünde sosyal projelerle cihaz temini sağlanabi-

li. Bununla birlikte evde kendine ait odası olmayan ve çalışma ortamı bulamayan öğrencilerin ders dinleyebilecekleri ve çalışabilecekleri ortamların nasıl sağlanacağı konusunda çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Özel gereksinimli öğrenciler, uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlarla baş etme yollarıyla ilgili en çok, internette farklı kaynakları kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin diğer sık kullandıkları baş etme yolları arasında arkadaşına ve öğrenci danışmanına sorma ile sınırsız internet paketi satın alma yer almaktadır. Öğrencilerin sisteme aktif katılmadıkları için arkadaşlarından yardım alma yolunu seçtikleri ve derslere aktif katılmak ya da sonradan dinlemek amacıyla internet paketlerini artırma ya da sınırsız çevirme yoluna gittikleri görülmektedir. Bu durumda, YÖK'ün 29 Nisan 2020 tarihinde üniversite öğrencileri için "Uzaktan Eğitim Destek" kapsamında 6 GB'lık internet paketi kararının yerinde ama öğrenciler için yetersiz kaldığı söylenebilir (YÖK, 2020d). Yine az da olsa öğrencilerin kayıt dondurma seçeneğini işaretledikleri de görülmüştür. Bu durum da arzulan bir seçenek değildir. Bu öğrencilerin neden bu seçeneği tercih ettikleri araştırılıp uzaktan eğitim de olsa sürece aktif katılımlarının desteklenmesi gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitimde de örgün eğitimde olduğu gibi akademik uyarlamalar, uygun materyal temini konusunda (Burcu, 1999; Kayhan vd., 2015; Piştav Akmeşe, 2018) ve sınav uyarlamalarında da (Kamış ve Demir, 2018) sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Benzer olarak örgün eğitimdeki eğitim ortamına fiziki erişimde yaşanan sıkıntının (Sarı, 2005; Sevinç ve Çay, 2017; Shevlin vd., 2004; Tekin, 2019) karşılığı olarak derslere canlı bağlanmada da sıkıntılarının (Zhang vd. 2020) devam ettiği söylenebilir. Katılımcıların çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecinde sorun yaşamadığını belirtmesine rağmen, sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerin sorun yaşadığı durumlara ilişkin alınan tedbirlerin gözden geçirilmesi, bulgular ışığında ortaya çıkan sorunların giderilmesine ilişkin çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmanın diğer üniversitelerden ve özel gereksinim türlerinden de daha fazla katılımının sağlanarak daha geniş bir örneklem üzerinde tekrarlanması ile ülkemiz açısından daha genellenebilir sonuçlara ulaşabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda izleyen öneriler geliştirilmiştir:

- Özel gereksinimli öğrencilerin dersleri asenkron takip etme nedenleri araştırılabilir.
- Öğretim elemanlarına teknolojiyi etkin kullanma ile ilgili hizmet içi eğitimler verilerek derslerini özel gereksinimli bireylere yönelik daha etkin işleyebilmesi sağlanabilir.



- Öğretim elemanlarına özel gereksinimli öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinde nasıl uyarlama yapabileceklerine ilişkin seminerler, hizmet içi eğitimler düzenlenerek derslerde uyarlama yapmaları teşvik edilebilir.
- Farklı özel gereksinime sahip öğrencilerle (işitme yetersizliği, fiziksel yetersizlik, otizm vb.) daha geniş çaplı bir araştırma yapılabilir.
- Engelsiz Birim Koordinatörlükleri diğer üniversitelerdeki koordinatörlüklerle iş birliği kurarak, özel gereksinimli öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde daha etkin eğitim-öğretim almalarını sağlayabilir.
- Üniversiteler özel gereksinimli öğrencilerin karşılaşılabilecekleri teknik sorunlara ilişkin bir danışma hattı kurarak öğrencilere uzaktan teknik destek sunabilir.
- Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan özel gereksinimli öğrencilere Engelsiz Birim Koordinatörlükleri aracılığıyla teknolojik kaynaklara ulaşımında burs, süreli teknolojik araç desteği sağlama, internet paketi desteği vb. çözümler sunulabilir.

Sınırlılıklar

Araştırma sınırlılıkları aşağıda listelenmiştir:

- Çalışmanın küçük bir örnekleme gerçekleşmesi, bulguların ülke genelinde yükseköğretimde eğitim gören özel gereksinimli bireylere genellemesini sınırlamaktadır.
- Bu çalışmada örneklemin çoğunluğunu görme yetersizliği olan öğrenciler oluşturmaktadır. Daha büyük örneklerde diğer yetersizlik gruplarının da daha yüksek oranda temsili sağlanabilir.
- Çalışma verileri öğrencilerden e-posta ya da sosyal medya aracılığıyla toplandığı için çalışma, internet erişimi olan öğrencilerin katılımıyla sınırlıdır.

Yazar Katkıları / Author Contributions: ŞG: Çalışmayı tasarlama, kaynak taraması, veri toplama, veri toplama aracının geliştirilmesi, bulgular, tartışma ve sonuç kısmının yazılması, eleştirel okuma, genel kontrol yapılması; NRA: Çalışmayı tasarlama, kaynak taraması, veri toplama aracının geliştirilmesi, bulgular, tartışma ve sonuç kısmının yazılması, özetlerin yazımı, eleştirel okuma, genel kontrol yapılması; AESY: Çalışmayı tasarlama, kaynak taraması, makale girişi kısmının yazılması, veri toplama, veri toplama aracının geliştirilmesi, eleştirel okuma, genel kontrol yapılması. / ŞG: *Research design, literature review, data collection, developing the research instrument, writing the discussion and conclusion, critical reading, final check of the manuscript*; NRA: *Research design, literature review, data collection, developing the research instrument, writing the discussion and conclusion, writing the abstract, critical reading, final check of the manuscript*; AESY: *Research design, literature review, writing the introduction, data collection, developing the research instrument, critical reading, final check of the manuscript*.

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards:

Araştırma için Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan onay (Karar no: 2020-84) alınmıştır. Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *This study was approved by Ethical Committee of Scientific Research and Publication Ethics for Social Sciences and Humanities of Uşak University (Decision no: 2020-84). The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- Akçamete, G. (1999). Üniversitedeki bedensel engelli gençlerin kendini kabul etme ilgili sorunları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 25(2), 447-462.
- Anderson, J. (2020). *Brave new world: The coronavirus pandemic is reshaping education*. Erişim adresi <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/> (12 Ekim 2020).
- Arënliu, A., & Bërxulli, D. (2020). *Rapid assessment: Psychological distress among students in Kosovo during the COVID-19 pandemic*. Erişim adresi <https://www.researchgate.net/publication/340262171> (10 Ekim 2020).
- Bartz, J. (2020). All inclusive?! Empirical insights into individual experiences of students with disabilities and mental disorders at German universities and implications for inclusive higher education. *Educational Science*, 10(9), 223.
- Borland, J., & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK University. *Disability & Society*, 14(1), 85-101.
- Burcu, E. (1999). Üniversitede okuyan özürü öğrencilerin sorunları: Hacettepe - Beytepe Kampüsü öğrencileri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1), 83-103.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Chard, G., & Couch, R. (1998). Access to higher education for the disabled student: a building survey at the University of Liverpool. *Disability & Society*, 13(4), 603-623.
- Çağlar, S. (2012). Engellilerin erişilebilirlik hakkı ve Türkiye'de erişilebilirlikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61, 541-598.
- Dökmen, Z. Y., & Tutarel-Kışlak, Ş. (2004). Engelli olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin demografik ve psikolojik özellikleri ile sorunlarının karşılaştırılması. *Kriz Dergisi*, 12(2), 33-47.
- EHK (2005). *Engelliler Hakkında Kanun*. Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf> (12 Ekim 2020).
- Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Lazor, M., Amelina, N., Varoglu, Z., ... Altınay, F. (2020). *Guidance on providing open and distance learning for students with disabilities during school closures: Enhancing inclusive learning under COVID-19*. Erişim adresi <http://www.alecso.org/website/images/disabilityhandbook-EN.pdf> (15 Ekim 2020).
- Jumreornvong, O., Tabacof, L., Cortes, M., Tosto, J., Kellner, C. P., Herrera, J. E., & Putrino, D. (2020). Ensuring equity for people living with disabilities in the age of COVID-19. *Disability & Society*, 35(10), 1-6.
- Kamış, Ö., & Demir, E. (2018). Görme yetersizliği olan lisans öğrencilerinin sınıf içi ölçme değerlendirme süreçlerinin incelenmesi. *Ankara*

- Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19(3), 423–450.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181–192.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, N., Şen M., & Akçamete G. (2015). Opinions of university students with disabilities on current regulations and adaptations at higher education institutions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 635–639.
- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (2020). *Kriz döneminde farklı bir yönetim yaklaşımı raporu*. Erişim adresi https://dosyayukleme.ahievran.edu.tr/dosyalar/aydep_rapor.pdf (14 Ekim 2020).
- Mengi, A. (2019). Engelli öğrencilerin üniversite eğitimi sürecinde karşılaştığı güçlükler: Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi örneği. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 147–170.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17.
- Özdemir, E. (2014). Tarama yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitim bilimlerinde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 77–97). Ankara: Pegem A.
- Piştav Akmeşe, P. (2018). Yükseköğretim kurumlarına devam eden engelli öğrenciler ile engelli personelin sorunları ve yükseköğretim engelliler danışma ve koordinasyon yönetmeliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 64, 214–232.
- Quacquarelli Symonds (2020). *The impact of the coronavirus on global higher education*. Erişim adresi <https://www.qs.com/portfolio-items/the-impact-of-the-coronavirus-on-global-higher-education/> (9 Ekim 2020).
- Sağlık Bakanlığı (2020). *Genel koronavirüs tablosu*. Erişim adresi <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html> (10 Şubat 2020).
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B., (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5) 431–562.
- Sarı, H. (2005). Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören bedensel engelli ve görme engelli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözümüne yönelik çağdaş öneriler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 315–333.
- Sevinç, İ., & Çay, M. (2017). Fiziksel engelli bireylerin üniversite eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunlar (Akdeniz Üniversitesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 13, 219–238.
- Shevlin, M., Kenny, M., & McNeela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: An Irish perspective. *Disability & Society*, 19(1), 15–30.
- Tekin, H. H. (2019). Engelli üniversite öğrencilerinin eğitim yaşamındaki sorunları: Konya örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1531–1548.
- UNESCO (2020). *Education: From disruption to recovery*. Erişim adresi <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (8 Ekim 2020).
- WHO (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. Erişim adresi <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> (28 Ekim 2020).
- Wikipedia (2020). *2019-20 Koronavirüs pandemisi*. Erişim adresi https://tr.wikipedia.org/wiki/2019-20_koronavir%C3%BCs_pandemisi (10 Şubat 2020).
- Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25–34.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örneklem kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademik Dergisi*, 11(11), 421–442.
- YÖK (2020a). *Engelli öğrencilerin uzaktan eğitimde yaşadığı sıkıntılara yönelik açıklama*. Erişim adresi https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan_kararlar/18-engelli_ogrencilerin_uzaktan-egitimi.pdf (27 Ekim 2020).
- YÖK (2020b). *Uzaktan eğitim aylık durum tespiti*. Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx> (10 Şubat 2020).
- YÖK (2020c). *YÖK, Koronavirüs salgını döneminde engelli öğrencilerin eğitime erişimini mercek altına aldı*. Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/engelsiz-erisim-engelsiz-egitim.aspx> (10 Şubat 2020).
- YÖK (2020d). *YÖK Uzaktan eğitim destek kotası*. Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/ogrencilere-egitime-destek-kotasi.aspx> (28 Ekim 2020).
- YÖK (2020e). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. Erişim adresi <https://istatistik.yok.gov.tr/> (28 Ekim 2020).
- YÖK (2020f). *Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar*. Erişim adresi https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf (27 Ekim 2020).
- Yu, Y., Yu, Y., & Li, B. (2020). Effects of mindfulness and meaning in life on psychological distress in Chinese university students during the COVID-19 epidemic: A chained mediation model. *Asian Journal of Psychiatry*, 53, 102211.
- Zhang, H., Nurius, P., Sefidgar, Y., Morris, M., Balasubramanian, S., Brown, J., ... Mankoff, J. (2020). *How does COVID-19 impact students with disabilities/health concerns?* Erişim adresi <https://arxiv.org/pdf/2005.05438.pdf> (10 Ekim 2020).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher's Note:** The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Ek 1. (Devam) Özel gereksinimli öğrenci gruplarının görüş formundaki sorulara verdikleri evet yanıtının dağılımı.

Dersin öğretim üyesi / öğrenci danışmanı / üniversite yetkililerine ulaşım	BY n=6	GY n=24	IY n=5	SH n=4	ZY n=1	OSB n=1	SH, DDB n=2	ZY, SH n=1	GY, SH n=2	GY, DDB n=1	BY, ZY n=3	BY, SH n=1	IY, ÖG, DE, DDB n=1
Herhangi bir sorunun olduğunda ilgili dersin öğretim elemanına ulaşmadım (f=12).	X	X, X, X	X, X, X	X	X	X			X				X
Herhangi bir sorunun olduğunda öğrenci danışmanına ulaşmadım (f=7).		X, X, X			X		X		X				X
Herhangi bir sorunun olduğunda üniversitenin engelli/engelsiz birimine ulaşmakta zorlandım (f=10)		X, X, X, X, X	X, X, X	X									X
Herhangi bir sorunun olduğunda üniversitenin öğrenci işlerine ulaşmadım (f=16).	X, X, X	X, X, X, X	X, X, X, X	X		X	X		X				X
Uzaktan eğitim uygulamasıyla ilgili yapılan duyurular/bilgilendirmeler yetersizdi (f=10).	X	X, X, X, X, X	X	X		X	X					X	X
Engelsiz birim koordinatörünün uzaktan eğitim süreciyle ilgili yaptığı duyurular / bilgilendirmeler yetersizdi (f=14).	X	X, X, X, X, X, X, X, X, X	X	X	X							X	X
Diğer konulara ilişkin sorunlar													
Evde kendirime ait çalışma odam yok (f=24).	X, X, X	X, X, X, X, X, X, X	X	X, X, X			X		X	X		X	X
Dersi dinleyebileceğim ortam yok (f=18).	X, X	X, X, X, X, X	X	X, X			X	X, X	X	X		X	X
Kullandığım cihazları (telefon/tablet/bilgisayar) kardeşime/başkasıyla paylaşmam gerektiği (f=14).	X	X, X, X, X	X	X		X	X	X	X	X		X	X
Güçlüklerle ilgili baş etme yöntemleri													
Ek internet paketi aldım (f=15).	X	X, X		X, X, X			X	X	X	X	X, X, X	X	X
Evde sınırsız internet paketi aldık (f=35).	X, X X, X	X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, X	X, X, X	X, X		X	X	X	X, X, X	X, X, X	X, X, X	X	X
Anlamadığım dersleri arkadaşlarıma sordum (f=39).	X, X, X, X	X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, X,	X, X	X, X, X	X	X	X	X	X, X, X	X, X, X	X	X	X
Engelli öğrenci danışmanına sordum (f=24).	X, X, X	X, X, X, X, X, X, X, X	X, X, X, X	X, X, X, X		X	X	X	X	X, X, X		X	X
Derslerim ile ilgili internetten farklı kaynaklar kullandım (f=46).	X, X, X, X, X, X, X, X, X, X	X, X	X, X	X, X, X, X, X, X	X	X	X	X, X	X, X	X, X, X	X	X	X
Kayıt dondurdum (f=5).	X	X	X, X	X									

BY: Bedensel yetersizlik; DDB: Duygu durum bozukluğu; GY: Görme yetersizliği; IY: İşitme yetersizliği; OSB: Otizm spektrum bozukluğu; SH: Süreğen hastalık; ZY: Zihinsel yetersizlik.

Öğretim Üyelerinin Akademik Unvan Algıları ve İş Stresi

Faculty Members' Perceptions of their Academic Titles and Job Stress

Celalettin Korkmaz¹ , Sevim Öztürk² 

¹Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Hatay

²İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Malatya

Özet

Bu çalışmada öğretim üyelerinin akademik unvanlarına yönelik algıları ile iş stresleri arasındaki ilişki ve öğretim üyelerinin unvanlarına yönelik algıları ile iş stres düzeylerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 10 kamu üniversitesinin öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, "Akademik Unvan Algı Ölçeği" ile "Üniversite Öğretim Elemanı İş Stresi Ölçeği" başlıklı iki ölçekle toplanmıştır. Elde edilen veriler, frekans ve yüzde değerleri, *t* testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizlerine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin akademik unvanlarına ilişkin algıları ile unvan ve uzmanlık alanı değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmuş, öğretim üyelerinin algıları Akademik Unvan Algı Ölçeğinin boyutlarına göre farklılaşmıştır. Öğretim üyelerinin iş stres düzeylerine ilişkin algıları ile cinsiyet, unvan ve öğretim üyeliği kademi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca öğretim üyelerinin akademik unvan algıları ile iş stres düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretim üyelerinin akademik unvanlarına ve unvanın boyutlarına ilişkin algıları, iş stres düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olup aralarında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin akademik unvan algılarını olumlu yönde etkileyecek ve iş streslerini azaltıcı tedbirler alınmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Akademik unvan algısı, iş stresi, öğretim üyesi.

Abstract

This study aims to determine the relationship between faculty members' perceptions of their academic titles and job stress, and the variables affecting their perceptions. Designed as a survey, the quantitative method was used in the study. The research sample consisted of faculty members working at ten public universities. The data were collected via two scales named "Scale of Academic Title Perception" and "Scale of Academics' Job Stress". The obtained data were analyzed by frequency and percentage values, *t*-test, ANOVA, correlation and regression analysis. A significant difference was found in terms of faculty members' titles and subject areas and perceptions of the faculty members were differentiated by components of the Scale of Academic Title Perception. Likewise, there was a significant difference between faculty members' perceptions regarding their job stress levels and their academic titles, seniorities and genders. Moreover, there was a significant negative correlation between the academic title perceptions of the faculty members and their levels of job stress. The results indicate that the faculty members' perceptions of academic titles and the components of the titles are a significant predictor of the level of job stress and there is a significant negative correlation between them. Some suggestions are made to take measures that will positively affect the academic title perceptions of faculty members and reduce their job stress.

Keywords: Academic title perception, faculty members, job stress.

Kelime kökeni, öğrenen ve öğrenim toplumu (*universitas magistrorum et scholarium*) anlamına gelen üniversite; işlevi ve kapsamı açısından her çağda ve farklı coğrafyalarda değişiklik göstermiş olmasına rağmen, klasik anlamda üniversitenin işlevi, "eğitim-öğretim, temel bilimsel araştırmalar ve topluma hizmet" şeklinde belirtilmektedir. Ancak toplumdaki değişmelere paralel olarak zaman içerisinde üniversitenin misyonunda da değişiklik olmuş ve yeni misyonları ortaya çıkmıştır. Üniversitelerden bugün; küresel, bölgesel ve yerel düzeyde ortaya çıkan yoksulluk, açlık, cahillik, sosyal dışlan-

ma, uluslararası ve ulusal alandaki eşitsizlikler gibi birçok sorunun çözümünde aktif rol üstlenmeleri beklenmektedir. Bu yeni misyon bağlamında üniversitelere; kültürel çeşitliliği koruyup destekleyerek kültürler arası anlayış ve uyumun geliştirilmesi, evrensel boyutta sürdürülebilir insani gelişim ve cinsiyetler arası eşit insan hakları savunuculuğu, toplumda adalet ve demokratik ilkelerin geliştirilmesi ve uygulanması; her tür etnik, dini, kültürel ve diğer gruplar arasında anlayış, şiddet içermeyen ve barış yanlısı bir kültürle entelektüel ve ahlaksal dayanışmayı ilerletmek gibi birçok işlev de yüklenmiştir. Ayrıca üniversite-

İletişim / Correspondence:

Öğr. Gör. Dr. Celalettin Korkmaz
 Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi,
 Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi
 Anabilim Dalı, 31060 Alahan,
 Antakya, Hatay
 e-posta: celalettinkorkmaz@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(2), 333–348. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Ekim / October 24, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Eylül / September 15, 2021

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Korkmaz, C., & Öztürk, S. (2022). Öğretim üyelerinin akademik unvan algıları ve iş stresi. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 333–348. doi:10.2399/yod.21.815764

Bu çalışma Celalettin Korkmaz'ın doktora tezinden oluşturulmuştur (Danışman: Doç. Dr. Sevim Öztürk).

ORCID ID: C. Korkmaz 0000-0001-7249-1070; S. Öztürk 0000-0002-1436-103X

nin temel işlevlerinden bir diğeri de; öğrencilerine toplumsal sorumluluk kazandırmak, yeteneklerinin farkına vardırarak kendilerini geliştirecek bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donatmaktır. Böylece eğitsel sürecin kalitesi ve etkinliği artırılarak toplumsal değişim ve dönüşüm sağlanmış olacaktır (UNESCO, 1998). Evrenselliği temsil eden üniversiteler dolayısıyla birer bilgi aktarım merkezi değil, yeni bilgiler üreterek toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel boyutlarıyla hayatın tüm alanlarına etki etme ve yaşam kalitesini artırma sorumluluğu bulunan örgütlerdir (Aydın, 2015).

Dünyadaki hızlı değişim ve teknolojik gelişme tüm sektörleri etkilediği gibi üniversiteleri de bir değişim ve dönüşüme zorlamaktadır. Yüksek düzeyde öğretim ve araştırma kuruluşları olan üniversiteler, bu değişim ve dönüşümün yansımalarını, öğrencilere akademik kadrolar aracılığıyla aktarırlar. Bu bağlamda üniversitelerin güçlü bir akademik kadroya sahip olması büyük önem taşımaktadır. Akademik kadro; öğretim üyeliği ve öğretim elemanlığı kadrolarından oluşur. Bu kadrolarda bulunarak öğretim ve araştırma faaliyetlerini yürüten kişilere de akademisyen unvanı verilmektedir. Akademik kadroda kariyer basamakları içerisinde yer alan öğretim üyeliği, dinamik bir yapıya sahip, aktif bir çalışma ve sürekli bir gelişim gerektiren bilimsel düşünme temelli akademik bir meslektir.

Husu (2001), akademik kadronun seçkin, entelektüel, aydın, deneyimli, kendi alanlarında uzman, dünyayı takip eden, vizyoner ve bilgi üreticisi kişiler olmasının çok önemli olduğunu vurgularken, Yıldız (2014) akademisyenliğin yüksek sorumluluk, yoğun çaba ve etkinlik gerektiren bir meslek olduğuna dikkat çekmektedir. Aytaç, Aytaç, Fırat, Bayram ve Keser (2001) de akademisyenliğin öğretim, bilimsel araştırma, inceleme yapma, kitap, makale yazma, bildiri hazırlama gibi birçok farklı etkinlikleri yerine getirme sorumluluk ve çabası üstlenmiş bir uğraş olduğunu belirtmektedir. Baruch ve Hall (2004) ise akademisyenliğin geleneksel ofis çalışma saatleri ile sınırlı olmayıp, kişinin tüm zamanını kapsayan bir uğraş olduğunu belirterek akademisyenlikte ilerlemenin, üretilen bilimsel yayınlar ve akademik etkinliklerde gösterilen performansla bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Aytaç vd., 2001; Baruch ve Hall, 2004).

Çeşitli akademik unvanlara sahip olan akademisyenler, hem öğreticilik hem de araştırma, bilimsel çalışmalar yapma ve gerektiğinde idari görevleri de üstlenme sorumluluğunu birlikte yürütürler. Bilim insanı misyonuna sahip olmayı gerektiren akademisyenlik, mesleğe yüklenen bu sorumluluk nedeniyle, sürekli aktif bir çalışma ve gelişim içerisinde dinamik bir yapıya sahip olmayı gerektirir. Bu durum akademisyenler üzerinde; fiziksel, psikososyal ve duyuşsal açıdan çeşitli etkiler oluştururken aynı zamanda bu süreçte elde ettikleri unvanları doğrultusunda da hukuksal, örgütsel, akademik ve

sosyal açıdan bazı kazanımlar elde etmelerine de imkân sağlar (Tural, 2004, s. 136–137).

Akademik kadrolar konusunda ülkelere bakıldığında; her ülkenin kendine özgü kural ve düzenlemelerinin olduğu görülmektedir. Örneğin, Fransa’da, Türkiye’dekine benzer şekilde “profesör, doçent, yardımcı doçent ve asistan” akademik kadroları bulunmaktadır. Öğretim elemanları devlet memuru olarak görev yapmaktadırlar. Doktora derecesini bitirme aşamasında olan akademisyen, (tez dönemi olarak da kabul edilebilir) atarlık unvanı alarak daimi fakülte haklarına sahip olur. Ayrıca doktora derecesinden sonra Ulusal Üniversite Konseyi (CNU) yeterliği alınırsa 18 aydan sonra daimi kadro olarak yeterli kabul edilmektedir. Almanya’da öğretim görevlisi, okutman ve asistanların geçici olarak görevlendirildikleri, profesörlerin ise eyaletlerce daimi veya geçici statüde atandıkları, profesörlük ve daimi kadronun eyaletlere göre değişiklik gösterdiği belirtilmektedir (Musselin, 2010, s. 18). İngiltere ve İtalya’da yardımcı doçentlik ve doçentlik unvanlarının olmadığı (Yıldırım, 2001); Türkiye’deki doktor öğretim üyeliğinin, eski haliyle yardımcı doçentliğin ABD’de karşılığının “Assistant Professor” olduğu görülmektedir. ABD’de Assistant Professor (Yrd. Doç.), Associate Professor (Doçent) ve Professor (Profesör) unvanlarına sahip herkes, “profess” yani “öğretmek” eyleminde buldukları için profesör olarak tanımlanmaktadır. Kişinin associate (doçentlik) olması, “tenure” (daimi kadro) alması için gerekli görülüp, ömür boyu ya da emekli olana kadar iş garantisi sağlamaktadır (Brown ve Kurland, 1990). Türkiye’de yükseköğretimin 1981 yılında yeniden yapılanması aşamasında ABD modelinin esas alınmasıyla yardımcı doçentlik unvanı öğretim üyeliğine dâhil edilmiştir. İngilizcesi “Assistant Professor” karşılığı olarak “Yardımcı Doçent” ifadesi uygun düşmemiş ve bu eşleştirme sorunu yardımcı doçentlerin özlük hakları başta olmak üzere pek çok açıdan (daimi kadro, ders yükü, yönetim görevleri, emeklilik gibi) mağduriyetine sebep olmuştur (Bozan, 2015).

Türkiye’de akademik kadro; öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileri sınıflarından oluşmaktadır. Öğretim üyeliği, yükseköğretim kurumlarında istihdam edilen doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör unvan ve kadrolarından oluşmaktadır (2547 Sayılı Kanun, 1981; 7100 Sayılı Kanun, 2018). Doktor öğretim üyeliği unvanı için doktora eğitimini (ya da bazı alanlardaki eşdeğer sayılan eğitim sürecini) tamamlamış olmak, doçentlik unvanı için doçentlik koşullarını başarı ile yerine getirmiş olmak, profesörlük unvanı kazanmak için de doçentlik unvanını aldıktan sonra en az beş yıllık bir süreyi tamamlayarak belli akademik koşulları yerine getirmiş olmak gerekmektedir. Doktorluk ve doçentlik unvanları, akademik kadrodan bağımsız olarak elde edilirken, profesörlük unvanının



alınmasında akademik yükseltilme ve atama birleştirilmiştir. Bu bağlamda, doktorluk ve doçentlik unvanları kadrodan bağımsız olarak kazanılan ve kullanılabilen unvanlardır. Bu kapsamda unvan ve kadro arasındaki farka bakıldığında; unvan, kazanılarak alınması nedeniyle kadrodan farklılaşmaktadır. Unvanı alan ve kullanmaya hak kazanmış kişi ilgili kadroyu almasa bile akademik unvanını kullanabilir. Yine unvanın alınması kadroya atama açısından yasal bir zorunluluk da değildir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda öğretim üyelerinin görevleri; “yükseköğretim kurumlarında ve bu kanundaki amaç ve ilkelere uygun biçimde önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim-öğretim ve uygulamalı çalışmalar yapmak ve yaptırmak, proje hazırlıklarını ve seminerleri yönetmek, yükseköğretim kurumlarında, bilimsel araştırmalar ve yayımlar yapmak, ilgili birim başkanlığınca düzenlenecek programa göre, belirli günlerde öğrencileri kabul ederek, onlara gerekli konularda yardım etmek, bu kanundaki amaç ve ana ilkeler doğrultusunda yol göstermek ve rehberlik etmek ve yetkili organlarca verilecek görevleri yerine getirmek” şeklinde belirtilmiştir (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, 1981, md. 22). Öğretim üyeleri bu görevlerinin yanı sıra, anabilim dalı başkanlığı, bölüm başkanlığı, enstitü müdürlüğü, yüksekokul müdürlüğü, dekanlık ve rektörlük gibi birçok farklı yönetim görevleri de üstlenirler.

Görevleri sadece bilim üretme olmayan öğretim üyeleri, diğer kurum ve kuruluşlara da nitelikli çalışan kazandırma görevini yürütürler. Günümüzde toplumun üniversitelerden beklentileri farklılaşırken; yükseköğretim kurumlarının ve öğretim üyelerinin görevleri, sorumlulukları ve çalışma alanlarının neler olduğuna yönelik tartışmalar da devam etmektedir. Dolayısıyla öğretim üyelerinden beklentilerin temelinin, toplumun üniversitelerden beklentileri oluşturmaktadır (Korkut, 2002). Bu talep doğrultusunda öğretim üyeleri öğretim, araştırma ve yayın yeterliği noktasında değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme sürecinde öğretim önemli görülmele birlikte, akademik kariyer ve yükselme ölçütü olarak yayımlanan bilimsel çalışmalar esas alınmaktadır (Tural, 2004). Dolayısıyla, öğretim üyeliğinde yükselmenin kuralı, araştırma ve yayın yapmaktır. Bilimsel çalışmalar kariyer gelişimi açısından ölçüt olduğu için öğretim üyelerinin araştırma ve yayın yapma gayretini içinde oldukları ifade edilmektedir (Korkut, 2002). Üniversiteler de araştırma ve yayına ağırlık vermektedirler.

Öğretim üyeliği mesleğinde, unvanlara göre özlük hakları, çalışma koşulları ve ek görevler açısından bazı farklılıklar vardır. Doktor ve doçentlik unvanları, kadrodan bağımsız olarak kullanılmasına karşın profesörlük unvanı, profesörlük kadrosuna atanmış olma şartına bağlanmış olup fiilen iki yıl çalıştıktan sonra kişi bu unvanını her yerde ve sürekli kullanma hakkına erişmektedir. Profesör ve doçent unvanlı öğretim üyeleri daimi

kadro ile istihdam edilirken, doktor öğretim üyesi unvanına sahip öğretim üyeleri en çok dört yıl süreyle sözleşmeli kadroda istihdam edilirler. Rektör tarafından dört yıllık süre için yapılan görevlendirme, sürenin sonunda kendiliğinden sona erer. Görev süresi sona erenler yeniden atanabilirler. Bir diğer farklılık devlet üniversitelerinde öğretim üyelerinin çalışma esasları ile ilgili olup 2547 sayılı kanunun 36. maddesinde belirtilmiştir. Doçent ve profesörler kısmî statüde veya devamlı statüde çalışabilirlerken doktor öğretim üyeleri için ise bu maddede belirtilen özel bir durum yoktur. Öğretim üyelerinin ücretleri ve ek ödemeleri konusunda da unvanlara göre farklılıklar vardır. Öğretim üyelerinin sınıfları, başlangıç dereceleri ile maaş ve diğer ücret göstergeleri 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu'nda (1983) belirtilmiştir.

Unvanların belirleyici olduğu bir başka düzenleme de üniversitelerde lisans ve lisansüstü programların açılabilmesidir. Bu durum için Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) belirlediği ilkelere, bir bölümdeki öğretim üyesinin sayısı ve unvanları esas alınmaktadır. Lisans programlarının açılabilmesi için ilgili program veya bölümde kadrolu olarak en az üç doktor öğretim üyesinin bulunması, yüksek lisans programı için asgari üç öğretim üyesi bulunma şartının yanında bu öğretim üyelerinden en az ikisinin profesör ve/veya doçent unvanına sahip olması, doktora programı için ise en az ikisi profesör unvanına sahip altı öğretim üyesi veya biri profesör ve en az ikisi doçent unvanına sahip altı öğretim üyesinin bulunması gerekmektedir (YÖK, 2018b). Ayrıca öğretim üyelerinin kadrolarının bulunduğu bölümlerde ne şekilde yönetim görevlerinde bulunacakları akademik unvan esasına göre yönetmelikle düzenlenmiştir. Akademik teşkilat yönetmeliğinin 14. ve 16. maddelerinde bölüm ve anabilim dalı başkanı atamalarının ilgili bölümün aylıklı profesörleri, bulunmadığı takdirde doçentleri, doçent de bulunmadığı takdirde doktor öğretim üyeleri arasından fakültelerde dekan, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında müdürün önerisi üzerine dekan/rektör tarafından atandığı yer almaktadır. Ayrıca 18. maddede başkanlık görevinde bir doçentin bulunması halinde bir profesörün, bir doktor öğretim üyesi bulunması halinde profesör veya doçentin aynı birimde görevlendirilmesi ile başkanlık görevinin sona ereceği belirtilmektedir (YÖK, 2018a).

Üniversitelerde akademik kariyer, ast üst ilişkisi çok keskin olmamakla birlikte, diğer kariyer türlerinden ve hiyerarşik yapıdan farklıdır. Bu farklılık, bir yandan yapıya bir dinamizm kazandırarak güdü, dayanıklılık, esneklik ve yenilikçi bakış açısı ekseninde bilişsel yeterlik olarak ortaya çıkarken diğer yandan da bir iş stresi yaratabilmektedir (Baruch ve Hall, 2004).

Arı'nın (2007) öğretim elemanları üzerine yapmış olduğu araştırmada, akademisyenlikte yükselme zorluğu, stres oluşu-

munda baştan ikinci sırada yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaklaşık beşte biri görevde yükselmeyi en önemli stres sorunları arasında göstermiştir. Gillespie, Walsh, Winefields, Dua ve Stough'ın (2001) mesleki stres konusundaki çalışmalarında akademisyenlik mesleğindeki stres kaynakları; fon kaynakları ve destek hizmetleri eksikliği, fazla çalışma, zayıf yönetim uygulamaları, yetersiz tanınma ve ödül, iş güvensizliği, rol çatışması ve rol belirsizliği olarak belirtilmiştir.

Alanyazın taramasından elde edilen bulgulara göre akademisyenlerin bağlı oldukları kurum koşullarına yönelik birtakım sorunlarla karşılaştıkları; Amerika'da 80 üniversitede yapılan bir araştırmada yaklaşık 1200 öğretim elemanının iş stresinin %60'ının iş kaynaklı olduğu, temel stres yapıcılarını; yüksek beklenti, araştırma faaliyetleri için kaynak arama, alandaki değişim ve yenilikleri takip edecek zaman bulamama, yetersiz ücret, çalışmalarının çoklukla sekteye uğraması, rol çatışması, kariyerlerindeki yükselişin yavaş seyretmesi gibi nedenlerden kaynaklı olduğu görülmüştür (Roberts, 2006).

Açıkgöz ve Açıkgöz (1992) iş yükünü, imkânların kısıtlı olmasını ve ücretlerin yetersizliğini üniversitedeki olumsuz çalışma koşulları olarak belirtmişlerdir. Dolayısıyla genel ve yönetsel işleyiş, öğrenci sorunları gibi farklı sorunlara da sahip yükseköğretim sisteminde öğretim üyeliği mesleği için niteliği bağlamında stres faktöründen etkilenmektedir. Nitekim bu olumsuzlukların üst düzeyde çalışma, zaman baskısı, kurumsallaşmanın eksikliği, sözleşmeli çalışma, rol belirsizliği, nitelik eksikliği gibi alanyazında vurgulanan stres etkenleri arasında yer aldığı görülmektedir.

Yine başka bir çalışmada, aşırı iş yükü, lisans ve lisansüstü düzeyde verilen dersler, öğrenci danışmanlıkları, bilimsel araştırmaların ve benzeri görevlerin yoğunluğu, fakülte'deki öğretim üyesi sayısının azlığı, ders yükünün fazla olması, yabancı dil bilgisinin yayın takip etmede yetersiz kalması, zorbacı yönetim uygulaması, bireysel gelişimdeki eksiklik ve yetersizlikler, ücret, izin, çalışma koşulları, işin geleceği, birey kayırma, kümeleşmeler gibi faktörlerin de strese neden olduğu belirtilmektedir (Ellez, 1999).

Bu konuda yapılan çalışmalarda, akademisyenlerin, iş stresi nedeniyle sağlık, bilimsel verimlilik ve iş doyumuna gibi birçok yönden olumsuz etkilendikleri, ancak bu etkinin, kişinin içinde bulunduğu örgütün yapısına göre şekillendiği, örgüt yapısının akademisyeni pozitif şekilde etkilemesinin olumlu strese, negatif şekilde etkilemesinin ise olumsuz strese neden olduğu vurgulanmaktadır (Balci, 2000; Gillespie vd., 2001; Roberts, 2006).

Öğretim üyelerinin iş verimliliğini etkileyen temel unsurlardan biri de kurumsal ve toplumsal statülerine ve akademik unvanlarına ilişkin algılarıdır. Yükseköğretimde asli unsur öğretim üyeleri olup araştırma ve öğretim faaliyeti başta olmak

üzere pek çok faaliyeti öğretim üyeleri yürütmektedirler. Özellikle bilimsel üretkenlik önem arz etmektedir. Bu nedenle fiziksel, psikolojik ve sosyal koşulların sağlanması gerekmektedir (Aydın, Üçüncü ve Taşdemir, 2011; Mengi ve Schreglmann, 2013). Ayrıca yükseköğretimin kendine özgü örgüt kültürü üniversite faaliyetleri ve tüm üniversite personeli arasındaki iletişim ile davranışlar üzerinde etkilidir (Tezcan, 2014). Bu bağlamda öğretim üyelerinin akademik unvanlarına yönelik algıları, mesleki performans sergilemeleri açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmada, öğretim üyelerinin akademik unvan algıları ile iş stresleri üzerinde etkili diğer değişkenlerin neler olduğu, akademik unvanlarına yönelik algıları ile iş stresi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile öğretim üyelerinin akademik unvan algıları ile iş stres düzeyleri belirlenerek yükseköğretimdeki öğretim üyeliği kadrolarının sağlıklı ve etkili bir yapıya kavuşturulması ve akademik verimliliği artırmak için bilimsel verilere dayalı öneriler sunulması çalışmanın alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretim üyelerinin akademik unvanlarına yönelik algıları ile iş stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ve akademik unvan algısı ile iş stresi arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretim üyelerinin, akademik unvanlarına ilişkin algıları; cinsiyet, akademik unvan, kıdem (akademik kıdem, öğretim üyeliği kıdemi), uzmanlık alanı ve çalışılan üniversite değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
- Öğretim üyelerinin akademik unvan algısı, ölçeğin; eşitlik, kurumsal kültür, unvanın saygınlığı, yönetime katılım ve nitelik alt boyutları açısından farklılaşmakta mıdır?
- Öğretim üyelerinin iş stresleri; cinsiyet, akademik unvan, kıdem (akademik kıdem, öğretim üyeliği kıdemi), uzmanlık alanı ve çalışılan üniversite değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
- Öğretim üyelerinin iş stresi ile akademik unvan algısı arasında ve ölçeğin; eşitlik, kurumsal kültür, unvanın saygınlığı, yönetime katılım ve nitelik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu ilişki ne düzeydedir?
- Öğretim üyelerinin akademik unvan algıları, iş stresini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışma betimsel nitelikte olup araştırmada öğretim üyelerinin unvan algıları ile iş stresi arasındaki ilişki incelenmiştir. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu tam ve dikkatli bir şe-



kilde tanımlayan, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan, önceki olaylar ve durumlarla ilişkilendirilerek açıklamaya çalışan araştırmalardır. Eğitim alanı araştırmalarında en yaygın olanı betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu kapsamda öğretim üyelerinin unvan algıları ile iş stresi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007). Bu araştırmada, öğretim üyelerinin akademik unvanlarına yönelik algıları, algılarını etkileyen diğer etkenler unvan bazında belirlenerek; bu algının iş stresi ile ilişkili olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır.

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 24/04/2017 tarih ve 21817443-050.99/ sayılı kararı ile araştırmada kullanılan ölçme araçlarının kullanılmasına yönelik etik kurul izni alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini farklı bölgelerden seçilen toplam on üniversite oluşturmaktadır. Araştırmaya, bu üniversitelerden

toplam 704 öğretim üyesi katılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni oluşturulurken bölgesel farklılık ile belli düzeyde kuruluş gelişmesini tamamlama ölçütleri dikkate alınmıştır. Ayrıca benzer fakültelerin bulunması, fakülte ve bölümlerde yeterli sayıda ve farklı unvanlarda öğretim üyesinin bulunması esas alınmıştır. Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan 1992 yılı ve öncesinde kurulmuş olan araştırmanın yürütüldüğü üniversiteler (parantez içinde kuruluş yılları belirtilmiştir); Çukurova Üniversitesi (1973), Ankara Üniversitesi (1946), Akdeniz Üniversitesi (1982), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (1992), Bursa Uludağ Üniversitesi (1975), Gaziantep Üniversitesi (1987), İnönü Üniversitesi (1975), Sakarya Üniversitesi (1992), 19 Mayıs Üniversitesi (1975) ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (1974) olmuştur. Araştırma kapsamındaki katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen beşli Likert tipi (Öztürk ve Korkmaz, 2019) Akademik Unvan Algı Ölçeği (AUAÖ) ve Balcı (1993) tarafından geliştirilmiş olan Üniversite Öğretim Elemanının İş Stresi Ölçeği (ÖEİSÖ) ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler; betimsel analizlere tabi tutulmuştur. Bu kapsamda *t* testi, ANOVA, korelas-

■ Tablo 1. Çalışma kapsamında yer alan öğretim üyelerine ilişkin veriler.

	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%
Cinsiyet				
(1) Kadın	273	38.8	3676	7.4
(2) Erkek	431	61.2	6686	6.4
Akademik unvan				
(1) Dr. Öğretim Üyesi	382	54.3	3972	9.6
(2) Doç. Dr.	146	20.7	2226	6.6
(3) Prof. Dr.	176	25	4164	4.2
Akademik uzmanlık alanı				
(1) Fen Bilimleri	198	28.1		
(2) Sağlık Bilimleri	193	27.4		
(3) Sosyal Bilimler	313	44.5		
Kıdem				
(1) 0-5	87	12.4	261	37.1
(2) 6-10	107	15.2	145	20.6
(3) 11-15	127	18	88	12.5
(4) 16-20	134	19	83	11.8
(5) 21+	249	35.4	127	18
Toplam	704	100	704	100

n: Örneklem; *N*: Evren.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyetine ilişkin *t* testi analiz sonuçları.

Cinsiyet	<i>n</i>	%	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Kadın	273	83.93	9.18	702	.57	.491
2. Erkek	431	84.42	9.40			
<i>Toplam</i>	704					

$p > 0.05$ ($F = .045$; $p = .879 > 0.05$).

yon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Verilerin anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Bu çalışmada ölçeklerin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı AUAÖ için 0.80 bulunurken; ÖEİSÖ için 0.93 olarak bulunmuştur. AUAÖ boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlılık değerleri ise sırasıyla 0.81, 0.79, 0.65, 0.76 ve 0.75 olarak bulunmuştur. AUAÖ ile elde edilen veriler için; çarpıklık (*skewness*) .018; basıklık (*kurtosis*) .060 bulunurken Kolmogorov-Smirnov testi .200 ve Shapiro-Wilk testi .353 olarak bulunmuştur. ÖEİSÖ Ölçeği ile elde edilen veriler için; çarpıklık -.457; basıklık .154 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre parametrik testlerin yapılabileceği belirlenmiştir.

Bulgular

Bulgulara yönelik elde edilen veriler Levene testi, Tukey testi, aritmetik ortalama, standart sapma, *t* testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve regresyon analizine tabi tutularak alt problemlere cevap oluşturacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretim üyelerinin, akademik unvanlarına ilişkin algıları; cinsiyet, akademik unvan, akademik kıdem, öğretim üyeliği kıdemi, uzmanlık alanı ve çalışılan üniversite değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?”

“Cinsiyet” Değişkeni Açısından

Katılımcıların akademik unvanlarına ilişkin algıları, cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermemiştir.

Tablo 4. Katılımcıların unvanına ilişkin ANOVA sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	<i>sd</i>	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	Etki büyüklüğü
Gruplararası	2209.798	2	1104.899	13.166	.000	1-3	.036
Gruplarıçi	58.830.530	701	83.924			2-3	
<i>Toplam</i>	61.040.328	703					

$p < 0.05$.

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin akademik unvana yönelik algıları kadın ve erkek katılımcılarda birbirine yakın değerde çıkmıştır. Bu sonuca göre cinsiyetin, akademik unvan algısında belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 3. Katılımcıların akademik unvanına ilişkin sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma sonuçları.

Unvan	<i>n</i>	%	<i>SS</i>
1. Dr. Öğr. Üyesi	382	82.88	8.85
2. Doç.	146	84.23	9.17
3. Prof.	176	87.16	9.78
<i>Toplam</i>	704	84.23	9.31

“Akademik Unvan” Değişkeni Açısından

Katılımcıların akademik unvanlarına ilişkin algıları, unvan değişkeni açısından farklılık göstermiştir.

Bu değerlere göre unvan algısına en yüksek düzeyde profesörler sahipken; yardımcı doçentlerin ise düşük düzeyde sahip oldukları görülmektedir (Tablo 3). Bu sonuç doktor öğretim üyeliğinin, öğretim üyeliği kariyerinde ilk basamak olması ve diğer basamaklara yükselmek için artı niteliklere sahip olunması koşulu, bu grubun düşük algıya sahip olmasına neden olmuş olabilir.

Tablo 4’deki değerler incelendiğinde, grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğretim üyeliği unvanları arasında ortaya çıkan anlamlı fark, profesörlüğün en son ulaşılabilir akademik unvan kariyeri olmasından kaynaklanmış olabilir.

■ **Tablo 5.** Katılımcıların kıdemlerine ilişkin sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma sonuçları.

Süre / Kıdem	Akademik kıdem			Öğretim üyeliği kıdemi		
	n	%	SS	n	%	SS
0-5 yıl	87	83.20	8.61	261	83.42	9.10
6-10 yıl	107	85.06	8.45	145	83.15	8.69
11-15 yıl	127	83.77	9.31	88	85.28	9.04
16-20 yıl	134	83.50	9.46	83	85.31	9.59
21 yıl +	249	84.86	9.80	127	85.70	10.20
<i>Toplam</i>	704	84.23	9.31	704	84.23	9.31

■ **Tablo 6.** Katılımcıların kıdemlerine ilişkin ANOVA sonuçları.

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler koplama	sd	Kareler ortalaması	F	p
Akademik kıdem	Gruplararası	362.826	4	90.707	1.045	.383
	Gruplarıçi	60.677.502	699	86.806		
	<i>Toplam</i>	61.040.328	703			
Öğretim üyeliği kıdemi	Gruplararası	807.490	4	201.872	3.501	.054
	Gruplarıçi	60.232.838	699	86.170		
	<i>Toplam</i>	61.040.328	703			

$p > 0.05$.

“Kıdem” Değişkeni Açısından

Katılımcıların akademik unvanlarına ilişkin algıları, akademik kıdemi ve öğretim üyeliği kıdemi değişkenleri açısından farklılık göstermemiştir.

Kıdem açısından değerlere bakıldığında, gruplar arasında çok fazla bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlara göre kıdemin, tek başına unvan algısında belirleyici olmadığı ifade edilebilir. Buna karşılık öğretim üyeliği kıdemi ile unvan algısının paralel bir şekilde arttığı görülmektedir (■ Tablo 5). Bu sonuç unvan değişkeni açısından elde edilen sonuçla da birbirini destekler niteliktedir. Öğretim üyeliğinde yükselme olduğunda algı artmakta, artan bu algı kıdem artışıyla da desteklenerek bu sonucun çıkmasına neden olduğu söylenebilir.

■ Tablo 6’ya göre, grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğretim üyeliğinin gelişmeye dayalı bir kariyer meslek olması nedeniyle unvan algısında niteliğin, deneyimden daha belirleyici olması bu sonucun çıkmasına neden olmuş olabilir.

“Uzmanlık Alanı” Değişkeni Açısından

Katılımcıların akademik unvanlarına ilişkin algıları, uzmanlık alanı değişkeni açısından farklılık göstermiştir (■ Tablo 7).

Bu kapsamda yapılan analiz sonucunda; fen bilimleri uzmanlık alanına sahip öğretim üyeleri ile sağlık bilimleri uz-

■ **Tablo 7.** Katılımcıların uzmanlık alanına ilişkin sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma sonuçları.

Uzmanlık alanı	n	%	SS
1. Fen Bilimleri	198	85.61	9.84
2. Sağlık Bilimleri	193	82.74	8.67
3. Sosyal Bilimler	313	84.27	9.24
<i>Toplam</i>	704	84.23	9.31

manlık alanına sahip öğretim üyelerinin unvan algıları arasında anlamlı bir fark görülürken, sosyal bilimlerde bu farka rastlanmamıştır.

■ Tablo 8’deki değerlere göre fen bilimleri alanındaki öğretim üyeleri, kendilerini diğerlerine göre daha yüksek algı düzeyinde puanlamışlardır. Ortaya çıkan farklılığın ise geniş etki düzeyinde olduğu görülmüştür ($n^2 = .090$). Böyle bir sonuç, fen bilimleri uzmanlık alanındaki öğretim üyelerinin, kendilerini diğer alanlara göre temel bilim uzmanı olarak görmelerinden kaynaklanmış olabilir.

“Çalışılan Üniversite” Değişkeni Açısından

Analiz sonuçlarına göre, çalışılan üniversite değişkeninin, akademik unvan algısında belirleyici bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 8. Katılımcıların uzmanlık alanına ilişkin ANOVA sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark	Etki büyüklüğü
Gruplararası	806.122	2	403.061	4.691	.009	1-2	.090
Gruplarıçi	60.234.206	701	85.926				
<i>Toplam</i>	61.040.328	703					

$p < 0.05$.

Katılımcıların çalıştıkları üniversite değişkeni açısından gruplar arası puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, puan değerlerinin ($\bar{X}=85.83$) ile ($\bar{X}=82.30$) aritmetik ortalama aralığında değiştiği görülmektedir. Bu bağlamda en yüksek algıya Gaziantep Üniversitesi öğretim üyelerinin ($\bar{X}=85.83$), en düşük algıya ise Bursa Uludağ Üniversitesi öğretim üyelerinin ($\bar{X}=82.30$) sahip oldukları tespit edilmiştir (Tablo 9).

Tablo 10'a göre, grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, örnekleme alınan üniversitelerin; buldukları bölge, kuruluş yılı ve kapasiteleri açısından bir çeşitlemeye gidilmiş olmasına rağmen öğretim üyelerinin akademik unvan algısı üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu durum, her üniversitenin kendi kurumsal yapısının, kültürünün ve insan ilişkilerinin belirleyici olduğu bir nedenden kaynaklanabileceği sonucunu düşündürülebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretim üyelerinin akademik unvan algısı, ölçeğinin; eşitlik, kurumsal kültür, unvanın saygınlığı, yönetime katılım ve nitelik alt boyutları açısından farklılaşmakta mıdır?”

Öğretim üyelerinin, akademik unvanın “eşitlik, kurum kültürü, saygınlık, yönetime katılım ve nitelik” boyutları açısından algılarının; puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (Tablo 11).

Eşitlik boyutunda elde edilen verilerin analizi sonucunda; en yüksek algıya profesörler sahipken, en düşük algıya doktor öğretim üyelerinin sahip olduğu görülmektedir. Puan değerlerine bakıldığında, (3) profesörlerin ($\bar{X}=31.53$), (2) doçentlerin ($\bar{X}=30.71$), ve (1) doktor öğretim üyelerinin ($\bar{X}=30.48$) ortalama

Tablo 9. Katılımcıların üniversitesine ilişkin sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma sonuçları.

Üniversite	n	%	SS
Akdeniz Üniversitesi	92	82.82	8.82
Ankara Üniversitesi	72	84.83	9.14
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	55	85.16	8.76
Bursa Uludağ Üniversitesi	83	82.30	8.66
Çukurova Üniversitesi	63	84.17	11.42
Gaziantep Üniversitesi	55	85.83	9.12
İnönü Üniversitesi	72	83.80	10.04
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	77	84.66	9.01
Sakarya Üniversitesi	69	85.08	9.33
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	66	85.00	8.80
<i>Toplam</i>	704	84.23	9.31

değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu boyutta profesörler, unvanlara sağlanan haklar açısından bir eşitliğin olduğunu vurgularken, doktor öğretim üyeleri ve doçentler bunun yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

İkinci boyutta grupların kurum kültürüne ilişkin algıları farklılaşmaktadır. (1) Doktor öğretim üyeleri ($\bar{X}=16.60$) ortalama ile kurum kültürünü diğer öğretim üyelerine göre düşük olarak algılamakta, (3) profesörler ($\bar{X}=18.66$) değerle yüksek düzeyde algılamışlardır. Bu kapsamda (2) doçentlerin puan ortalaması ise ($\bar{X}=16.77$) değerindedir. Bu sonuç, öğretim üyelerine akademik, sosyal ve fiziksel açıdan sağlanan imkânların unvanlara göre farklılaşmasının, unvan algısını da etkilemiş olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10. Katılımcıların üniversitesine ilişkin ANOVA sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	823.530	9	91.503	1.055	.395
Gruplarıçi	60.216.798	694	86.768		
<i>Toplam</i>	61.040.328	703			

$p > 0.05$ ($F = .869$; $p = .553 > 0.05$).



■ **Tablo 11.** Katılımcıların ölçeğin boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları.

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark	Etki büyüklüğü
Eşitlik	Gruplararası	135.500	2	67.750	4.018	.018	1-3	.048
	Gruplarıçi	11.819.045	701	16.860				
	Toplam	11.954.545	703					
Kurum kültürü	Gruplararası	536.950	2	268.475	11.497	.000	1-3	.059
	Gruplarıçi	16.369.862	701	23.352			2-3	
	Toplam	16.906.813	703					
Saygınlık	Gruplararası	277.536	2	138.768	13.388	.000	1-3	.056
	Gruplarıçi	7266.186	701	10.365				
	Toplam	7543.722	703					
Yönetime katılım	Gruplararası	572.895	2	286.448	29.960	.000	1-3	.087
	Gruplarıçi	6702.285	701	9.561			2-3	
	Toplam	7275.180	703					
Nitelik	Gruplararası	398.007	2	199.003	19.700	.000	1-3	.068
	Gruplarıçi	7081.175	701	10.102			2-3	
	Toplam	7479.182	703					

Saygınlık boyutunda elde edilen verilerin analizi sonucunda; unvanın saygınlığını profesörler yüksek düzeyde algılamakta; doktor öğretim üyeleri düşük düzeyde algılamışlardır. Puan değerlerine bakıldığında (3) profesörlerin ($\bar{X}=17.01$), (2) doçentlerin ($\bar{X}=16.17$) ve (1) doktor öğretim üyelerinin ($\bar{X}=15.50$) ortalama değerlere sahip oldukları görülmektedir. Bu boyutta, doktor öğretim üyeleri ve doçentler unvana göre saygınlığın arttığını belirtirken, profesörler, unvanın saygınlığını yüksek düzeyde belirtmelerine rağmen, unvanla saygınlık arasında güçlü bir ilişkinin olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Dördüncü boyutta grupların yönetime katılımına ilişkin algıları farklılaşmaktadır. En yüksek algıya (1) doktor öğretim üyeleri ($\bar{X}=11.33$) ve (2) doçentler ($\bar{X}=11.00$) sahipken (3) profesörlerin ($\bar{X}=9.18$) daha düşük algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu boyutta, doktor öğretim üyeleri ve doçentler unvan farkı olmaksızın tüm öğretim üyelerinin yönetim görevlerinde bulunması gerektiğini vurgularken profesörlerin diğer unvana sahip öğretim üyelerinin yönetim görevleri almalarına yönelik olumsuz düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Nitelik boyutunda elde edilen verilerin analizi sonucunda; (3) profesörlerin yüksek, (1) doktor öğretim üyelerinin ise dü-

şük algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Puan değerlerine bakıldığında, profesörler ($\bar{X}=10.76$), doçentler ($\bar{X}=9.57$) ve doktor öğretim üyeleri ($\bar{X}=8.95$) ortalama değerlere sahiptirler. Bu bulgulara göre; profesörler, niteliğin unvana göre farklılaşmadığını belirtirken; doçent ve doktor öğretim üyeleri ise bunun pratikte böyle algılanmadığını belirtmişlerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretim üyelerinin iş stresleri; cinsiyet, akademik unvan, akademik kıdem, öğretim üyeliği kıdemi, uzmanlık alanı ve çalışılan üniversite değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?”

“Cinsiyet” Değişkeni Açısından

Katılımcıların iş stresine ilişkin algıları cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermiştir.

■ Tablo 12’deki değerlere göre öğretim üyelerinin iş stresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; kadınların ($\bar{X}=87.89$) ortalama ile belirgin bir farkla erkeklerden ($\bar{X}=82.43$) daha yük-

■ **Tablo 12.** Katılımcıların cinsiyetine ilişkin t testi analiz sonuçları.

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	sd	t	p	Cohen’s d
Kadın	273	87.89	15.68	702	4.112	.000	.32
Erkek	431	82.43	18.02				

$p < 0.05$ ($F=5.980$; $p=.015 > 0.05$).

sek iş stres düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç, kadın öğretim üyelerinin, hem kurumsal iş yükleri hem de toplumsal kültürün kadına yüklediği ev ortamındaki rolünün yarattığı çifte iş yükünden kaynaklanmış olabilir.

“Akademik Unvan” Değişkeni Açısından

Katılımcıların iş stresine ilişkin algıları, unvan değişkeni açısından farklılık göstermektedir.

Bu değerlere göre iş stresine en yüksek düzeyde doçentler sahipken; profesörlerin ise düşük düzeyde sahip oldukları görülmektedir (■ Tablo 13). Bu sonuç doçentlik unvanıyla birlikte kadro alma durumu ve akademik çalışmaların yanında ders yükü, lisansüstü ders etkinlikleri ve profesörlüğe hazırlık gibi farklı etkinliklerin getirdiği diğer görev ve sorumlulukların yoğunluğunun artması, doçentlerin iş stres düzeyinin artmasına neden olmuş olabilir.

■ Tablo 14’teki değerler incelendiğinde, grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın etki büyüklüğünün yüksek düzeyde ($n^2=.146$) olduğu görülmektedir. Katılımcılardan, profesör unvanına sahip öğretim üyelerinin, akademik kariyer basamaklarını tamamlamış olmaları, böyle bir farkın ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

“Kıdem” Değişkeni Açısından

Katılımcıların iş stresine ilişkin algıları, akademik kıdem değişkeni açısından farklılık göstermemişken öğretim üyeliği kıdemi değişkeni açısından farklılık göstermektedir.

■ Tablo 14. Katılımcıların unvanına ilişkin ANOVA sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark	Etki büyüklüğü
Gruplararası	4011.876	2	2005.938	6.771	.001	1–3	.146
Gruplarıçi	207.676.482	701	296.257			2–3	
Toplam	211.688.358	703					

$p < 0.05$.

■ Tablo 15. Katılımcıların kıdemine ilişkin sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma sonuçları.

Süre / Kıdem	Akademik kıdem			Öğretim üyeliği kıdemi		
	n	̄	SS	n	̄	SS
0–5 yıl	87	83.45	17.80	261	86.34	17.45
6–10 yıl	107	84.88	16.70	145	83.44	16.65
11–15 yıl	127	86.22	18.02	88	87.09	18.06
16–20 yıl	134	86.25	17.02	83	83.59	17.38
21 yıl +	249	83.01	17.26	127	80.95	16.91
Toplam	704	84.54	17.35	704	84.29	17.35

■ Tablo 13. Katılımcıların unvanına ilişkin sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma sonuçları.

Unvan	n	̄	SS
1. Dr. Öğr. Üyesi	382	85.88	17.30
2. Doç.	146	86.03	18.10
3. Prof.	176	80.41	16.22
Toplam	704	84.29	17.35

Akademik kıdem açısından değerlere bakıldığında, gruplar arasında çok fazla bir farkın olmadığı görülmektedir (■ Tablo 15). Bu kapsamda elde edilen sonuçlara göre kıdemin, tek başına iş stres düzeyinde belirleyici olmadığı söylenebilir. Buna karşın öğretim üyelerinin iş stres düzeylerine öğretim üyeliği kıdemi değişkeni açısından bakıldığında, gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre, akademik unvan ile kıdem alma arasında eşzamanlı bir sürecin olduğu varsayılarak; öğretim üyeliği kıdemiyle iş stresi arasında doğrusal pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç, unvan değişkeni açısından elde edilen sonuçla da birbirini destekler niteliktedir. Yani öğretim üyeliği kariyerinde yükselme olduğunda, akademik unvan algısının arttığı, iş stresi düzeyinin ise azalmakta olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Akademik kıdem değişkeni açısından ■ Tablo 16’deki değerlere bakıldığında, grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Bu sonuç, 16–20 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerinin kariyer gelişimleri-

■ **Tablo 16.** Katılımcıların kıdemine ilişkin ANOVA sonuçları.

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark	Etki büyüklüğü
Akademik kıdem	Gruplararası	1447.931	4	361.983	1.204	.308		
	Gruplarıçi	210.240.427	699	300.773				
	Toplam	211.688.358	703					
Öğretim üyeliği kıdemi	Gruplararası	3294.005	4	823.501	2.762	.027	1-5	.124
	Gruplarıçi	208.394.353	699	298.132				
	Toplam	211.688.358	703					

ni devam ettirme gibi sorumluluklarının olması, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim üyelerinin ise kariyerlerinde belirli bir noktaya gelmiş olmaları ile emeklilik hakkını elde etmeleri gibi nedenlerden kaynaklanmış olabilir. Öğretim üyeliği kıdemine açısından ise, grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p<0.05$) ve bu farkın etki büyüklüğünün geniş düzeyde ($n^2=.124$) olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri; öğretim üyeliği kariyerinin ilk yıllarındaki akademik yükselme kaygıları ile mesleğin zorluklarına uyumdan kaynaklanmış olabilir.

“Uzmanlık Alanı” Değişkeni Açısından

Katılımcıların iş stres düzeyleri, uzmanlık alanı değişkeni açısından farklılık göstermemiştir (■ Tablo 17). Bu değerlere göre uzmanlık alanının iş stres düzeyini etkilemede tek başına bir etken olmadığı sonucu elde edilmiştir.

■ Tablo 18’deki verilere göre grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, uzmanlık alanlarına sağlanan hak ve imkânlar, iş yükü, işin niteliği ve yükselme koşulları açısından kendi özel durumları bağlamında yorumlanabilir.

“Çalışılan Üniversite” Değişkeni Açısından

Analiz sonuçlarına göre, çalışılan üniversite değişkeninin, öğretim üyelerinin iş stres düzeyinde belirleyici bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların çalıştıkları üniversite değişkeni açısından gruplar arası puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (■ Tablo 19).

■ **Tablo 18.** Katılımcıların uzmanlık alanına ilişkin ANOVA sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	359.281	2	179.640	.596	.551
Gruplarıçi	211.329.077	701	301.468		
Toplam	211.688.358	703			

$p>0.05$.

■ **Tablo 17.** Katılımcıların uzmanlık alanına ilişkin sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma sonuçları.

Uzmanlık alanı	n	̄	SS
Fen Bilimleri	198	85.68	17.80
Sağlık Bilimleri	193	83.97	16.67
Sosyal Bilimler	313	84.18	17.49
Toplam	704	84.54	17.35

■ Tablo 20’deki değerler incelendiğinde, grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretim üyelerinin, görev yapılan üniversitenin bulunduğu şehrin özelliklerini, iş stresleri ile ilişkilendirmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretim üyelerinin iş stresi ile akademik unvan algısı arasında ve ölçegin; eşitlik, kurumsal kültür, unvanın saygınlığı, yönetime katılım ve nitelik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu ilişki ne düzeydedir?”

Katılımcıların akademik unvanlarına ilişkin algıları ile iş stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

■ Tablo 21’deki bulgulardan hareketle öğretim üyelerinin akademik unvan algıları ile iş stres düzeyleri arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-$

.212; $p < 0.05$). Buna göre öğretim üyelerinin akademik unvan algıları arttıkça iş stres düzeylerinin azaldığı, akademik unvanlarına yönelik olumsuz algı durumunda ise iş stres düzeylerinin arttığı sonucu elde edilmiştir.

■ Tablo 22'deki değerlere göre, unvanla stres arasındaki ilişkinin; doktor öğretim üyelerinde yüksek ($r = -0.217$), profesörlerde düşük ($r = 0.140$) olduğu görülmektedir. Akademik unvan algısı toplamında ortaya konan ilişki düzeyindeki bulgulara göre unvanla iş stresi arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu ilişki, unvanlar bazında da devam etmiş ve unvanla iş stresi arasında yine ters yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Unvan yükseldikçe iş stres düzeyinin düştüğü, tersine başlangıç unvanında ise iş stresinin yükseldiği görülmektedir.

Araştırmanın diğer alt problemlerinde, öğretim üyelerinin unvanları yükseldikçe, unvana ilişkin algının arttığı, iş stresinin düştüğü bulguları elde edilmiştir. Bu bulgular, bu alt problemde yapılan korelasyon analizinde de diğer bulgularla benzerlik göstermektedir. Öğretim üyeliğinin ilk basamak unvanlarında, diğerlerine göre daha az hak ve imkânlarla sahip olunması ile yükselmek için daha fazla çaba harcanması; düşük unvan algısına ve yüksek iş stresine zemin oluştururken, bu iki değişken arasında da negatif yönlü bir ilişkinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Katılımcıların akademik unvanın boyutlarına ilişkin algıları ile iş stres düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu alt problem kapsamında yapılan analizler sonucunda, öğretim üyelerinin akademik unvan algıları ile iş stresi arasında “eşitlik” ($r = -.162$), “kurumsal kültür” ($r = -.033$), “unvanın saygınlığı” ($r = -.297$) ve “nitelik” ($r = -.296$) boyutlarında negatif yönde; “yönetime katılım” ($r = .248$) boyutunda ise pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. “Kurumsal kültür” ($p > 0.05$) boyutunda ise anlamlı ilişki bulunmamıştır (■ Tablo 23).

Öğretim üyeleri, Akademik Unvan Algı Ölçeğinin eşitlik, saygınlık ve nitelik boyutlarında yer alan ifadeleri olumsuz değerlendirdiklerinde, iş stresinin arttığı, olumlu değerlendirdiklerinde ise iş stresinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Yönetime katılım boyutunda ise yöneticiliğin iş stres düzeyini artırıcı etkiye

■ Tablo 19. Katılımcıların üniversitesine ilişkin sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma sonuçları.

Üniversite	n	%	SS
Akdeniz Üniversitesi	92	84.25	17.36
Ankara Üniversitesi	72	85.15	16.98
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	55	85.76	18.42
Bursa Uludağ Üniversitesi	83	86.08	17.61
Çukurova Üniversitesi	63	84.17	15.58
Gaziantep Üniversitesi	55	82.72	16.47
İnönü Üniversitesi	72	84.75	18.89
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	77	83.80	12.96
Sakarya Üniversitesi	69	80.02	21.23
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	66	88.60	16.84
Toplam	704	84.54	17.35

sahip olduğu görülmüştür. Analizlerden elde edilen sonuçlar, öğretim üyelerinin unvanlarına yönelik algılarının, küçümsemeyecek oranda bir strese neden olduğunu gösterirken, bu durumun, bireyin hem fizyolojik hem de psikolojik yapısını ciddi şekilde etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretim üyelerinin akademik unvan algıları, iş stresini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?”

Katılımcıların akademik unvana ve boyutlarına ilişkin algıları ile iş stres düzeyleri birbirini anlamlı şekilde yordamaktadır.

■ Tablo 24'teki değerlere göre; akademik unvan algısı ile akademik unvanın eşitlik, saygınlık ve nitelik boyutları iş stresini negatif yönde ve anlamlı olarak yordarken ($R = -.386$; $R^2 = .149$); yönetime katılım boyutu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamıştır. Kurum kültürü boyutu ile iş stresi arasında bir yordama durumuna rastlanmamıştır. İş stres düzeyindeki değişimin (toplam varyansın) %14.9'u akademik unvan algısı ile açıklanabilir ($R^2 = .149$). Bu sonuca göre akademik unvan algısının, öğretim üyelerinin iş stresi üzerinde önemli bir etkiye sa-

■ Tablo 20. Katılımcıların üniversitesine ilişkin ANOVA sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	3044.186	9	338.243	1.125	.342
Gruplarıçi	208.644.172	694	300.640		
Toplam	211.688.358	703			

$p > 0.05$.

hip olduğu, bu bağlamda, akademik unvana yönelik algının; eşitlik, saygınlık ve nitelik açısından yükselmesi ile iş streslerinin azalabileceği söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, öğretim üyelerinin akademik unvanlarına yönelik algıları ile cinsiyetleri, akademik kıdemleri, öğretim üyeliği kıdemi ve çalışılan üniversite değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken ($p>0.05$); akademik unvan ve uzmanlık alanı değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmuş ($p<0.05$), akademik unvan algısı ölçeğinin boyutlarına yönelik algıları ise unvana göre farklılaşmıştır. Yine öğretim üyelerinin iş stres düzeylerine ilişkin algıları ile akademik kıdemleri, uzmanlık alanı ve çalışılan üniversite değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken ($p>0.05$); cinsiyet, akademik unvan ve öğretim üyeliği kıdemi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$).

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğretim üyelerinin akademik unvan algıları ve akademik unvan algısı ölçeğinin eşitlik, saygınlık ve nitelik boyutları ile iş stres düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı, yönetime katılım boyutu ile iş stresi arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretim üyelerinin akademik unvanlarına ve unvan ölçeğinin eşitlik, saygınlık ve nitelik boyutlarına ilişkin algıları ($R=-.386$; $p<0.05$) iş stres düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olup aralarında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, yönetime katılım bo-

■ **Tablo 21.** Katılımcıların akademik unvan algısı ile iş stresine ilişkin korelasyon analiz sonuçları.

Öğretim üyesi	Akademik unvan algısı	İş stres düzeyi
Akademik unvan algısı	-	
İş stres düzeyi	-.212*	-
\bar{x}	84.23	84.54
SS	9.31	17.35
p	.000	.000

$n=704$; * $p<0.01$.

■ **Tablo 22.** Öğretim üyelerinin unvanları arasındaki iş stresine ilişkin korelasyon analizi sonuçları.

Unvanlar	n	p	r
1. Yrd. Doç.	382	0.00*	-0.217**
2. Doç.	146	0.01*	-0.196*
3. Prof.	176	0.02*	-0.140*
Toplam	704		

* $p<0.05$, ** $p<0.01$.

yutunun ise iş stres düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olup aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, buna karşılık kurum kültürü boyutunun ise iş stresinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

■ **Tablo 23.** Katılımcıların AUAÖ boyutları ile ÖEİSÖ'ye ilişkin korelasyon analizi sonuçları.

Öğretim üyesi	İş stres düzeyi	Eşitlik	Kurumsal kültür	Unvanın saygınlığı	Yönetime katılım	Nitelik
İş stres düzeyi	-	-.162*	-.033	-.297*	.248*	-.296
\bar{x}	84.54	30.79	17.15	16.01	10.72	9.53
SS	17.35	4.12	4.90	3.27	3.21	2.26
p	-	.000	.376	.000	.000	.000

$n=704$, * $p<0.01$.

■ **Tablo 24.** Katılımcıların AUAÖ ve boyutları ile iş stres düzeylerine ilişkin regresyon analiz sonuçları.

Yordayan D	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	108.039	6.344	-	17.030	.000
Eşitlik	-.309	.153	-.073	-2.014	.044
Kurum kültürü	.152	.130	.043	1.168	.243
Unvanın saygınlığı	-.916	.213	-.173	-4.312	.000
Yönetime katılım	.701	.203	.130	3.451	.001
Nitelik	-.988	.216	-.186	-4.565	.000
Akademik unvan algısı	-.395	.069	-.212	-5.744	.000

$R=-.386$, $R^2=.149$, $F_{5-698}=24.475$, $p=.000$.

Bu bulgular, alanyazındaki ilgili araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında; mesleklerine ve akademik unvan olgusuna yönelik en olumlu algıya profesörlerin sahip olduğu (Aytaç vd., 2001; Tunç, 2007; Yıldız, 2014), fen bilimleri ile sağlık ve sosyal bilimler alanlarında görev yapan öğretim üyelerinin akademisyenlik mesleğine yönelik algıları arasında anlamlı farklılık olduğu (Arı, 2007; Tunç, 2007; Yıldız, 2014), daimi kadro ve doçentlik unvanının akademik konum açısından öğretim üyelerine haksızlıklara karşı konuşma özgürlüğü sağladığını ve haksız olarak işlerini kaybetme korkusu yaşamadıkları (Williams, 2012), akademisyenlerin iş memnuniyetini, iş garantisi ile mesleğin prestiji ve öğretim, araştırma rol beklentileriyle ilişkilendirdikleri (Cunningham, 2014), ekonomik şartlar, araştırma imkânlarının sınırlı oluşu ve fiziksel koşulların yeterli olmayışının akademisyenlerin işleriyle ilgili olumsuz özellikler olduğu (Şenel, Kılıçbaşlan, Köksal, Demir ve Sertelin, 2004), cinsiyet açısından erkeklerin kadınlardan, unvana göre ise profesörlerin diğer alt unvanlardan daha düşük iş stresi yaşadıkları (Ellez, 1999), gerilim boyutunda profesörlerin diğer öğretim üyelerinden anlamlı ölçüde farklılaştığı (Aksu, 1998), yardımcı doçentlerin stres düzeyinin diğer öğretim elemanlarından anlamca farklılaştığı ve yüksek düzeyde olduğu (Balci, 2000), en az iş stresine profesörlerin sahip olduğu (Özalp, 2014), iş stres düzeyinde cinsiyet ve akademik unvanın anlamlı olarak farklılaştığı (Akbar ve Naseem, 2012; Gezer, 2008; Göksel ve Tomruk, 2016; Hamilci, 2014; Happ ve Yoder, 1991; Kul, 2006; Yıldırım, 2010; Yusoff ve Azam, 2014) bulguları; bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretim elemanlarının rol stres çatışması ile iş memnuniyeti arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Lavingia, 2010), iş tatmininin iş stresini ve akademisyenlik mesleğine ilişkin algıyı etkilediği (Ampadau, 2015), iş stresi ile iş tatmini arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu (Bhatti, Hashmi, Raza, Shaikh ve Shafiq, 2011), iş stresi ile motivasyon arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu (Aslan, 2014), gelir miktarı, iş yükü, işi belirli bir zamanda bitirme gereksinimi, iş ortamının psikolojik havası, araştırma imkânlarının sınırlı oluşu ve fiziksel koşulların yeterli olmayışı gibi örgütsel koşulların, iş arkadaşları, bölüm ve üniversite yöneticilerinin destekleyici veya kısıtlayıcı olması, kariyer gelişimi ile kadro statüsünün iş stresi ve iş memnuniyeti üzerinde etkisi olduğu (Aydın vd., 2011; Barkhuizen ve Rothmann, 2008; Chung, 2011; Gökgöz, 2013; Idris, 2009; Kaya, 2006; Moeller, 2009; Soylu, 2013; Şenel vd., 2004; Tian, 2010) bulguları, yine bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Ulaşılan bulgulara dayalı olarak; öğretim üyeliğinin bütün unvanlarına, üniversitelerarası kurul ile üniversite yönetim kurullarında görev alma hakkının sağlanması, doktor öğretim üyeliği unvanına da kadro güvencesi verilmesi, özellikle kariyer geliştirme aşamalarındaki akademisyenlere ek maddi imkân ve akademik danışmanlık desteğinin sağlanması; öğretim üyeleri-

nin unvanlarına ilişkin algılarının yükselmesine ve dolayısıyla iş streslerinin de azalmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda ve konuya ilişkin doğrudan bir çalışma bulunmaması nedeniyle araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Akademik unvan algısı ve iş stresinin öğretim üyeleri üzerindeki etkilerinin bilimsel araştırmalar ışığında sonuçlarının ortaya konulması, ileriye yönelik yükseköğretim sistemindeki uygulamalarda ilgililere bilimsel verilere dayalı bir kaynak oluşturmaktadır.

Yazar Katkıları / Author Contributions: CK: Fikir, tasarım, kaynak taraması, makalenin yazılması, veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması; SÖ: Fikir, tasarım, danışmanlık / denetleme, makalenin yazılması, bulguların yorumlanması, eleştirel inceleme. / *CK: Project idea, conceiving and designing research, literature search, writing manuscript, data collection, data analysis; interpreting the results; SÖ: Project idea, conceiving and designing research, study monitoring, writing manuscript, interpreting the results, critical reading and final check of the manuscript.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Bu çalışma için gerekli Etik Kurul onayı, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 24.04.2017 tarih ve 21817443-050.99 sayılı kararıyla alınmıştır. Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *This study was approved by the Ethical Committee for Scientific Research and Publication on Social Sciences and Humanities of Hatay Mustafa Kemal University (Date: April 4, 2017; No: 21817443-050.99). The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- 2547 Sayılı Kanun (1981, 6 Kasım). Yükseköğretim Kanunu. *Resmi Gazete*, (17506). Erişim adresi <https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?Mevzuat-No=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> (20 Eylül 2017).
- 2914 Sayılı Kanun (1983). Yükseköğretim Personel Kanunu. *Resmi Gazete*, (18190). Erişim adresi <https://mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2914.pdf> (20 Eylül 2017).
- 7100 Sayılı Kanun (2018, Şubat 22). Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. *Resmi Gazete*, (30352). Erişim adresi <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/03/20180306-11.htm> (7 Mart 2018).
- Açıkgöz, Ü. K., & Açıkgöz, K. (1992). *Üniversite denilen yer*. Malatya: Uğur Matbaası.
- Akbar, A., & Naseem, M. A. (2012). Sources of stress in academe: A study on the universities of Punjab. *Human Resource Management*, 52, 11571-11577.
- Aksu, M. B. (1998). Fırat Üniversitesi akademik personelinin iş stresi, gerilim ve başa çıkma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 22, 107.
- Ampadau, E. O. (2015). *Impact of nurse faculty job stress on job satisfaction and intent to remain in academia*. Doctoral dissertation, Graduate Faculty of the School of Nursing, Northeastern University, Boston, MA, USA.



- Arı, A. (2007). Üniversite öğretim elemanlarının sorunları. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 65–74.
- Aslan, Z. (2014). *Akademisyenlerin iş stresi ile iş motivasyonu ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane.
- Aydın, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademik Yayınları.
- Aydın, A., Üçüncü, K., & Taşdemir, T. (2011). Akademik performansı etkileyen stres kaynaklarının belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 387–399.
- Aytaç, M., Aytaç, S., Fırat, Z., Bayram, N., & Keser, A. (2001). *Akademisyenlerin çalışma yaşamı ve kariyer sorunları*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Araştırma Fonu İşletme Müdürlüğü.
- Balcı, A. (1993). Üniversite öğretim elemanının iş stresi ölçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 315–336.
- Balcı, A. (2000). *Öğretim elemanın iş stresi, kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Barkhuizen, N., & Rothmann, S. (2008). Occupational stress of academic staff in South African higher education institutions. *South African Journal of Psychology*, 38(2), 321–336.
- Baruch, Y., & Hall, D. T. (2004). Preface for the JVB special issue on careers in academia. *Journal of Vocational Behaviour*, 64, 237–240.
- Bhatti, N., Hashmi, M. A., Raza, S. A., Shaikh, F. M., & Shafiq, K. (2011). Empirical analysis of job stress on job satisfaction among university teachers in Pakistan. *International Business Research*, 4(3), 264–270.
- Bozan, M. (2015). Yükseköğretim ve akademik terfi üzerine bir değerlendirme. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(12), 263–282.
- Brown, R. S., & Kurland, J. E. (1990). Academic tenure and academic freedom. *Law and Contemporary Problems*, 53(3), 325–255.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Chung, C. E. E. (2011). *Job stress, mentoring, psychological empowerment, and job satisfaction among nursing faculty*, Doctoral dissertation, School of Nursing, The Graduate College, University of Nevada, Las Vegas, NV, USA.
- Cunningham, K. D. (2014). *Full-time non-tenure track faculty: identity and departmental perspectives*, Doctoral dissertation, Department of Educational, School, and Counseling Psychology, College of Education, University of Kentucky, Lexington, KY, USA.
- Ellez, A. M. (1999). *Öğretim elemanı iş stresi ve başarı güdüsü*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gezer, E. (2008). *Stres veren yaşam olaylarının öğretim elemanlarının depresyon ve tükenmişlik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gillespie, N. A., Walsh, M., Winefields, A. H., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress*, 15(1), 53–72.
- Gökgöz, H. (2013). *Stresin çalışanların performansı üzerine etkisi: Öğretim elemanları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Göksel, A., & Tomruk, Z. (2016). Akademisyenlerde stres kaynakları ile stresle başa çıkmada ve stres durumunda gösterilen davranışların ilişkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 315–343.
- Hamilci, F. (2014). *Örgütsel stres kaynaklarının ve sürekli kaygının iş tatmini üzerine etkisi (S.D.Ü. kadın akademisyenlerine yönelik bir araştırma)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Happ, A., & Yoder, E. (1991). Stress, job satisfaction and the community college faculty. *ERIC Documents*, ED 333920.
- Husu, L. (2001). On metaphors on the position of women in academia and science. *Nora: Nordic Journal of Women's Studies*, 9(3), 172–181.
- Idris, M. K. (2009). *Occupational stress in academic life: A study of academics of Malaysian public universities*, Doctoral dissertation, University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. basım). Ankara: Nobel.
- Kaya, E. (2006). *Örgütsel stres kaynakları ve akademisyenler üzerine bir araştırma örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Korkut, H. (2002). *Sorgulanan yükseköğretim* (2. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kul, Ö. B. (2006). *Eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının örgütsel stres değişkenlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Lavingia, I. (2010). *Study of role stress conflict, job satisfaction and organizational climate in university*. Doctoral dissertation, Faculty of Education and Psychology, University of Baroda, Vadodara, India.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mengi, F., & Schreglmann, S. (2013). Akademisyenlik bağlamında bilimsel üretkenliği etkileyen çevresel faktörler. *Anayasa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1–17.
- Moeller, C. (2009). *Stressors, strains and social support: occupational experiences of university professors*. Master dissertation, Faculty of Graduate Studies through Psychology, University of Windsor, Ontario, Canada.
- Musselin, C. (2010). *The market for academics*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Özalp, Y. B. (2014). *Öğretim elemanlarında iş stresine neden olan örgütsel etmenler ve öğretim elemanlarının örgütsel stresle başleme stratejileri (Trakya Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk, S., & Korkmaz, C. (2019). Scale development study for academic title perception. *Journal of Education and Training Studies*, 7(1), 172–179.
- Roberts, G. D. (2006). *Sources of stress, levels of stress and coping strategies of faculty and staff at Northern Caribbean University*. Doctoral dissertation, Andrews University, School of Education, Berrien Springs, MI, USA.
- Soylu, E. Ş. (2013). *Relationship between the organizational climate and occupational stress experienced by English instructors in the preparatory schools of five universities in Ankara*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Şenel, H. G., Kılıçaslan, A., Köksal, A., Demir, İ., & Sertelin, Ç. (2004). Öğretim elemanlarının işleri ile ilgili olarak algıladıkları olumlu ve olumsuz özellikler. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 201–210.
- Tezcan, M. (2014). *Akademik örgüt kültürü çerçevesinde ast-üst ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

- Tian, S. (2010). *The research on the relationship among working stress, ocb and performance of university faculty*. Master dissertation, Sichuan University, Sichuan, China.
- Tunç, B. (2007). *Akademik unvan olgusu akademik yükseltme ve atama sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tural, N. K. (2004). *Küreselleşme ve üniversiteler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- UNESCO (1998). World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and action and framework for priority action for change and development in higher education. *World Conference on Higher Education Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action, October 5–9, 1998, Paris*. Erişim adresi <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952> (11 Ekim 2019).
- Williams, T. (2012). *Job satisfaction of African American female faculty: The role of race and gender*. Doctoral dissertation, College of Education, Florida State University, Tallahassee, FL, USA.
- Yıldırım, Y. (2010). *Beden eğitimi ve spor yükseköğretimindeki görevli akademisyen personelin örgütsel stres ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yıldırım, K. (2001). Türkiye’de akademik unvan almada karşılaşılan güçlükler ve yabancı dil çıkması (I). *Orkun Türkçe İnternet Dergisi*, 41. Erişim adresi http://www.orkun.org.tr/asp/orkun.asp?Tip=Makale&Makale_Nu=EAJS/EOAA/WATDU!EAJS/EOAA/WATDU!BB*FB,ALU-ISUQOY/ (25 Mayıs 2016).
- Yıldız, S. (2014). *Öğretim üyelerinin üniversite, akademisyenlik mesleği, bilimsel araştırma, öğretim ve öğrenci kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- YÖK (2018a, 18 Şubat). Üniversitelerde Akademik Teşkilât Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, (17609).
- YÖK (2018b). Lisans ve Lisansüstü Eğitim-Öğretim Programı Açılması ve Yürütülmesine Dair İlkeler. *Yükseköğretim Kurulu Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı*, 75850160-104.01.03.01/1913 sayılı yazı. Erişim adresi <https://ogrenciportali.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/yuksek-lisans-ve-doktora-kriterleri-guncellendi/Lisans%C3%BCst%C3%BC%20E%C4%9Fitim-%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20A%C3%A7%C4%B1lmas%C4%B1%20ve%20Y%C3%BCr%C3%BCt%C3%BClmesine%20Dair%20%C4%B0lleler.aspx> (15 Mart 2018).
- Yusoff, R. B. M., & Azam, K. (2014). Perceived sources of stress among faculty members of COMSATS Institute of Information Technology, Pakistan. *Journal of Management Info*, 4(1), 125–146.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher's Note:** The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Metaphors of University-Industry Relations: Interpretations on Technology Development Zones Unveiled

Üniversite-Sanayi İlişkilerinin Metaforları: Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Üzerine Yapılan Değerlendirmelerin Yorumlanması

Mehmet Ali Yılık¹ , Yaşar Kondakçı² 

¹Department of Modern Languages, Middle East Technical University, Ankara, Türkiye

²Department of Educational Sciences, Middle East Technical University, Ankara, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın amacı, üniversite-sanayi ilişkilerini açıklamada kullanılan metaforları araştırmaktır. Metaforlar, örgüt analizinde elverişli bir nitel araçtır çünkü bir örgütteki katılımcılar tarafından kullanılan metaforları ortaya çıkarmak ve bunları yorumlamak hem araştırmacının katılımcıların gizli algıları ve duygularına ulaşmasına izin verir hem de araştırmacıya üniversite-sanayi ilişkilerinin kilit bir örgütü olan Teknoloji Geliştirme Bölgeleri (TGB) hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Bu çoklu örnek olay çalışmasında, iki üniversite ve bir yüksek teknoloji enstitüsü ile bunların ilintili TGB'lerinden gelen 20 katılımcıdan veri toplanmıştır. Bu katılımcılar, üst düzey üniversite yöneticileri, üniversite-sanayi ilişkileri ile yakın ilişkili öğretim üyeleri, üst düzey TGB yöneticileri ve üst düzey TGB şirket yöneticilerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Üç örnek olaydan toplanan verinin örnek olay içi ve örnek olaylar arası içerik analizi sonuçlarına göre, katılımcılar üniversite-sanayi ilişkilerini açıklarken üst temalar olan olumlu ve olumsuz metaforlar kullanmışlardır. Olumlu metaforların alt temaları arayüz, makine, barlar sokağı, vitrin ve bitki metaforları olarak listelenebilir; olumsuz metaforların alt temaları ise, zombi, bebek ve emlakçı metaforları olarak sıralanabilir. Katılımcıların bu metaforları betimlemelerinden ve bu metaforları kullanmalarını gerekçelendirmelerinden yola çıkarak, katılımcıların araştırmanın odağında olan üniversite-sanayi işbirliği olgusuna dair değerlendirmeleri üzerine bazı çıkarımlarda bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Metafor, Teknoloji Geliştirme Bölgeleri, üniversite-sanayi ilişkileri.

Knowledge-based economy ideals and, parallel to this, the will to transform current industrialized societies into knowledge societies (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 1996) have echoed in circles where increased development and welfare of states are

Abstract

The purpose of the study is to examine metaphors that are used to explain university-industry relations. Metaphors are a lucrative qualitative tool in organizational analysis because extracting and interpreting metaphors that are used by participants in an organization can not only allow researchers to access hidden perceptions or feelings of the participants but also helps them gain insights about a key organization of university-industry relations: Technology Development Zones (TDZ). In this multiple-case study, 20 participants were involved from two universities and an institute of high technology, and their embedded TDZs in Turkey. Participants are high-rank manager-academics, faculty affiliated with university-industry relations, high-rank managers from TDZs and those of firms inside these TDZs. In order to collect data, semi-structured interviews were used in the study. Results from a content analysis of within-case and cross-case data from the three cases in the study showed that participants use superordinate themes of positive and negative metaphors to explain university industry relations. The positive metaphors superordinate theme involves the metaphors of interface, machine, bars district, showcase, and plants, while the negative metaphors superordinate theme includes zombie, babies, and real-estate metaphors. Based on the participants' descriptions of these metaphors and their justification for their use, some conclusions were made on the participants' evaluations of the university-industry relations phenomenon, which is the focus of the study.

Keywords: Metaphors, Technology Development Zones, university-industry relations.

set as strategic goals for the 21st century. Dating back to post-World War II (WWII) era, the endeavor to serve best to their citizens and pursue national interests have been the focus of competitive states; thus, this challenging goal sparked competition in science and technology all around the world (Mitchell,

İletişim / Correspondence:

Dr. Mehmet Ali Yılık
Department of Modern Languages,
Middle East Technical University,
Üniversiteler Mah., Dumlupınar Bulvarı
No: 1, 06800, Çankaya, Ankara, Türkiye
e-mail: yilik@metu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(2), 349–362. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Nisan / April 30, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Eylül / September 30, 2021

Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Yılık, M. A., & Kondakçı, Y. (2022). Metaphors of university-industry relations: Interpretations on technology development zones unveiled. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 349–362. doi:10.2399/yod.21.729919

The study was previously presented at the 3rd INES International Education and Social Sciences Congress in Antalya, Turkey in 2018 with the title "Metaphors of university-industry relations: Interpretations on Technology Development Zones unveiled".

ORCID ID: M. A. Yılık 0000-0002-2586-1670; Y. Kondakçı 0000-0003-2244-7076



1999), giving way to the establishment of partnerships between university and industry in forms of embedded research centers in universities- often motivated, funded and subsidized by the states- or free-enterprise research centers. These centers evolved into what is today known as science and technology parks, or officially as Technology Development Zones (TDZs) in Turkey. Science and technology parks or TDZs are ‘inter-connection organizations’ of the cooperation between university and industry. TDZs are attributed utmost role by nation states to realize the current competition of Industry 4.0 leap into cyber-physical systems for digitization following the Industry 1.0 leap into mechanization with steam power, Industry 2.0 leap into mass production with electricity, and Industry 3.0 leap into automation of production systems with information technologies (Nowotarski & Paslawski, 2017). Furthermore, universities are becoming more entrepreneurial (Etzkowitz, 2003) to engage in a new mode of knowledge and technology production, that of a joint effort with the industry (Gibbons et. al, 1994).

According to statistics by United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO, 2017), there are 85 major science and technology parks in North America and 230 major science and technology parks in Europe; science and technology parks have great importance in a country’s development as evidenced by the export of value-added products, services and designs. According to the statistical office of the European Union, EUROSTAT (2019, p. 9), “In 2018, EUR 349 billion worth of high-tech products were exported by the EU, which represented 18 % of all extra-EU exports”. In Turkey, however, a cumulative sum of only about 3 billion Euro worth of high technology products were exported by 2018, which represented around 2% of all of Turkey’s annual exports (Konak, 2018); the figures demonstrate that even the high technology products that the EU is capable of producing alone accounts for more than double the total export capacity of Turkey (Ministry of Commerce, 2019).

Thus, just as in the world, a new paradigm of entrepreneurial and innovation-driven university and a 4.0 stage industry is championed in Turkey which is rooted in research and development, knowledge and technology production by producing value-added products, services, and designs in mediating organizations of university-industry relations like TDZs. TDZs, however, are emerging organizations with a history of a couple of decades in Turkey. TDZs have previously been researched much from an economic -efficiency- perspective (Guadix, Carrillo-Castrillo, Onieva, & Navascues, 2016; Kayalidere, 2014; Latorre, Hermoso, & Rubio, 2017; Sevsay, Mıynat, & Aktaş, 2017; Siegel, Westhead, & Wright 2003; Van Geenhuizen & Soetanto, 2008); however, from a higher education perspective, interpretations and experiences of key persons in TDZs and university-industry

relations in a rarely used methodological design of multiple-case study and via the organizational tool of metaphors are less researched. In accord with this gap, in order to explore a less researched phenomenon (university-industry relations) with a concentration on its emerging organizations (TDZs) in Turkey via the experiences and interpretations of the key participants, the metaphors that were used by these key participants were extracted and interpreted in this study.

University, Industry and TDZs

Advancements in higher education systems in the West in the 19th century, especially the Humboldtian university model to advance research and meet the increasing demands of Industrial Revolution (Altbach, 2005), necessitated a more synchronous, modern university in earlier Turkish higher education system that is usually associated with the establishment of the Royal Academy of Ottoman era in the 19th century (Erichsen, 1998; Council of Higher Education [CoHE], 2019). Inauguration of a western style university in modern Turkey coincides with the foundation stages of the newly established Turkish Republic in the early 20th century, when new Turkish state’s nation-building ideals were also embedded in the higher education system. Turkish higher education, then, has been through many restructuring and expansion waves: spread of universities in Anatolia (non-metropolitan cities) in post-WWII era, 1980s and the establishment of a supreme governmental body -Higher Education Council- and the introduction of foundation universities, 1990s and the establishment of state universities in large scale, 2000s and “one university in every city policy”. Recently, Turkish higher education system has involved more than 200 higher education institutions (CoHE, 2019) while quality, mission diversification and research-intense universities, and university-industry relations have become hot topics on the higher education agenda of Turkey.

The introduction of Industrial Revolution brought together sweeping changes in many fields of life such as politics, economy, and education -production systems being maybe the most influenced one. The latest twist, Industry 4.0, is the transition from information technologies for automation into cyber-physical systems into digitization that resulted from a sequence of changes: the Industry 1.0 leap of manpower into steam power for mechanization, Industry 2.0 leap of steam power into electricity for mass production, and Industry 3.0 leap of electricity into information technologies for automation of production systems (Özüdoğru, Ergün, Ammari, & Görener, 2018). In the Turkish context, a late arrival of industrial advancements in the Ottoman era was the case, and new technology and systematic production were sought after due to military concerns. The Modern Turkish Republic displayed an



industrial leap in early 20th century by establishing state-owned enterprises. The Post-WWII era industry in Turkey can be associated with belated mass production, which preceded another belated industrial leap of digitalization of production systems in late 20th century. Meanwhile, the Scientific and Technological Research Council of Turkey (STRCT) and State Planning Agency were established to supplement long awaited industrial leap, which called for an intersection of university and industry to promote Turkish industrial production. Thus, university-industry partnership, commercialization of research, and competitiveness were introduced into industrial and higher education spheres in the late 20th century and in the early 21st century. In addition, knowledge-based economy ideals of the state were embodied in university-industry relations where TDZs have instantly become organizations between university and industry with an emphasis on research and development, innovation, and entrepreneurship.

Emergence of TDZs in the Western world owe much to the post-WWII space race between the USA and Russia (then USSR). Silicon Valley is widely credited to emerge as the first science and technology park or TDZ; expansion of science and technology parks or TDZs into Europe was commonplace in 1970s and 1980s (Mian, Fayolle, & Lamine, 2012; Mian & Hulsink 2009; Vila & Pages, 2008). A science and technology park, as commonly accepted by international organizations such as International Association of Science Parks [IASP] (2019), means:

- *...an organization managed by specialized professionals, whose main aim is to increase the wealth of its community by promoting the culture of innovation and the competitiveness of its associated businesses and knowledge-based institutions. To enable these goals to be met, a Science Park stimulates and manages the flow of knowledge and technology amongst universities, R and D institutions, companies and markets; it facilitates the creation and growth of innovation-based companies through incubation and spin-off processes; and provides other value-added services together with high quality space and facilities. (para.1)*

Bearing similarities to IASP's definition, in the Turkish context, a science and technology park is referred to as a Technology Development Zone by law, which means:

- *...a site where academic, economic and social structures become integrated or a technopark which has these characteristics, where, by benefiting from the opportunities of a particular university or higher technology institute or R and D center or institute, companies using high/advanced technology or companies that aim at new technologies produce/develop technology or software, where the companies work to transform a technological invention into a commercial product, method or service, thus contributing to the development of the zone, which is in the premises or close to the same university, higher technological institute or the R and D center or institute. (Technology Development Zones Law, 2001, p. 1)*

In the aftermath of reforms and restructuring in Turkish higher education in 1980s, coupled with a push to boost industrial production in a time of increased investment in knowledge and technology production, Technology Centers were set up. Then, they paved the way to the establishment of TDZs in Turkey only in the beginning of the 21st century. TDZs were accompanied by a transformation or reconceptualization of knowledge and technology production, and research context. TDZs signaled a new phase in knowledge and technology production, that of a co-production (university and industry) of knowledge and technology to serve the industry and knowledge economy ideals of the Turkish state. According to latest figures by the Ministry of Industry and Technology [MoIT] (2021), there are 89 TDZs in Turkey, 73 of which are operational while 16 are at pre-operational stage; a total of 6967 firms employ 72,399 personnel most of whom work in research and development (RD); and a cumulative sum of 6.3 billion dollars of export volume has been reached cumulatively by TDZs since their establishment.

Metaphor Analysis in Organizations

Origins of the use of metaphors in organizational research can be traced back to 1980s, in Gareth Morgan's "Images of Organizations", where he identified eight metaphors that help generate multiple perspectives on organizations; two leading metaphors were stressed: machine and organism. These two metaphors are believed to limit our understanding of and practice in organizations; therefore, the other six metaphors by Morgan (2006) were also employed by organizational researchers: brain, culture, political system, psychic prison, transformation and flux, and a system of domination. Morgan also welcomes additional metaphors instead of limiting possibilities down to eight as no one or a certain set of metaphors may fully uncover the actual workings of an organization. Palmer and Dunford (1996) contribute to the metaphor literature by emphasizing the dominant machine metaphor, and they also add several others, as suggested by Morgan.

Organization science concentrates on several rationales to use metaphors as a research tool, two prominent ones rest on the descriptive and prescriptive nature of metaphor use. That is, using metaphors in organizational analysis may describe phenomena (Cornelissen, 2005; Şimşek, 1997), and facilitate or provide solutions to organizational problems (Grant & Osrick, 1996). Metaphor use in organizational analysis may also have a generative rationale as suggested by Grant, Hardy, Osrick and Putnam (2004), in which they explain that metaphors may help generate novel points of view, knowledge or insights into organization theory and practice. According to Putnam, Phillips and Chapman (1996) metaphors are tools for building



theory and they also offer members in an organization to portray their organizations.

Another view is that metaphors can be used as a qualitative tool in a descriptive manner to explore organizations (Ertem 2017; Morgan, 2006; Yıldırım & Şimşek, 2016). In short, according to literature on metaphor use in organizational science, organizational researchers can use metaphors as a qualitative research tool for many purposes: describe, prescribe, explore phenomena; facilitate or provide solutions; build theory; or generate new perspectives and knowledge in organization theory and practice. As a result, organizational researchers can develop insights about the organization since an extraction of metaphors used by the participants in a study help reflect their understandings and emotions that they may otherwise be unaware of or hesitant to voice out.

Previous international studies have employed metaphors in organizational analysis in research areas like understanding of organizational image, organizational change, and perceptions and reactions to reform initiatives. To begin with, Cobo, Rocha, Vanti and Schneider (2012) use rather a quantitative approach to analyze organizational metaphors of 198 employees in Brazilian companies via questionnaires, and the results show that the organism metaphor was used the most often while political system and instrument of domination were used the least. Millar and Dickinson (2016), however, prefer a qualitative approach to examine top managers' response to healthcare reform in England via semi-structured interviews. Their findings show that metaphors such as plane, fast food or supermarket are used to depict the challenges and opportunities that come along with the reform in the context of organizational change. Another qualitative contribution comes from Rodrigues and Bélanger (2014) in the form of a case study on managers and primary care providers in Canada; the data were obtained via semi-structured interviews, focus groups and documents to demonstrate their response to primary care reform by using metaphors such as journey, departure, and destination.

Previous studies in Turkey have also employed metaphors in organizational analysis, particularly around research focuses such as organizational change, organizational culture, and other university related themes: research assistantship, and university-academic profession-scientific research. To start with, Şimşek (1997) employs a qualitative design and uses metaphor as a strategy to examine change in higher education context by comparing the metaphors of 24 US university faculty with strategic choices made by their higher education institutions via semi-structured interviews. The findings reveal that metaphors which reflect faculty's description of the organizational change is congruent with the organizational change initiative undertaken by the university. Çelik and Arı (2017) interviewed 67 employees in

the banking sector to identify their metaphors for organizational culture. Their findings show that employees mostly use a family metaphor to describe their organization's culture. In regards to university-related themes, Kısa (2013) qualitatively analyzed 47 Turkish university research assistants' use of metaphors through their description of assistantship via a questionnaire with open-ended items. The data revealed apprentice and secretary as the most common metaphors that described their concept of assistantship. Within the context of higher education and research, Yıldız and Gizir (2018) studied metaphors to extract conceptualizations of faculty in a Turkish university in regards to university, being an academic and scientific research. Their results point to three organizational themes: university's structure, function, relationships and communications. It is clear that previous organizational research using metaphor analysis, be it international or national, is qualitative in nature (phenomenology and case study) and concentrates mostly on themes such as organizational image, organizational change, organizational culture and higher education organizations and their constituents. To the best of authors' knowledge, the research employing metaphor analysis in organizational research within the context of university-industry relations or TDZs is rather scarce. Thus, the present study presents a unique contribution to the organizational science literature and metaphor analysis literature by exploring metaphors within the context of university-industry relations with a focus on TDZs. In short, the purpose of the study is to examine metaphors that are used to explain university-industry relations within the context of TDZs. The following research question was developed: How do key participants in university-industry relations perceive and interpret Technology Development Zones?

Method

Research Tradition and Orientation

Today, qualitative research is attributed importance as much as quantitative research (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). To start with the definition of the qualitative design in this study - a multiple-case study-, a common definition can be reached from the works of many authors and researchers. A multiple-case study is an in-depth study of multiple aspects of the selected case in many respects to reveal its real-world complexity and unique characteristics (Eisenhardt, 1989; Creswell, 2012; Yin, 2009). A typology of multiple case study includes (1) multiple cases with a holistic design and (2) multiple cases with an embedded design (Yin, 2009). This study aims to explore and explain the phenomenon of university-industry relations by conducting an embedded design multiple-case study in the context of TDZs. Precisely, the research design in the study rests on within-case writing for each case, replication logic for find-



Table 1. Cases: Universities and their TDZs in the study.

	University A and its TDZ	University B* and its TDZ	University C and its TDZ
Location	center of Turkey	west of Turkey	south of Turkey
Year of establishment (UNI) / operation (TDZ)	1950s / >10 years	1990s / >10 years	1990s / >10 years
Status (UNI/TDZ)	State / Operational	State / Operational	State / Operational
Degree of establishment ¹ (TDZ)	Established	Established	Established
2018 TDZPI ² rank (band)	1–10	1–10	1–10
2018 EI ³ rank (band)	1–10	1–10	30–40
Number of firms (TDZ)	380+	159	80
Number of personnel (support and RD in TDZ)	8000+	1100	400+
Number of academic personnel (UNI)	2550	525	1732

*Institute of high technology. Data were collected from the official websites of the above organizations in 2019. 1. MoIT’s official classification of current TDZs based on year of establishment; >10 years: established TDZs, 5–10 years: developing TDZs, 0–5 years new or pre-operational TDZs. 2. MoIT announces yearly performance of TDZs in Turkey called TDZ Performance Index (TDZPI) based on the parameters of input, operations and output. 3. STRCT announces entrepreneurship and innovation index or performance (EI) of universities yearly based on a set of performance criteria in innovation and entrepreneurship.

ings (Yin, 2009) or cross-case validation of findings (Eisenhardt, 1989), and embedded units of analysis (university administrators, university teaching staff, TDZ administrators and TDZ firm administrators), and use of interviews as the primary source of data collection.

Cases and Participants

The cases in this study are University A and its TDZ, University B* and its TDZ, and University C and its TDZ. The actual names of these universities and their embedded TDZs are coded this way to ensure confidentiality. ■ Table 1 shows descriptive information about these cases.

As shown in ■ Table 1, the cases in this study come from three different geographic regions in Turkey; all are state universities and have operational and established TDZs; all rank in top 10 of TDZ Performance Index or TDZPI. University A and its TDZ seems to be the most established with the most numbers in TDZ firms, number of TDZ personnel and aca-

demics. University B and its TDZ seems relatively a newer university with fewer numbers in TDZ firms, number of TDZ personnel and academics. University C and its TDZ seem to perform slightly lower in indexes with even fewer numbers in TDZ firms and number of TDZ personnel, but relatively high number of academics.

The sampling procedure was two-fold: the cases were determined based on a predetermined criterion (Patton, 2002), that is, TDZ Performance Index 1–10 band. In addition, maximum variation was used to foster variation among data sources (Yıldırım & Şimşek, 2016); this study employs four embedded units: key informants selected among university administrators, university teaching staff, TDZ administrators and TDZ firm administrators. ■ Table 2 shows the descriptive information about the key informants that fall into these four categories.

As seen in ■ Table 2, the number of participants is not evenly distributed; however, in each of the four units of analysis at least one participant is present. The participants are mostly

Table 2. Participants in the study.

	University A and its TDZ	University B* and its TDZ	University C and its TDZ
Number of participants	8	7	5
(University administrators,	2 (UNIADM1, UNIADM2)	2 (UNIADM3, UNIADM4)	1 (UNIADM5)
University teaching staff,	2 (UNISTAFF1, UNISTAFF2)	2 (UNISTAFF3, UNISTAFF4)	1 (UNISTAFF5)
TDZ administrators,	2 (TDZADM1, TDZADM2)	2 (TDZADM3, TDZADM4)	1 (TDZADM5)
TDZ firm administrators)	2 (TDZFADM1, TDZFADM2)	1 (TDZFADM3)	2 (TDZFADM4, TDZFADM5)
Gender composition	7 (M), 1 (F)	5 (M), 2 (F)	4 (M), 1 (F)
Age range (mode)	50+	40+	25–45
Range of experience in university-industry relations (mode)	5–10 years and 10+ years	1–3 years and 10+ years	5–10 years

*Institute of high technology.



males with an age range from 25 years to 50+ years, University A and its TDZ having the most senior participants in regards to age and year range of experience in university-industry relations. The participants were coded with abbreviations UNIADM, UNISTAFF, TDZADM, TDZFADM and numbered to maintain their confidentiality.

Data Collection Tools and Procedures

Semi-structured interviewing was used as the main method of data collection as it gives room for adaptation of questions throughout the data collection process; this is also in line with the developmental nature of qualitative research. The interview questions were reviewed at pilot stage by professionals in the fields of Educational Administration, and Science and Technology Policy prior to implementation. The interview questions were both descriptive and prescriptive in nature; that is, the participants not only described how they viewed university-industry relations but they also prescribed how university-industry relations should be by referring to limitations and suggestions in their choice and description of metaphors of university-industry relations. The interview questions (that also had probes for further inquiry) were:

- In your opinion, what metaphor or metaphors can best explain TDZs in the context of university-industry relations?
- Why do you use this metaphor/these metaphors?

Upon obtaining ethics approval, came the implementation of the final data tool that included a demographics section and the interview questions with probes. The interviews were conducted on-site in the offices of the participants where they were explained the purpose of the study; their consent was taken and the interviews were recorded; in some cases where the participant did not consent to recording the interview, detailed notes were taken.

Data Analysis

The recorded interviews were transcribed verbatim; the participants were sent the transcriptions of their interviews to check and approve their answers. Then, content analysis technique was used (Yin, 2009) to draw patterns from mass volume of data that came from a within-case and cross-case analyses of the interview transcriptions on MAXQDA software. A code list

based on literature and suggestions by professionals in the fields of Educational Administration, and Science and Technology Policy at pilot stage was modified as participants used unique metaphors and as more codes emerged. The codes were converged under themes (within-case analysis stage) and then under superordinate themes (cross-case analysis stage).

Validity-Reliability

Multiple-case design has validity in that some credibility measures were taken to achieve transferability or analytical generalizability of findings. As for reliability, dependability and confirmability of the findings were maintained (Lincoln & Guba, 1985). To be specific, in each one of the three cases the same data collection tool was used to arrive at parallel accumulation of data that rendered it possible to collect comparable experiences and interpretations on behalf of the participants. As a result, data were primarily organized to extract similarities and differences among all three cases to be able to proceed with data analysis and interpretation of findings. In other words, in line with the very nature of multiple-case study design, the data were collected to enable within-case and cross-case analyses. In short, the validity and reliability measures in the study were audit trail/case study protocol, peer review, debriefing or external audit, rich and thick descriptions, member (informant) check of findings and interpretations, direct quotations, and the code list.

Results

Within Case Findings

University A and its Technopark

The participants used metaphors to reveal how they interpret the phenomenon of university-industry relations (■ Table 3). Almost all the participants used the metaphor ‘interface’ to locate technoparks between university and industry as a mediator of the relationship between the two, signaling that they attribute such a central and mediating role to universities and industry.

A university administrator and two TDZ administrators expressed an “interface” metaphor for TDZs:

- *Turning an idea into a project or product ... It's beneficial in that respect, as I said at the university, we do not have anything like producing a prototype with our own means, using technical personnel, putting that idea in the production chains and marketing it.*

■ Table 3. Participants' metaphors use.

Cases	University A and its TDZ	University B and its TDZ	University C and its TDZ
Metaphors	Interface, machine, bars district, showcase, zombie, real-estate	Interface, showcase, plant, babies, real-estate	Interface, real-estate



We, as a university, produce ideas; technopark [TDZ] is also an intermediary in completing this product. -UNIADM2-

- *Where's hi-tech? At the university. Well, it's at the university but at the university, at the level of research with more theoretical knowledge; technopolises [TDZs] remain a bit practical; the idea is to turn theoretical knowledge into practice or to the industry. Since it is the purpose of the establishment of technoparks, this already exists in the heart of technoparks; there is industry cooperation. The condition of establishing technoparks is already in the law. There has to be a university or a public research center. -TDZADM1-*
- *The structure in our country is based on the support of university-industry cooperation mainly due to the TDZ Law.... The definition of TDZ in the law directs us to university-industry cooperation. Our primary priority seems to be university industry cooperation in the law. Both in our strategic plan and in our design. -TDZADM2-*

A university staff preferred a “machine” metaphor, explaining that in university industry relations there used to be a missing party just like a missing wheel part of a machine in factories; thus, university and industry can now work more systematically and productively.

- *The students benefit a lot; [university-industry togetherness] creates a space to work. Since a lot of companies are together, they are producing things to each other; they complement each other. [TDZs] are a big contributor to the university. The university contributes to them. The wheel must turn somehow; the missing piece was the technopark of the wheel. It has to work like a factory because students and academics need to produce in line with the R and D done there. What's learned there is coming to the university. There's a two-way interaction. Unfortunately, military companies such as ASELSAN and HAVELSAN work unidirectional. What is produced must be shared and spread, and there is not much out there in military projects. At least technopark (TDZ) is in the university, so it's easier to interact with the inside and outside of the campus. -UNISTAFF 1-*

A university staff preferred a “bars district” metaphor, and further elaborated that technopark firms can co-exist with others in a locale; they can both support each other and grow together:

- *My metaphor here would be...you know if there is a single pub or a restaurant on a street that would not be an attraction site...However, if many pubs or restaurants accumulate on a street, then, that street becomes an attraction- they can both compete and support each other due to this togetherness. Technoparks have a similar structure; that firms accumulate on a spot creates synergy and momentum. Technoparks [in Turkey] are like miniatures of Silicon Valley. -UNISTAFF2-*

A university administrator preferred a “showcase” metaphor, and further commented that in the eyes of the governmental bodies, university-industry relations are representa-

tive of a country's production, and also that TDZs are tangible organizations to display such capacity to visitors from abroad.

- *We have a very close relationship with our technopark [TDZ], our university, the Ministry of Economy, the Ministry of Industry and Technology, the Ministry of Development, and the Ministry of Finance. Again, each of them sees ours, X's [TDZ] and Y's [TDZ] as something, that is, interlocutors, as part of the economy, as an expert or as a showcase. For example, foreign delegations from the Ministry of Science, Industry and Technology are coming to us. They want to show this place. -UNIADM1-*

A university staff used another metaphor and likened dysfunctional technoparks to “zombies” and explained that those dysfunctional technoparks are organically operational, but they have no real research and development output- they only enjoy tax waivers and funds granted by the state:

- *Most technoparks [TDZs] are zombie technoparks to me. There is an organic activity/mobility within a living technopark but this is not like the one in a healthy person; we can call it a technopark wandering around like a zombie because there is not enough human capital to do business within the dynamics of a technopark nor a developed industry located in that region. I know a few technoparks. They say that we have opened a place in that technopark so that we get tax exemption from there, but our main operation is here [outside the technopark]. - UNISTAFF2-*

A TDZ firm administrator staff was critical and used a metaphor “real estate” and explained that unlike the initial intention underlying university-industry relations, TDZs are run by administrations that treat the whole configuration as a real estate agency; thus, aiming at recruiting more firms on campus TDZ sites disregarding their R and D capacity.

- *Do technoparks [TDZs] work like real estate companies or do they really do business? This is questionable. Companies are here for R and D projects, they are here to produce something ... Technopark management should question this. I know that this TDZ is applying it very strictly, while others are in the mood of compromising first, taking the company in, and then trying to tackle the issue. -TDZFADM2-*

University B and its Technopark

In the second case, participants articulated different metaphors to describe TDZs within the context of university-industry relations. In this case, nearly all the participants used the metaphor ‘interface’ to show the linkages between university and industry; in their descriptions and explanations TDZs act as the connecting device between the university-industry relations.

- *You need a structure that will transform the knowledge you produce here into industry. -UNIADM3-*
- *The industry does not know that academics are doing something valuable; industry is doing something that the university is not*

aware of. Technoparks need to act as intermediaries in order to carry the problems in the industry to the university to look for solutions. They should work like an interface; technoparks should organize events and bring them together. Technoparks have to launch the works done here to the industry. -UNISTAFF3-

- Technopark is a must. Considering that the university and industry speak different languages, there should be a bridge between them. Technoparks are also important in that respect. -UNISTAFF4-
- An academic may not know which industrial organization or product his work can evolve into; he/she does not know this actually. An industrialist may not know which academic works in his/her field of interest. The field of interest of academics is not given in detail on the Internet; industrialists do not understand scientific articles. In this sense, there is an industrialist in need, on the other side, there is an academic who can transfer his/her knowledge and works to the industry; technoparks and TTOs [Technology Transfer Offices] are organizations that will establish the interconnection between them. -TDZADM3-
- Technoparks [TDZ] actually form a kind of interface in the production of knowledge and technology. When we talk about cooperation with industry, these technoparks have become a structure that brought the industry closer to the university. -TDZFADM3-

A TDZ administrator favored another metaphor and said that technoparks are the “showcase” of universities, elaborating on the idea that university-industry relations necessitated competing with other TDZs and universities internationally; TDZs and universities become the showcase or best representation of a country’s high-tech production.

- Technoparks have become the showcase of the technology actually produced in Turkey. The state also endeavors to explain the products and services in technoparks. The state enacted the technopark [TDZ] law. And then, technoparks were established. Therefore, the outputs of technoparks are on the agenda in a way that they can compete not only within the country but also abroad; technoparks are very critical and strategic in this respect. It serves as a kind of showcase for the country; they also receive remarkable media coverage. -TDZADM3-

A technopark administrator used an agricultural metaphor: university-industry relation is like growing a “plant” where the ultimate aim is to harvest fruit; higher education is the soil and technoparks are the other ingredients such as fertilizers for the plant.

- Higher education..., there is human capital to produce knowledge, once knowledge is produced there, fruit is also produced; technopark [TDZ] maybe in the role of grafting the plant. Higher education is the soil of this production; technoparks are the seed, fertilizer or water of the plant. Without higher education it is impossible to

have technological output. Its role, in the form of knowledge-producing universities, needs to be reconstructed with a strategy that will reach the economy and society. “So I did research; I left it on the shelf” or “I did research, I got the patent, I wrote the publication, I wrote it in my CV”- this does not mean anything. These should now be outputs that return to the society. -TDZADM4-

A university staff used a metaphor and said that technoparks in Turkey were still “babies”, explaining that technoparks in Turkey were still at early developmental stages compared to international examples that date back to 1950s in the US and 1970s in Europe.

- Technoparks [TDZs] are still babies. They need more time and staff to have a more functional relationship with the university. For example, our graduates work in technoparks; graduates of the faculty of science and engineering should work here. These graduates know technology, but maybe they do not want to be academics. If they can bring this knowledge to the market in the technopark, functionality will increase because trained personnel are important. A friend from TTO [Technology Transfer Office], for example, went to England and told me that there people who are knowledgeable in the field and with PhD work in the TTO. -UNISTAFF4-

A technopark firm administrator used a “real-estate” metaphor and criticized the high rents on TDZ sites as compared to those prestigious downtown business centers where rents are actually lower with more space.

- We are now renting here, and believe me, I do not know if you know this city, but there were advertisements in the downtown of new business centers/skyscrapers... With the rent we pay here, we can rent a whole floor in these downtown business centers; technopark is also a source of income for the university. -TDZ-FADM3-

University C and its Technopark

The participants in the third case view university-industry relations very much in the same way with other cases in that they frequently describe this relationship with the metaphor “interface”.

- More innovation-oriented technoparks is needed; the university has education mission as well as research mission and public service mission. However, technoparks have a major role in finding products that will be built on top of that basic research, which will be of use and added value, and that will emerge as a result of applied research. Universities cannot do this, so it is difficult to think of universities without technoparks and technoparks without universities. Technoparks are an important pillar or interface that connects the university to industry. -UNIADM5-
- We produce something, especially in the engineering faculty, of course, in medicine or other departments there is considerable production, but what we do is directly related to technology and indus-



try. However, there is a commercial dimension to turn it into a product, patent it, and make it available to the international market. We cannot do it as a state officer. Therefore, technoparks are the first step or an interface for making what we do become concrete. -UNISTAFF5-

A technopark firm administrator complained that university administration does not control technopark administration much and acts like a “real-estate” that is only collecting rent from the technopark, commenting on an inherent criticism that real-estates are considered much profit-oriented and care less about firms or production.

- *The management is less involved; they have the attitude “I’m supplying firms with electricity, water, roads, infrastructure etc.” The management see technopark more like a physical building from the eyes of a real estate, I mean... In technoparks [TDZs] we pay rent. Here firms with substantial R and D engagement and products should not pay rent. Instead of taking the rent from firms that came here to produce, tell them that “You will not pay rent, but you will produce this many useful models or that many patents per year.” The university management consider university-industry relations a bit commercial; so is the approach ... - TDZFADM4-*

Summary of Within-Case Results

In University A and its TDZ, some welcoming metaphors as to university-industry relations can be obtained from the data: interface of university-industry relations; machine part or a key unit in factory production (high tech production), bars district referring to togetherness of firms in technoparks, and international showcase of country’s production capacity; however, some critical metaphors are also present in the data: zombie technoparks or zombie firms that are alive on paper but are neither operational on technopark campus nor do they really produce something as well as the real estate metaphor that refers to a for-profit approach to university-industry relations making high tech production or R and D of firms secondary. In University B and its TDZ, some participants positively approached university-industry relations with their pick of metaphors such as interface of university-industry relations, showcase of Turkey in the national and international markets, and a plant growing fruits (value added products and services); these metaphors all give a positive image of university-industry relations; however, some participants negatively approached university-industry relations and used metaphors such as baby TDZs that are still at early developmental stages and lack human capital as well as a real estate metaphor that corresponds to favoring rent collection from firms over existential function of technoparks- do R and D and produce value-added products, services and designs. In University C and its TDZ, some optimistic metaphors can be observed from the data such

as the interface of university-industry relations; however, some pessimistic metaphors are also articulated such as the real-estate referring to university’s collecting rents but not involving much into TDZ other than some infrastructural matters, regulations or maintenance.

Cross Case Findings

Positive Metaphors

The data from the interviews reveal that participants use some positive metaphors to explain university industry relations. The participants commonly use the ‘interface’ metaphor to refer to technoparks. This shows that they position technoparks in the center of all university-industry interactions. Similar to the ‘interface’ metaphor is the ‘machine’ metaphor that attributes TDZs a key role like a key machine part in big factory production lines. ‘Bars district’ metaphor refers to togetherness of firms in a locale to create synergy and produce value-added products or services rather than operating in isolation in different parts of the city. Another metaphor is the ‘showcase’; technoparks are seen as contributors to country’s image just as a showcase is representative of a shop from outside. Another is an agricultural metaphor of ‘plants’ in which the aim is to grow a fruit: higher education is the soil and technoparks are the sum of fertilizer and other ingredients like water for the plant.

Negative Metaphors

The data from the interviews reveal that the participants also use some negative metaphors to explain university industry relations. The ‘zombie’ metaphor refers to TDZs or TDZ firms that are organically (legally) alive but do not produce value added products or services but drain resources (funds, tax waivers etc.) allocated for university-industry relations. The metaphor that TDZs in Turkey are ‘babies’ implies that they are still not much functional and lack a critical mass of production compared to pioneering examples of technoparks worldwide like Silicon Valley. A ‘real-estate’ metaphor refers to the general understanding about universities and technoparks (TDZs) that they only collect rent from TDZ firms just like any landlord would collect from the firms in downtown, claiming that technoparks’ real mission to produce value added products and services is being undermined or disregarded.

Summary of Cross-Case Results

Some positive metaphors are used to explain university industry relations. Through the participants’ description of the positive metaphors (interface, machine, bars district, showcase, an agricultural metaphor of plants) and the negative metaphors (zombies, babies, real estate) it is possible to draw some conclu-

sions and make some suggestions out of participants' interpretation of the phenomenon under investigation: university-industry relations (■ Table 4).

Discussion and Conclusion

The aim of the study is to examine metaphors that explain university-industry relations within the context of TDZs through the lenses of 20 key participants from top performing universities and TDZs. From a higher education perspective, the study employs a multiple-case study design to develop insights into the interpretations of key informants of university-industry relations, and aims to give an account of implications.

Findings demonstrate that the participants use some positive metaphors to explain university industry relations. Thus, through the participants' description and prescription of these positive metaphors in this study, it is likely to draw some conclusions and provide implications in regards to higher education and university-industry relations. Key informants' perspectives on university-industry relations seem deeply rooted in their descriptions of metaphors and prescriptions as to how these metaphors help better understand and facilitate or provide solutions to university-industry relations. In accord with the descriptive (Cornelissen, 2005; Şimşek, 1997) and prescriptive (Grant & Oswick, 1996) nature of metaphor analysis in organizational science, this study supports the existing literature in that the findings are congruent with Morgan's (2006, p. 338) 'machine' classification of organizational metaphors; Morgan warns that although no single metaphor gives organizational researchers a full picture or an "all-purpose point of view", metaphors "create ways of seeing and shaping organizational life"; in other words, as Bolman and Deal (2003) suggest, their struc-

tural frame or metaphors (machine or factory) reflecting that frame may act as different lenses to develop insight into organizations, diagnose problems and apply interventions. In this study, when metaphors of university-industry relations are concerned, participants' metaphors converge around the "interface" metaphor and a closely linked "machine" metaphor as they outnumber other metaphors both in number and frequency. This signals that participants attribute key importance to university-industry relations and view TDZs a key mediator of this relationship just like an indispensable machine part in a factory line. In other words, TDZs have a central role in university-industry interactions in the lenses of the participants. However, as Morgan (2006) suggests, this also points to the idea that the underlying organizational beliefs of participants may be congruent with a mechanic view of organizations involved in university-industry relations; the interface or machine metaphor is, thus, representative of an archaic approach to organizations on behalf of many participants: Bureaucratic Organizations, Classical Management Theory or Scientific Management Theory.

Some unique positive metaphors of university-industry relations have also been unveiled in this study. As a mid-frequency positive metaphor, the 'showcase' means that technoparks are viewed as organizations that advance a country's image in markets inside and outside Turkey just as a showcase of a store displays the best products or services, and thus is representative of a shop from outside. TDZs attract foreign investment and the number of foreign partnered or foreign capital firms in the TDZs in Turkey has reached 339 in 2021, increasing up to 5% of all companies (MoIT, 2021). In addition, the degree of involvement in university-industry relations has also been an integral part of international rankings recently, which is becoming increasingly important for higher

■ **Table 4.** Metaphor descriptions and frequencies associated with university-industry relations and TDZs.

	Metaphor	Explanation	Frequency
Positive metaphors	Interface	TDZs: an intersection organization of university and industry	High (14)
	Machine	key machine part in co-production of university-industry relations	Low (1)
	Bars district	a luring complex with many TDZ firms	Low (1)
	Showcase	TDZs: best exemplars for value-added products, services and design of a country for international markets	Mid (2)
	Plant	TDZs: key party in the production cycle of a fruit -value-added products, services and designs	Low (1)
Negative metaphors	Zombies	TDZs or firms lawfully existent but practically inefficient	Low (1)
	Babies	TDZs still at early developmental stage compared to world examples	Low (1)
	Real-estate	Main income of universities and TDZ administration based on revenue from renting on-campus offices to TDZ firms	Mid (3)



education institutions. For example, one of the commonly cited ranking organizations, Times Higher Education [THE] (2019) reports that in the methodology of rankings industry income or knowledge transfer is part of the criteria. Thus, being a showcase of a country's high-tech production and an indicator of knowledge society, TDZs have been cited as the showcase of university-industry relations by the participants.

'Bars district' is another positive metaphor to refer to the togetherness of firms in a locale to create synergy and produce value-added products or services rather than operating in isolation in different parts of the city. There exist plenty of studies that compared firms in TDZs and those outside the site; some (Löfsten & Lindelöf, 2002; Yang, Motohashi, & Chen, 2009) explored the efficiency of location that provides evidence for the presence of firms in TDZs for increased efficiency and some others (Felsenstein, 1994; Siegel et al., 2003; Westhead, 1997) give negative evidence for the presence of firms in TDZs for increased efficiency. This particular study provides evidence for the literature that supports the argument that the presence of firms in TDZs leads to increased efficiency by this 'bars district' metaphor.

An agricultural metaphor of 'plants' is also a positive metaphor; the aim is stated to grow a fruit in which higher education is the soil and technoparks are the fertilizer for the plant. The plant metaphor may relate to Morgan's (2006) organism metaphor that emphasizes the "individual and organizational needs"; environment is a critical factor for the organism. Considering the organizational needs and the environment in which organizations of university-industry relations operate, a relevant ecosystem metaphor has been frequently cited in macro-level policy documents and publications by the Turkish state. For example, one of the objectives in Eleventh Development Plan (2019) is to strengthen the R and D and innovation ecosystem in which TDZs are an integral part of this ecosystem (İnam, Bal, & Bahçeci, 2019). The use of a 'plant' metaphor is congruent with a macro metaphor of 'ecosystem' in policy documents, where higher education provides the soil- infrastructure, physical site, human capital etc.- and TDZs graft or provide fertilizers or other necessary ingredients; thus, they accelerate the transformation of pure research into high- value added products, services and designs via R and D. The ultimate aim in the use of this plant metaphor would be creating the knowledge economy and the knowledge society, as prompted by OECD (1996), by transforming higher education and the industry via intermediary organizations such as TDZs, R and D Centers, design centers etc.

The findings also show that the participants are quite critical about university-industry relations and its mediating

organization- TDZs. Accordingly, they use some negative metaphors to explain their skeptical views on university industry relations. Through the participants' description of these negative metaphors it is likely to draw some conclusions. Some unique negative metaphors of university-industry relations have also been unveiled in this study. A striking negative metaphor is the 'zombie' metaphor that refers to technoparks [TDZs] or firms that are organically (legally) alive but do not produce value added products or services but drain resources (funds, tax waivers, etc.) allocated for university-industry relations. This may be partly due to some failing numbers or abusive attitude of TDZ firms towards university-industry relations; TDZs so far have produced a cumulative sum of 6.3 billion dollars in foreign export of Turkey (MoIT, 2021), and it roughly corresponds to 3.5% of all foreign export of Turkey in 2019 and 3.7% in 2020 (Turkish Statistics Institute, 2020). According to Gür, Çelik and Yurdakul (2019), the number of patent applications may be another indicator in that Turkey has 8196 patent applications in 2017 as compared to 61,474 in Germany and 452,553 in the US. The figures demonstrate that most TDZs in Turkey are likely to be zombie TDZs benefitting from tax waivers or state funds but not achieving the expected success despite much investment within the last two decades.

Another negative metaphor is 'babies' implying that TDZs are still not much developed and functional, and also they lack a critical mass of human capital and production capacity compared to the pioneering examples of technoparks (TDZs) worldwide. TDZs in Turkey have a relatively new history compared with the emergence of TDZ examples in the US and those examples in Europe (Mian, Fayolle, & Lamine, 2012; Mian & Hulsink 2009; Vila & Pages, 2008). TDZ Law (2001) enabled the establishment of TDZs only in 2001 as opposed to the establishment of TDZs in 1950s in the US and in 1970s in Europe. This gap of emergence or development is evident in MoIT's classification of TDZs in Turkey: developed TDZ with 10 or more years of establishment; developing TDZs between 5–10 years of establishment; and newly opened or pre-operational TDZs with 0–5 years of establishment. The participants also point to a need for 50–60 more years so that Turkish TDZs may become more established and can compete with their international counterparts. Another concern raised by the participants is the need for more human capital and production capacity that is central for the development of TDZs in Turkey. The figures confirm this need since the number of R and D personnel per million in France -with roughly the same population as Turkey- was four times higher than that of Turkey in 2016 according to Gür, Çelik and Yurdakul (2019).

'Real-estate' is another mid-frequency negative metaphor; this criticism refers to the idea that universities and technoparks only collect rent from TDZ firms just like any landlord would collect from firms in downtown, implying that technoparks' real mission to produce value added products and services is being undermined or disregarded. The data from open access sources demonstrate that the average rent in TDZs per square meter is around 20 US dollars for top performing TDZs in metropolitan cities, and 20 Turkish liras in other non-metropolitan TDZs. This is the source of criticism by the participants (mostly TDZ firm administrators) that while it means income for the university, it is becoming less and less payable for the firms. These firms also state a lack of services in return for the high rent collected by the university. However, as in the example of an eastern TDZ in Turkey, there are rent waivers for TDZ firms that truly involve in scholarly publication, and produce value added products and services.

This study contributes to organizational science in that it is possibly the first systematic multiple-case study of the patterns and meanings of metaphors within the context of Turkish university-industry relations and TDZs. The findings reveal that positive metaphors ("interface, machine, showcase, bars district, plant") not only outnumber negative metaphors but also they are more frequent in the data; this shows that the majority of the key participants in university-industry relations place much value on and are optimistic about the phenomenon of university-industry relations and one of its key organizations-TDZs- as knowledge-based economy ideals of the state (OECD, 1996), Industry 4.0 (Nowotarski & Paslawski, 2017), entrepreneurial university (Etzkowitz, 2003) and new mode of knowledge production (Gibbons et al., 1994) increasingly become substantial part of the current landscape of the research on higher education and university-industry relations.

However, the presence of negative metaphors in the findings point to some implications for the future of the relationship between university and the industry and its organization in focus in this study: TDZs. To start with, the "zombie" metaphor indicates that the TDZs in Turkey are becoming more resource-draining than being truly productive. A recent initiative by the CoHE in Turkey designated 10 top performing Turkish universities as research universities and allowed them to benefit more funds, investment and personnel. Similarly, 10 privileged TDZs can be designated to benefit from more funds and human capital to reach the expected outcomes in high-tech production; this may help reach knowledge economy and knowledge society ideals sooner than expected. These 10 privileged TDZs may be designated based on the criteria of economic development, geographical distribution, TDZPI, EII, and such. Qualifying to enter this privileged

league of TDZs may be lucrative; the counter scenario would be the closure of the zombie TDZs if they continue to drain resources allocated for knowledge economy ideals of the state. Secondly, "babies" metaphor highlights that more time and accumulation of a critical mass -human capital and production volume- is needed for the evolution and development of TDZs; to accelerate this accumulation, luring more international investment or firms, and creating more human capital -RD personnel and PhD graduates- would be a good start. Lastly, the "real estate" metaphor points to another barrier in progress to achieving truly functional TDZs. Operating a TDZ firm seems costly in regards to high rents; project or patent-based rent waiver, an independent TDZ administrative firm, or off-campus low-rent satellite TDZ sites would be some of the solutions. As for the limitations of the study, future studies may include top performing foundation universities and their embedded TDZs since their context may lead to other unique metaphors of university-industry relations. Future research may involve more units of analysis by including employees in TDZs and students interested in university-industry relations. Lastly, the generalizability of the findings in this study is limited to the generalizability of experiences and interpretations despite evidence from cross-case analyses (Eisenhardt, 1989) and replication logic (Yin, 2009) propositions of qualitative inquiry. Thus, a mixed-method study with more participants may increase the generalizability of the findings.

Yazar Katkıları / Author Contributions: Her iki yazar da bu çalışmanın her aşamasında ortak katkı sunmuştur. / *Both authors commonly participated in all steps of this work.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayım etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

References

- Altbach, P. G. (2005). Patterns in higher education development. In P. G. Altbach, P. J., R. O., Berdahl, & P. J. Gumport (Eds.), *American higher education in the twenty-first century: Social, political, and economic challenges* (2nd ed.) (pp. 15-37). Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cobo, A., Rocha, R., Vanti, A. A., & Schneider, G. (2012). Fuzzy clustering: Application on organizational metaphors in Brazilian companies.



- JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management*, 9(2), 197–212.
- CoHE (2019). *Higher education system in Turkey*. [Article in Turkish] Retrieved from https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/Higher_Education_in_Turkey_019_tr.pdf (December 9, 2019).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Cornelissen, J. P. (2005). Beyond compare: Metaphor in organization theory. *Academy of Management Review*, 30(4), 751–764.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Çelik, T., & Arı, G. S. (2017). Metaphor analysis as an alternative method for determining organizational culture in banks. [Article in Turkish] *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(1), 31–64.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532–550.
- Eleventh Development Plan (2019). *Strengthening the R&D and innovation ecosystems*. [Article in Turkish] Retrieved from <http://onbirinciplan.gov.tr/oik-ve-calisma-grubu-listeleri/ar-ge-ve-yenilikekosistemini-guclendirilmesi/> (December 11, 2019).
- Erichsen, R. (1998). Scientific research and science policy in Turkey. *Cahiers d'Etudes sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien*, 25, 1–21.
- Ertem, M. (2017). Metaphors in the field of management and organization. [Article in Turkish] *International Journal of Academic Value Studies*, 3(9), 209–220.
- Etzkowitz, H. (2003). Research groups as 'quasi-firms': The invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, 32(1), 109–121.
- EUROSTAT (2019). *High-tech statistics – economic data*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/46748.pdf> (December 2, 2019).
- Felsenstein, D. (1994). University-related science parks – 'seedbeds' or 'enclaves' of innovation? *Technovation*, 14(2), 93–110.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Los Angeles, CA: Sage.
- Grant, D., & Osrick, C. (1996). Introduction: Getting the measure of metaphors. In D. Grant, & C. Osrick (Eds.), *Metaphor and organizations* (pp. 1–20). London: Sage.
- Grant, D., Hardy, C., Osrick, C., & Putnam, L. (Eds.). (2004). Introduction. Organizational discourse: Exploring the field. In D. Grant, C. Hardy, C. Osrick, & L. Putnam (Eds.), *The Sage handbook of organizational discourse* (pp. 1–36). London: Sage.
- Guadix, J., Carrillo-Castrillo, J., Onieva, L., & Navascues, J. (2016). Success variables in science and technology parks. *Journal of Business Research*, 69(11), 4870–4875.
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Yurdakul, S. (2019). *Higher education at a glance – 2019: Analysis and evaluation report*. [Report in Turkish] Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- IASP (2019). *Definitions*. Retrieved from <https://www.iasp.ws/ourindustry/definitions> (December 10, 2019).
- İnam, İ., Bal, H., & Bağcı, A. (2019). *A model towards state-university-industry cooperation policies*. [Article in Turkish] *Anahtar*, 24(369), Retrieved from <https://anahtar.sanayi.gov.tr/tr/news/kamu-universite-sanayi-isbirligi-politikalarina-yonelik-bir-model-onerisi/9919> (December 15, 2019).
- Kayalidere, G. (2014). The importance of technoparks within technology policy of Turkey and tax advantages for technoparks. [Article in Turkish] *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 75–96.
- Kısa, N. (2013). Metaphorical images of research assistants: Who are they? Who they should be? [Article in Turkish] *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 47–46.
- Konak, A. (2018). The effect of product export of high technology on export volume and economic growth; selected OECD countries and the case of Turkey. [Article in Turkish] *Yönetim Ekonomi Edebiyat İslami ve Politik Bilimler Dergisi*, 3(2), 56–80.
- Latorre, M. P., Hermoso, R., & Rubio, M. A. (2017). A novel network-based analysis to measure efficiency in science and technology parks: The ISA framework approach. *The Journal of Technology Transfer*, 42(6), 1255–1275.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Löfsten, H., & Lindelöf, P. (2002). Science Parks and the growth of new technology-based firms academic-industry links, innovation and markets. *Research Policy*, 31(6), 859–876.
- Mian, S., Fayolle, A., & Lamine, (2012). Building sustainable regional platforms for incubating science and technology businesses: Evidence from US and French science and technology parks. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 13(4), 235–247.
- Mian, S., & Hulsink, W. (2009). Building knowledge ecosystems through science and technology parks. In *Proceedings of the 26th IASP World Conference*, June 1–4, 2009, Research Triangle Park, NC, USA.
- Millar, R., & Dickinson, H. (2016). Planes, straws and oysters: The use of metaphors in healthcare reform. *Journal of Health Organization and Management*, 30(1), 117–132.
- Ministry of Commerce (2019). *Export statistics*. [Report in Turkish] Retrieved from <https://ticaret.gov.tr/istatistikler/dis-ticaret-istatistikleri> (December 22, 2019).
- Mitchell, G. R. (1999). Global technology policies for economic growth. *Technological Forecasting and Social Change*, 60(3), 205–214.
- MoIT (2021). *Technology development zones*. [Article in Turkish]. Retrieved from <https://www.sanayi.gov.tr/istatistikler/istatistiki-bilgiler/mi0203011501> (September 16, 2021).
- Morgan, G. (2006). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage.
- Nowotarski, P., & Paslawski, J. (2017). Industry 4.0 concept introduction into construction SMEs. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 245(5), p.1–10.
- OECD (1996). *The knowledge-based economy*. Retrieved from http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=OCDE/GD%2896%29_02&docLanguage=En (December 25, 2019).
- Özüdoğru, A. G., Ergün, E., Ammari, D., & Görener, A. (2018). How Industry 4.0 changes business: A commercial perspective. *International Journal of Commerce and Finance*, 4(1) 85–95.
- Palmer, I., & Dunford, R. (1996). Conflicting uses of metaphors: Reconceptualizing their use in the field of organizational change. *Academy of Management Review*, 21(3), 691–717.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Putnam, L. L., Phillips, N., & Chapman, P. (1996). Metaphors of communication and organization. In S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord (Eds.). *Handbook of organization studies* (pp. 375–408). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rodríguez, C., & Bélanger, E. (2014). Stories and metaphors in the sense-making of multiple primary health care organizational identities. *BMC Family Practice*, 15(1), 1–10.
- Sevsay, H., Mıynat, M., & Aktaş, H. (2017). The examination of technology development park investment models. [Article in Turkish] *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 447–467.
- Siegel, D. S., Westhead, P., & Wright, M. (2003). Science parks and the performance of new technology based firms: A review of recent UK evidence and an agenda for future research. *Small Business Economics*, 20(2), 177–184.
- Şimşek, H. (1997). Metaphorical images of an organization: The power of symbolic constructs in reading change in higher education organizations. *Higher Education*, 33(3), 283–307.
- Technology Development Zones Law (2001). *Law on technology development zones*. Retrieved from <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/en/tr/tr092en.pdf> (November 27, 2019).
- THE (2019). *THE world university rankings 2020: Methodology*. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2020-methodology> (December 20, 2019).
- Turkish Statistics Institute (2020). *Export statistics, December 2020*. [Report in Turkish]. Retrieved from <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/In-dex?p=Foreign-Trade-Statistics-December-2020-37412> (September 16, 2021).
- UNESCO (2017). *Science parks around the world*. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/science-technology/university-industry-partnerships/science-parks-around-the-world/> (December 29, 2019).
- Van Geenhuizen, M., & Soetanto, D. P. (2008). Science parks: What they are and how they need to be evaluated. *International Journal of Foresight and Innovation Policy*, 4(1–2), 90–111.
- Vila, P. C., & Pages, J. L. (2008). Science and technology parks: Creating new environments favourable to innovation. *Paradigmes: Economia Productiva i Coneixement*, 141–149.
- Westhead, P. (1997). R and D ‘inputs’ and ‘outputs’ of technology-based firms located on and off science parks. *R and D Management*, 27(1), 45–62.
- Yang, C. H., Motohashi, K., & Chen, J. R. (2009). Are new technology-based firms located on science parks really more innovative? Evidence from Taiwan. *Research Policy*, 38(1), 77–85.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S., & Gizir, S. (2018). An investigation of academicians’ perceptions about concepts of university, academicianship and scientific research through metaphors. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(3), 743–762.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher’s Note:** The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Bibliometric Analysis of the Turkish Doctoral Dissertations: A Case Study of Economy, Law, Psychology, Political Science, and International Relations Disciplines

Türkiye'deki Doktora Tezlerinin Bibliyometrik Değerlendirilmesi: Ekonomi, Hukuk, Psikoloji, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Disiplinlerine İlişkin Bir Durum Çalışması

Aydın Aslan¹ , Ömer Açıkgöz² 

¹Faculty of Education, Selçuk University, Konya, Türkiye

²Faculty of Political Sciences, Social Sciences University of Ankara, Ankara, Türkiye

Özet

Bu çalışmada ekonomi, hukuk, psikoloji, siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler disiplinlerinde tamamlanan doktora tezlerinin; alanyazına ve uygulamaya katkılarının, bu tezlerden üretilen makaleler ve bu makalelere yapılan atıflarla bibliyometri analizi kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu disiplinler Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı tarafından insan kaynağının yetişmesinde öncelikli disiplin alanları olarak belirlediği için mevcut çalışmaya dâhil edilmiştir. 2018 yılında söz konusu disiplinlerde tamamlanmış 88 teze YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından doküman analiziyle ulaşılmıştır. İlgili tezlerden üretilen bilimsel çalışmalar öncelikli olarak tez sahiplerinin web sayfalarında, YÖK Akademik, Web of Science, ScienceDirect, Education Resources Information Center, ResearchGate ve Google Scholar'da araştırılmıştır. Bu çalışmada 88 tezden 61'ine ilişkin herhangi veriye ulaşılmıştır. 17 tezden yapılan makaleler ve bu makalelere yapılan atıflar Google Scholar, ResearchGate, SCOPUS, SOBIAD ve Web of Science veri tabanlarında araştırılmış olup bibliyometri ile analiz edilmiştir. Atıf yapılan tez sayısının sadece 9 olduğu anlaşılmıştır. Psikoloji tezlerinde birincil kaynak veri kullanılırken diğer tezlerde çoğunlukla ikincil kaynak veri kullanılmıştır. Bu sonuçlar, doktora tezlerinin alanyazına ve uygulamaya katkılarının oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu disiplinlerde tamamlanmış doktora tezlerinin katkılarının çalışılmasıyla araştırmacının dikkati, sosyal bilimler alanında diğer disiplinlerde gerçekleştirilmiş doktora tezlerinin katkılarını çekilmiştir. Doktora tezlerinin alanyazına ve uygulamaya katkılarını artırmak için araştırmacılara ve politika yapıcılara, araştırmacıların araştırma becerilerinin geliştirilmesi ve özellikle Türkiye bağlamında öncelikli alanların çalışılması gibi çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Atıf analizi, bibliyometri analizi, doktora tez yayını, öncelikli alanlar.

Abstract

This study aims to analyze the contributions of the doctoral dissertations completed in the disciplines of economy, law, psychology, political science, and international relations to the literature and practice through the citations to the articles extracted from these dissertations using bibliometric analysis. These disciplines were included in the present study as they were determined as the priority ones in the training of the human resources by the Turkish Council of Higher Education (CoHE). 88 dissertations were reached in the National Thesis Center database of CoHE in 2018 and subjected to document analysis. The published scientific studies based on these dissertations were primarily searched within authors' websites, CoHE Academic, Web of Science, ScienceDirect, Education Resources Information Center, ResearchGate and Google Scholar. No data could be found for 61 dissertations out of 88 ones. The citations to the articles derived from 17 dissertations, which were searched in Google Scholar, ResearchGate, SCOPUS, SOBIAD and Web of Science databases were bibliometrically analyzed. Only 9 dissertations were cited. While the primary data were used in the dissertations completed in the discipline of psychology, the secondary data were mostly used in the other dissertations. These results indicate that the contribution of the dissertations to the literature and practice is quite limited. Thus, the researchers turned their attention to the contribution of the dissertations produced in other disciplines in the field of social sciences. Several suggestions (e.g. developing researchers' research skills, studying priority research topics in the Turkish context) were also made to increase the contribution of the dissertations to the literature and practice.

Keywords: Bibliometric analysis, citation analysis, doctoral dissertation publication, priority disciplines.

Great transformations profoundly affecting individuals' lives, cultures and communal living (e.g. digitalization and globalization) have come true in the

knowledge-based society (OECD, 2019). On the one hand, these transformations provide societies with opportunities. For instance, communication technology and digitalization enabled

İletişim / Correspondence:

Assist. Prof. Aydın Aslan
Selçuk University, Faculty of
Education, Selçuklu, Konya, Türkiye
e-mail: aydin.aslan@selcuk.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(2), 363–372. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Kasım / November 4, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 18, 2021

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Aslan, A., & Açıkgöz, Ö. (2022). Bibliometric analysis of the Turkish doctoral dissertations: A case study of economy, law, psychology, political science, and international relations disciplines. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 363–372. doi:10.2399/yod.21.820951

ORCID ID: A. Aslan 0000-0001-6173-5367; Ö. Açıkgöz 0000-0002-9033-2572



people to access to and disseminate knowledge easily. On the other hand, great transformations have caused a series of challenges to occur, such as environmental (e.g., climate change and depletion of natural resources), economic (e.g., unpredictable innovations in science and technology, interdependent financial systems) and social challenges (e.g., population increase, immigration, urbanization, conflict and social inequality) (OECD, 2018). Therefore, modern societies which benefit from the above-mentioned great transformation are obliged to deal with a series of great challenges that mainly stem from the very same transformation.

Doctoral programs have a significant role in training the human resources the modern societies need to overcome the environmental, economic and social challenges. Through its main components including courses, research and dissertations, it aims to train human resource with regard to knowledge, skill and competence dimensions. Writing a dissertation is regarded as the highest step in the academic genre (Swales & Feak, 2000). The dissertation is a noteworthy and objective output of a doctoral program and is considered as one of the basic academic publications. It plays a significant role in generating empirical data because its holders are supposed to bring innovation to science or develop a new scientific method or apply a known method to a new field (Turkish Graduate Training Regulation, 2016). According to the European Qualifications Framework (EQF, 2015) and the Turkish Qualifications Framework (VQA, 2015), new ideas and processes in the literature and practice are envisaged to be developed in a doctoral dissertation. It indicates its owners' knowledge in their fields, their skills to come up with an original solution to their research problems and to conduct research independently (Sadlak, 2004). They are expected to bring an innovative and creative solution to their research problems, reveal their intellectual knowledge using their interface knowledge, and show their competency to develop new ideas or processes in their fields, use their native or foreign language competently and employ their higher cognitive skills such as analysis, synthesis and evaluation in their dissertations.

Doctoral dissertations are envisioned to enable decision makers and researchers to make decisions based on empirical data to overcome the geographical, environmental, economic, and social matters Turkey has encountered. In this study, the outputs of the Turkish doctoral dissertations completed in the disciplines of economy, law, psychology, political science, and international relations were measured and assessed to understand the extent to which they make contributions to the literature and practice. The extent researchers and decision makers consider them through the outputs of the scientific publications produced from the dissertations was also investigated.

Aim of the Study

Universities progressively value publications as a criterion to achieve academic promotion and competitive research funding in addition to measuring personal and institutional performance (Kamler, 2008). In this regard, doctoral dissertations are the most significant outcome of doctoral education, and therefore, they should contribute to the literature and practice. In this study, the contributions of the dissertations to the literature and practice were evaluated considering scientific impact value, which is one of the indicators to determine the quality of research output. It is generally measured with the number of scientific publications and citation counts to and from these publications (Aslan, Açıkgöz, & Günay, 2021). The number of citations for the publications extracted from dissertations can be used as an indicator to measure their scientific impact (Lariviere, 2012). Scientific impact of the dissertations certifies their authors' contribution to knowledge production.

The performance of the Turkish higher education institutions regarding the field of social sciences is quite low compared with those of the OECD member countries. 5191 social sciences articles from Turkey have been published in the SCOPUS database. The citation per Turkish article is 5.82 and H-index value is 56. 111,917 social sciences articles from the USA have been published. The citation per American article is 18.50 and H-index value is 375. On the other hand, 18,185 articles have been published in the field of engineering in Turkey, and the citation per the article is 11.31 and H-index is 155. In this field in the USA, 393,078 articles have been published, and the citation per American article is 11.93 and H-index is 517 (Scimago Journal Rank, 2021). These values indicate that the Turkish researchers have a particular difficulty in publishing social science studies and getting citations to these studies from other researchers in the SCOPUS database, which is the most extensive abstract and citation database in peer-reviewed literature. For that reason, this study focused on the contribution of the dissertations to the literature and practice concerning the citations to and from the articles produced from the dissertations in the abovementioned disciplines.

Our review of the literature revealed that other researchers examined the dissertations in the field of social sciences either with a specific focus (Çelik, 2016; Yiğit, 2018) or included all the dissertations in their research (Sevinç, 2013; Şahin, Karaaslanoğlu, & Akın, 2019). Çelik (2016) examined, through content analysis, 100 dissertations conducted on innovation with regard to original language, year, university, institute, department, issue, application and method. Yiğit (2018) analyzed the content of 25 dissertations implemented on mobbing in terms of university, institute, department, year, sector, supervisors'



titles, the authors' gender of the dissertations and sample size. In another study, the content of 61 dissertations in the field of Turkish higher education was examined by issue, method and data analysis (Aydın, Selvitopu, & Kaya, 2018). Gülmez, Yalçın, Kurtulgan and Özbay, (2019) examined 227 dissertations in the field of marketing with regard to university types, research methods and types of data, with content analysis. In another study, the master's theses and dissertations on psychology of religion in Turkey were examined by theme (Sevinç, 2013). Diaz-Kope, Miller-Stevens and Henley (2018) examined the dissertations in the field of public administration, policy and public affairs with regard to the relationship between gender, methodological approach and research design. Kousha and Thelwall (2019) investigated the impacts of 77,884 American dissertations through the citation counts derived from Google Scholar and Mendeley databases. Likewise, the contribution of the PhD students' dissertations completed in the fields of arts and humanities, health sciences, natural sciences and engineering and social sciences was examined through the citation measures by Lariviere (2012). Osman, Alema and Kumah (2018) analyzed the citation patterns of 35 doctoral dissertations in their study.

Apart from the last three studies, mostly similar methods were used to examine master's theses and dissertations in the former studies. While these studies can help researchers determine their future studies, they do not give any information about the contributions of the dissertations. So, it seems vital to research the contributions of the dissertations completed in the abovementioned disciplines and to what extent these contributions are considered in the scientific communities in the light of the empirical data. In this regard, this study is expected to contribute the particularly to the national and generally to the international literature by revealing the young and possibly independent researchers' roles to produce knowledge.

Only the articles produced from these dissertations were taken into account because the editorials, book reviews, letters to the editors or proceeding abstracts produced from dissertations are mostly not regarded as original contributions to the scholarly knowledge (Moed, 1996). In this regard, bibliometric analysis was used to determine the contributions of the dissertations to the literature and practice. Bibliometric analysis involves the analysis of the publications produced in a certain period and region and relations among these publications quantitatively (TÜBİTAK, 2021). So, the citations to the articles produced the dissertations were quantitatively measured. Besides, the method of each dissertation was presented to enable readers and researchers to figure out their contributions to the expansion of the knowledge. The research methods, data

collection tools, and data analysis techniques were given to show how the articles differ in peer-reviewed indexed journals.

In the evaluation of the contributions of the doctoral dissertations to the literature and practice, the disciplines of economy, law, psychology, political science, and international relations were considered. These have been identified as the priority research disciplines by the Turkish Council of Higher Education (CoHE) for scholarship students. These students are sent abroad by the Turkish government to train the human resource demanded by various institutions. The Turkish higher education institutions need well-qualified academics to meet their needs in these disciplines. So, in this study, the dissertations completed in these disciplines in Turkey were included to reveal the extent of contribution made by the PhD holders to the knowledge base in these fields.

The study seeks the answers for the following questions:

- What is the number of the articles produced from the doctoral dissertations in the disciplines of economy, law, psychology, political science, and international relations in peer-reviewed indexed journals?
- What is the number of citations to the articles produced from the doctoral dissertations in the disciplines of economy, law, psychology, political science, and international relations in peer-reviewed indexed journals?
- Which research methods, data collection tools, and data analysis techniques were used in the doctoral dissertations in the disciplines of economy, law, psychology, political science, and international relations?

Method

Data Collection and Analysis

To answer the research questions, document analysis was applied on the doctoral dissertations published in the disciplines of economy, law, psychology, political science, and international relations in the National Thesis Center database of CoHE in 2018. The dissertations were examined by means of bibliometric analysis to understand their contributions to the literature and practice. A study file was created in Microsoft Excel spreadsheet program. In the first column, the university type (ie. state or private), discipline and its order saved in the study was indicated. To illustrate, F_LAW_1 indicates that the dissertation was conducted in the discipline of law at a private university, and it was saved first in the study file. The PhD holders' names, dissertation titles, keywords, the publications of the academic studies generated from the dissertations, the citation counts to the articles produced from the dissertations, their research methods, data collection tools, and data analysis tech-

niques were included in the other columns. To determine whether any scientific publication was produced from the dissertations, the authors' web sites, CoHE academic, Education Resources Information Center, Google Scholar, ResearchGate, ScienceDirect, and Web of Science databases were searched. Then, the index information for the published studies was noted. Excluding self-citations, the citation counts for the articles were searched in Google Scholar, ResearchGate, SCOPUS, SOBIAD, and Web of Science databases.

Study Group

The researchers accessed all the dissertations published in the related disciplines in 2018 regardless of the university type in Turkey via the National Thesis Center database of CoHE, and came up with 88 dissertations.

As seen in ■ Table 1, the majority of the dissertations were conducted in the state universities. They were predominantly completed in the disciplines of political science and international relations and psychology, respectively. Besides, 39, 21, 7, 6, 4, 2, 2 people with a PhD degree work as an academic member, research assistant, lecturer, psychologist/therapist, lawyer, analyst, consecutively. The others work as bank employee, teacher, journalist, and administrator in a state organization. Most of the PhD holders work in the academia.

Validity and Reliability

The accessibility of the examined dissertations in the present study in the National Thesis Center database of CoHE increases its reliability. Besides, the perceptions of an independent expert in the field of social sciences concerning all the processes involved in the preparation of this study starting from its research design to the reporting of the findings were taken into account to increase its trustworthiness (Creswell, 2014). Criterion sampling, which is a type of purposeful sampling, was used in the determination of the disciplines. This type of sampling provides a comprehensive understanding of the studies to meet the definite pre-determined criteria (Suri, 2011). Criterion validity was considered to ensure the validity of the study. In this validity type, the relations between a determined criterion and points derived from a scale are taken into account (Ercañ & Kan, 2004). So, the relation between the number of the articles produced from the dissertations in peer-reviewed indexed journals and their citation counts were considered in the analysis.

Results

In this part, the articles produced from the dissertations in peer-reviewed indexed journals are presented. Secondly, the number of the citations to these articles is indicated. Lastly, the

■ **Table 1.** The universities and disciplines included in the study.

		<i>n</i>
University	State university	64
	Private university	24
<i>Total</i>		88
Disciplines	Political science and international relations	34
	Psychology	31
	Law	15
	Economy	8
<i>Total</i>		88

research methods, data collection tools, and data analysis techniques of the dissertations are given.

Number of the Articles Produced from the Dissertations

The publication of the articles generated from the dissertations was investigated in the related databases. The results of this investigation are displayed in ■ Table 2. According to the data in this table, 7 articles generated from the dissertations were published in SSCI, SCI, SCI-Expanded, ACHI and ESCI indexed journals, 5 articles in ERIC, EBSCO, DOAJ, Index Copernicus indexed journals, and 10 articles in ULAKBIM, SOBIAD, and Turkish Education Index. 23 articles were generated from the doctoral dissertations. Apart from the articles, 9 authors converted their dissertations to a book ($n=5$), book chapter ($n=3$), and conference proceeding ($n=1$). The most noteworthy finding of this study is that no data could be found on 61 dissertations at all.

Citation Counts to the Articles Produced from the Dissertations

To determine the number of the citations to the articles produced from the dissertations, the articles were searched in the

■ **Table 2.** The number of the articles published in in peer-reviewed indexed journals.

Indexed publications	<i>n</i>
SSCI, SCI, SCI-Expanded, ACHI, ESCI	7
ERIC, EBSCO, DOAJ, Index Copernicus	5
ULAKBIM, SOBIAD, Turkish Education Index	10
Google Scholar	1
<i>Total</i>	23
No data found	61



related databases. The results of this search are displayed in ■ Table 3. The data in this table indicates that the articles published in SSCI indexed journals are cited more than the other scientific studies. Particularly F_PSY_3 and F_PSY_13 coded dissertations have received more citations. Out of 88 dissertations, only 9 dissertations have been cited and their citation count is 37.

Methods in the Dissertations

To understand the contributions of the dissertations to the literature and practice profoundly and comprehensively, their methods with regard to research method, data collection tool and data analysis techniques are separately provided for each discipline. As indicated in ■ Table 4, four quantitative and four qualitative research methods were used in the dissertations in the discipline of economy. In terms of the data collection tools, secondary data were used in all the dissertations. The document analysis was the most frequently used technique in the dissertations. The dissertation coded F_ECO_6, used multiplier analysis, which accounts for the article produced from this dissertation to be published in a SSCI indexed peer-reviewed journal and get citations from the other scientific studies.

When the methods used in the dissertations in the discipline of law are examined in ■ Table 5, it is observed that the qualitative research method was used in all these dissertations. The most noteworthy characteristics of these dissertations is that they all use secondary data and the same type of analysis.

In ■ Table 6, the methods used in the dissertations in the discipline of political science and international relations reveal that the quantitative research method was used in only one dissertation out of 34 ones. Mostly secondary data were used in the dissertations. Interview was implemented in five dissertations as the primary data collection tool. However, how these interviews were analyzed was not explained in four dissertations.

■ **Table 3.** The number of citations to the articles.

Dissertation number	The indexed journals	Citation counts
F_LAW_5	Turkish ULAKBIM	1
P_LAW_8	SOBIAD	1
P_LAW_10	Turkish ULAKBIM	1
F_PSY_3	SSCI (2)	5
F_PSY_13	SSCI	21
P_PSY_18	SSCI	1
F_ECO_6	SSCI	2
P_PO_4	Turkish ULAKBIM	1
P_PO_18	GOOGLE SCHOLAR	4
<i>Total</i>		37

The data in ■ Table 7 indicate that 18 of the psychology dissertations used the quantitative, 9 used the qualitative, and 4 used the mixed method. These dissertations mostly collected primary data. Surveying was the most-frequently applied data collection tool, followed by the interviewing. Different data analysis techniques were preferred in these dissertations. ANOVA, descriptive analysis, regression and correlation analyses were the most preferred techniques in the data analysis. The articles generated from these dissertations were published in 4 SSCI indexed peer-reviewed journals and received 27 citations from other scientific studies.

Discussion

Focusing on the citations to the articles produced from 88 doctoral dissertations completed in the disciplines of economy, law, psychology, political science, and international relations, their contributions to the literature and practice were analyzed by using bibliometric analysis.

■ **Table 4.** Methods used in the dissertations conducted in the discipline of economy.

Thesis number	Research method	Data collection tool	Data analysis technique
F_ECO_1	Quantitative	Document (data set)	Quantitative analysis
F_ECO_2	Qualitative	Document	Document analysis
P_ECO_3	Quantitative	Document (data set)	Unit root test
P_ECO_4	Qualitative	Document (data set)	Document analysis
F_ECO_5	Qualitative	Document	Document analysis
F_ECO_6	Quantitative	Document (data set)	Multiplier analysis
F_ECO_7	Qualitative	Document (data set)	Document analysis, descriptive analysis
F_ECO_8	Quantitative	Document (data set)	Descriptive analysis

Table 5. Methods used in the dissertations conducted in the discipline of law.

Thesis number	Research method	Data collection tool	Data analysis technique
F_LAW_1	Qualitative	Document	Document analysis
F_LAW_2	Qualitative	Document	Document analysis
F_LAW_3	Qualitative	Document	Document analysis
P_LAW_4	Qualitative	Document	Document analysis
F_LAW_5	Qualitative	Document	Document analysis
F_LAW_6	Qualitative	Document	Document analysis
P_LAW_7	Qualitative	Document	Document analysis
P_LAW_8	Qualitative	Document	Document analysis
P_LAW_9	Qualitative	Document	Document analysis
P_LAW_10	Qualitative	Document	Document analysis
P_LAW_11	Qualitative	Document	Document analysis
P_LAW_12	Qualitative	Document	Document analysis
P_LAW_13	Qualitative	Document	Document analysis
P_LAW_14	Qualitative	Document	Document analysis
P_LAW_15	Qualitative	Document	Document analysis

First of all, publication of the dissertations in peer-reviewed indexed journals was examined, which indicated that no article was published from more than half of the dissertations. The number of the published articles from the dissertations in the SSCI, SCI, SCI-Expanded, ACHI and ESCI indexed journals is quite limited. This could be due to the fact that PhD students in the arts and humanities and social sciences are unlikely to participate in publication-related research activities during their doctoral education (Lariviere, 2012). Indeed, these activities are hardly ever involved in the Turkish doctoral programs. The programs consist of at least seven courses, seminar, qualification exam, dissertation proposal and studies (Turkish Graduate Education Regulation, 2016). So, the researchers are less likely to develop their research skills in these programs. Therefore, they are supposed to acquire research skills in their undergraduate programs. Considering their research background, there are some radical differences among them. Psychology researchers take statistics, research methods, and assessment courses in their undergraduate program (Ankara University, 2020; Boğaziçi University, 2020a, 2020b, 2020c; Koç University, 2020b, 2020c), whilst law researchers hardly ever take research method courses in their undergraduate programs (Ankara University, 2021; Koç University, 2020a), which are confirmed with the findings of the current study. The researchers who did their PhD in psychology publish more studies concerning their dissertations in the internationally-indexed journals compared with their colleagues in economy,

law, political science, and international relations disciplines. Psychology researchers produce primary data sources using new or current scales with their participants in their dissertations. So, those students who do not have an opportunity to develop their research skills in their undergraduate programs are less likely to improve the skills in their doctoral education. Therefore, students should take research courses starting from their undergraduate programs. Researchers can participate in instructive activities and workshops during their doctoral education to equip them with the competency to conduct research and share their research outputs with the scientific world (Ghent University, 2019; KU Leuven, 2018; Vrije University Brussel, 2019). The fact that they are involved in publications positively affects their degree completion and ulterior career in research (Lariviere, 2012). Researchers can develop their research skills and disseminate their research findings with the others through these sorts of activities and workshops.

Secondly, the citation counts to the articles produced from the dissertations were examined, which showed that most were not cited. This finding is confirmed by several studies in the literature (Kousha & Thelwall, 2019; Kutlar, Kabasakal, & Ekici, 2013; Scimago Journal Rank, 2021; CoHE, 2020). A fifth of 77,884 American dissertations were cited in Google Scholar database (Kousha & Thelwall, 2019). Besides, H-index value for the field of Turkish social sciences is very low (Scimago Journal Rank, 2021). So, the impact of the dissertations conducted in Turkey on the abovementioned



Table 6. Methods used in the dissertations in the discipline of political science and international relations.

Thesis number	Research method	Data collection tool	Data analysis technique
F_PO_1	Qualitative	Document	Document analysis
F_PO_2	Qualitative	Document	Discourse analysis
F_PO_3	Qualitative	Document, interview	Document analysis
P_PO_4	Qualitative	Document	Document analysis
F_PO_5	Qualitative	Document	Constructivist analysis
P_PO_6	Qualitative	Document	Document analysis
F_PO_7	Qualitative	Document, interview	Document analysis, discourse analysis
P_PO_8	Qualitative	Document	Document analysis
P_PO_9	Qualitative	Document	Document analysis
P_PO_10	Qualitative	Document	Document analysis
P_PO_11	Qualitative	Document	Document analysis
P_PO_12	Qualitative	Document, interview	Document analysis
P_PO_13	Qualitative	Document, interview	Document analysis
P_PO_14	Qualitative	Document	Document analysis
P_PO_15	Qualitative	Document, interview	Document analysis
P_PO_16	Qualitative	Document	Document analysis
P_PO_17	Qualitative	Document	Discourse analysis
P_PO_18	Qualitative	Document	Document analysis
P_PO_19	Qualitative	Document	Document analysis
P_PO_20	Qualitative	Document	Document analysis
P_PO_21	Qualitative	Document	Document analysis
P_PO_22	Qualitative	Document	Document analysis
P_PO_23	Qualitative	Document	Document analysis
F_PO_24	Qualitative	Document	Document analysis
P_PO_25	Qualitative	Document	Discourse analysis
P_PO_26	Qualitative	Document	Document analysis, discourse analysis
P_PO_27	Quantitative	Document (data set)	Regression analysis
P_PO_28	Qualitative	Document	Comparative analysis
P_PO_29	Qualitative	Document	Document analysis
P_PO_30	Qualitative	Document	Discourse analysis
P_PO_31	Qualitative	Document	Document analysis
P_PO_32	Qualitative	Document	Document analysis
P_PO_33	Qualitative	Document	Document analysis
S_PO_34	Qualitative	Document	Document analysis

tioned disciplines is not strong enough to suggest improvement of the policies and research issues in the related fields.

Thirdly, the analysis of the methods used in the dissertations indicate that most of them used secondary data, except for those completed in the discipline of psychology. The use of secondary data also limits the data analysis techniques. As

the psychology researchers are more involved in the use of the primary data such as developing scales, applying surveys, and conducting interviews, they have more chance to apply a variety of data analysis techniques in their dissertations. Furthermore, the contributions of the secondary data use in the dissertations in the current study to the literature and

Table 7. Methods used in the dissertations in the discipline of psychology.

Thesis number	Research method	Data collection tool	Data analysis technique
F_PSY_1	Quantitative	Survey	T-test, ANOVA, multiple regression analysis, structural equation model
P_PSY_2	Quantitative	Test, survey	Descriptive analysis, correlation analysis
F_PSY_3	Qualitative		Descriptive analysis
P_PSY_4	Qualitative	Interview	Conversation analysis
F_PSY_5	Quantitative	Survey (Scale development)	Exploratory, confirmatory factor analysis, correlation analysis
F_PSY_6	Quantitative	Survey	ANOVA
P_PSY_7	Qualitative	Interview	Grounded theory
P_PSY_8	Quantitative	Survey	Regression analysis
P_PSY_9	Quantitative	Survey	Descriptive analysis, Mann-Whitney U analysis, Pearson correlation analysis
P_PSY_10	Quantitative	Survey	Structural equation model, ANOVA
P_PSY_11	Quantitative	Test, survey	T-test, Mann-Whitney U analysis, ANOVA
P_PSY_12	Qualitative	Documents	Thematic analysis
F_PSY_13	Qualitative	Qualitative	Unit analysis
P_PSY_14	Qualitative	Qualitative	Descriptive analysis
P_PSY_15	Mixed-method	Interview and survey	Phenomenological analysis, correlation analysis
P_PSY_16	Mixed-method	Interview	ANCOVA, constructivist grounded approach
P_PSY_17	Qualitative	Interview	Interpretative phenomenological analysis
P_PSY_18	Quantitative	Scale, survey	ANCOVA, correlation analysis
F_PSY_19	Quantitative	Survey	Multi-linear regression analysis
P_PSY_20	Quantitative	Survey	ANOVA
P_PSY_21	Qualitative	Interview	Interpretative phenomenological analysis
P_PSY_22	Mixed-method	Survey, interview	T-test, ANOVA, hierarchical regression analysis, descriptive analysis
P_PSY_23	Quantitative	Survey	ANOVA
P_PSY_24	Quantitative	Survey	Descriptive statistics, structural equation model
P_PSY_25	Quantitative	Survey	Hierarchical regression analysis
P_PSY_26	Quantitative	Survey	Correlational analysis, descriptive analysis
P_PSY_27	Quantitative	Survey	Multivariate analysis
P_PSY_28	Quantitative	Survey	Correlational analysis, descriptive analysis
P_PSY_29	Mixed-method	Survey, interview	Descriptive analysis, thematic analysis, MANCOVA
P_PSY_30	Quantitative	Survey	Descriptive analysis, variance analysis
P_PSY_31	Qualitative	Qualitative	Descriptive analysis

practive was found to be quite limited. The researchers should be encouraged to use the primary data sources to expand the knowledge in their fields.

Last but not the least, two of three PhD holders in the current study work as faculty members. The number of the academics working at universities without a scientific publica-

tion from their dissertations is quite high. This finding is supported by the general report on Turkish universities prepared by CoHE (2020), revealing that the publication ratio per academic is 0.055 and 0.314 in nationally and internationally indexed journals, respectively. This finding is also supported by Kutlar, and others (2013), who found that the publication



per Turkish academic is far behind the modern academic world. These findings indicate that the researchers planning to work in the academia at the very beginning of their career should be competent to produce and disseminate theoretical and applied knowledge in their fields. Some Turkish universities require publishing at least one article generated from their doctoral dissertations to be able to graduate from their doctoral program. As suggested by Aslan and others (2021), all PhD students must publish at least one article in a scientific journal with a high impact factor as a graduation requirement. Another noteworthy finding is that the high-quality publication requirement should be taken into account in the appointment and promotion arrangements for researchers with PhD who want to pursue an academic career.

Limitations

This study is limited with the PhD dissertations completed in economy, law, psychology, political science, and international relations disciplines. Researchers could examine dissertations conducted in various other disciplines such as sociology and history. They could examine the dissertations completed in social sciences through other scales and rubrics. The mixed-method research method could be used to increase generalizability.

Conclusion

Studying the contributions of the dissertations completed in the abovementioned disciplines, the researchers' attention was directed to the contributions of the dissertations conducted in other disciplines in the field of social sciences. The human resources with a PhD holder who has knowledge, skills, and competency to conduct research are expected to undertake a significant responsibility to solve the economic and social matters Turkey has encountered in the 21st Century in which digitalization, globalization and population exchange profoundly influence societies. In the current study it was understood that the researchers with a PhD degree are not sufficiently competent to extend the available knowledge borders or to make original contribution to the literature. They should be encouraged to use primary data sources and analyze them through a variety of data analysis techniques. It seems necessary to offer students effective research and method courses in every stage of the higher education. To be able to graduate, PhD students should conduct field research and have high scientific impact publications based on their dissertations. Besides, clear, concise and empirical criteria should be included in the Turkish Graduate Education Regulation (2016) to allow doctoral committee members to evaluate dissertations in line with the qualifications specified in the TQR and TGER.

Yazar Katkıları / Author Contributions: Her iki yazar da bu çalışmanın her aşamasında ortak katkı sunmuştur. / *Both authors commonly participated in all steps of this work.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayım etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

References

- Ankara University (2020). *The undergraduate program for the department of psychology*. Retrieved from <http://www.law.ankara.edu.tr/ders-programi/> (September 27, 2021).
- Ankara University (2021). *The undergraduate program for the department of law*. Retrieved from <http://www.law.ankara.edu.tr/ders-programi/> (September 27, 2021).
- Aslan, A., Açıköz, Ö., & Günay, A. (2021). Scientific impact of the Turkish educational dissertations. *Turkish Journal of Education*, 10(3), 237–250.
- Aydın, A., Selvitopu, A., & Kaya, M. (2018). An examination for the PhD dissertations completed in the field of the management of the higher education in Turkey. [Article in Turkish] *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 305–313.
- Boğaziçi University (2020a). *The undergraduate program for the department of economics*. Retrieved from http://boun.edu.tr/tr_TR/Content/Akademik/Lisans_Katalogu/Iktisadi_ve_Idari_Bilimler_Fakultesi/Ekonomi_Bolumu. (3 August, 2020).
- Boğaziçi University (2020b). *The undergraduate program for the department of political sciences and international relations*. Retrieved from http://boun.edu.tr/tr_TR/Content/Akademik/Lisans_Katalogu/Iktisadi_ve_Idari_Bilimler_Fakultesi/Siyaset_Bilimi_ve_Uluslararası_Ilişkiler_Bolumu (3 August, 2020).
- Boğaziçi University (2020c). *The undergraduate program for the department of psychology*. Retrieved from http://boun.edu.tr/tr_TR/Content/Akademik/Lisans_Katalogu/FenEdebiyat_Fakultesi/Psikoloji_Bolumu. (3 August, 2020).
- CoHE (2020). *Üniversite izleme ve değerlendirme kriterleri genel raporu 2019*. Ankara: Ankara University Publishing.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çelik, N. (2016). Evaluation of the PhD dissertations conducted on innovation through content analysis. [Article in Turkish] *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 2(1), 29–42.
- Diaz-Kope, L. M., Miller-Stevens, K., & Henley, T. J. (2018). An examination of dissertation research: The relationship between gender, methodological approach, and research design. *Journal of Public Affairs Education*, 25(1), 93–114.

- EQF (2005). *Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/ploteus/tr/node/1440>. (January 5, 2020).
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Reliability and validity in scales. [Article in Turkish] *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211–216.
- Ghent University (2019). *Conditions for doctoral training program*. Ghent. Retrieved from <https://www.ugent.be/doctoralschools/en/regulations> (16 June, 2020).
- Gülmez, M., Yalçıntaş, D., Kurtulgan, A., & Özbay, M. (2019). The examination of the PhD dissertations conducted on the marketing in Turkey. [Article in Turkish] *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 59–69.
- Kamler, B. (2008). Rethinking doctoral publication practices: Writing from and beyond the thesis. *Studies in Higher Education*, 33(3), 283–294.
- Koç University (2020a). *The undergraduate program for the department of law*. Retrieved from <https://law.ku.edu.tr/en/academics/courses/?pag=1&lessons=all&class=all&search=> (August 3, 2020).
- Koç University (2020b). *The undergraduate program for the departments of political sciences, economy and international relations*. Retrieved from <https://apdd.ku.edu.tr/en/academics/major-double-major-minor-and-track-programs/major-programs/college-of-administrative-sciences-and-economics-case/#economy> (August 3, 2020).
- Koç University (2020c). *The undergraduate program for the department of psychology*. Retrieved from <https://cssh.ku.edu.tr/en/education/psychology/courses/?class=all&search=&lessons=PSYC>. (August 3, 2020).
- Kousha, K., & Thelwall, M. (2019). Can Google Scholar and Mendeley help to assess the scholarly impacts of dissertations? *Journal of Informetrics*, 13(2), 467–484.
- KU Leuven (2018). *Conditions for doctoral training program*. Leuven. Retrieved from <https://www.kuleuven.be/english/application/requested-documents-doctoral#core> (16 June, 2020).
- Kutlar, A., Kabasakal, A., & Ekici, M. S. (2013). Contributions of Turkish academicians supervising PhD dissertations and their universities to economics: An evaluation of the 1990–2011 period. *Scientometrics*, 97, 639–658.
- Lariviere, V. (2012). On the shoulders of students? The contribution of PhD students to the advancement of knowledge. *Scientometrics*, 90, 463–481.
- Moed, H. F. (1996). Differences in the construction of SCI based bibliometric indicators among various producers: a first overview. *Scientometrics*, 35(2), 177–191.
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030 the future we want*. Retrieved from <https://www.oecd.org/2030-project>. (July 16, 2020).
- OECD (2019). *OECD Employment outlook 2019: The future of work*. Paris: OECD Publishing. Paris.
- Osman, I., Alemna, A. A., & Kumah, M. A. (2018). Analysis of doctoral thesis citation patterns: A case study of the Sam Jonah Library, Ghana. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1692. Retrieved from <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1692> (June 20, 2020).
- Sadlak, J. (2004). Preface- and introduction to theme. In J. Sadlak (Ed.), *UNESCO CEPES studies on higher education. Doctoral studies and qualifications in Europe and the United States: Status and prospects* (pp. 7–11). Bucharest: UNESCO Publishing.
- Scimago Journal Rank (2021). *Social sciences country rank*. Retrieved from <https://www.scimagojr.com/countryrank.php?region=OECD&category=2201> (September 22, 2021).
- Sevinç, K. (2013). An examination for the theses and dissertations conducted in the field of religion psychology. [Article in Turkish] *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(28), 243–269.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63–75.
- Swales, J., & Feak, C. (2000). *English in today's research world: A writing guide*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Şahin, E. T., Karaaslanoglu, F., & Akmet, M. (2019). The analytical examination of the graduate theses conducted in the field of marketing (2013–2018). [Article in Turkish] *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 260–269.
- Turkish Graduate Education Regulation (2016). *Official Gazette*, (29690). Ankara: Information System of Regulation of the Presidency of the Republic of Turkey. Retrieved from <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (January 1, 2020).
- TÜBİTAK (2021). *Bibliometric analysis*. Retrieved from <https://cabim.ulakbim.gov.tr/bibliyometrik-analiz/bibliyometrik-analiz> (24 September, 2021).
- VQA (2015). *Turkish Qualifications Framework*. Ankara. Retrieved from <https://www.myk.gov.tr/TRR/File6.pdf> (January 1, 2020).
- Vrije University Brussels (2019). *The doctoral training program*. Brussels. Retrieved from <https://student.vub.be/en/phd/doctoral-training#training-programme> (August 3, 2020).
- Yiğit, B. (2018). The examination of the PhD dissertations written on the issue of mobbing in Turkey. [Article in Turkish] *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 26–31.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher's Note:** The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES

Vedat Dalokay Caddesi No: 112,
Çankaya 06670 Ankara
Tel: +90 (312) 442 29 03
Faks: +90 (312) 442 72 36



www.tuba.gov.tr



<https://www.facebook.com/TUBAAkademi>



<https://www.twitter.com/TUBAAkademi>

www.yuksekogretim.org