

**JCAS
JOURNAL OF
CONTEMPORARY
ADMINISTRATIVE
SCINCES**

**ÇYBD
ÇAĞDAŞ YÖNETİM
BİLİMLERİ DERGİSİ**

ISSN:2564-7490

Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği

<http://www.cybd-jcas.com>

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi
ÇYBD

Journal of Contemporary Administrative Science
JCAS

Cilt 6, Sayı 1, NİSAN 2019
ISSN 2564-7490

Volume 6, Issue 1, APRIL 2019
ISSN 2564-7490

EYUDER adına Dergi Yöneticisi
Dr. Adem ÇİLEK

Journal Manager on Behalf of the EYUDER
Dr. Adem ÇİLEK

Editör
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok Üniversitesi

Editor in Chief
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok University

Editör Yardımcısı
Doç. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Vise Editor
Assoc.Prof. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes University

Alan Editörleri
Dr. Öğr. Üyesi Can MEŞE
Yozgat Bozok Üniversitesi

Section Editors
Assist. Prof. Dr. Can MEŞE
Yozgat Bozok University

Dr. Ferah Güçlü YILMAZ
Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Ferah Güçlü YILMAZ
Ministry of National Education

Yayın Kurulu
Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Ün.
Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi Ün.
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Ün.
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Bozok Ün.
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Kırşehir Ahi Evran Ün.
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Ün.
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet B. Ün.

Editorial Board
Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Un.
Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi Un.
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Un.
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Bozok Un.
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Kırşehir Ahi E.Un.
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi University
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi University
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Un.
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Un.
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet B. Un.

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi
ÇYBD

Journal of Contemporary Administrative Science
JCAS

Cilt 6, Sayı 1, NİSAN 2019
ISSN 2564-7490

Volume 6, Issue 1, APRIL 2019
ISSN 2564-7490

Editör

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok Üniversitesi

Editor in Chief

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok University

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Vise Editor

Assoc.Prof. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes University

Alan Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi Can MEŞE
Yozgat Bozok Üniversitesi

Section Editors

Assist. Prof. Dr. Can MEŞE
Yozgat Bozok University

Dr. Ferah Güçlü YILMAZ
Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Ferah Güçlü YILMAZ
Ministry of National Education

Sayı Hakemleri

Doç. Dr. Ergün Reçepoğlu
Doç. Dr. Erhan Akın
Doç. Dr. Levent Deniz
Doç. Dr. Mehmet Emin Usta
Dr. Öğr. Üyesi Erdoğan Bozkurt
Dr. Öğr. Üyesi İkrâm Çınar
Dr. Öğr. Üyesi Nazike Karagözoğlu
Dr. Öğr. Üyesi Olcay Yavuz
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Uğurlu
Dr. İnci Öztürk
Dr. Caner Cereci

Issue Referees

Assoc. Prof. Dr. Ergün Reçepoğlu
Assoc. Prof. Dr. Erhan Akın
Assoc. Prof. Dr. Levent Deniz
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Emin Usta
Assist. Prof. Dr. Erdoğan Bozkurt
Assist. Prof. Dr. İkrâm Çınar
Assist. Prof. Dr. Nazike Karagözoğlu
Assist. Prof. Dr. Olcay Yavuz
Assist. Prof. Dr. Zeynep Uğurlu
Dr. İnci Öztürk
Dr. Caner Cereci

İÇİNDEKİLER

- İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşmalarının Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**
An Analysis of Primary School Teachers' Organizational Alienation Levels with Respect to Socio Demographic Variables **4-17**
Hacer Akın Bayramlık, Feyzi Uluğ
- İlkokulların Haftalık Ders Çizelgesinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**
An Investigation of the Relationship Between Personality Characteristics and Stigmatization Behaviors of Teachers **18-35**
Ömür Yılmaz, M. Metin Arslan
- Azerbaycan'da Kamu Personeli Ücret Yönetimi ve Politikaları Üzerine Bir Değerlendirme**
An Evaluation on Public Staff Fee Management and Policies in Azerbaijan **36-53**
Ayşe Yıldız Özsalmanlı, Aygül Aliyarova
- Sosyal Ağların Sınıf İçi Değer Yapısı ve İstenmeyen Öğrenci Davranışları Üzerine Bir Derleme Çalışması**
A Compilation Study on the Value Structure of Social Networks and Undesired Student Behaviors in Classroom **54-70**
Mine Bayar, Erdoğan Şama
- Türkiye ve Bazı Avrupa Ülkelerinin Doktora Programlarının Değerlendirilmesi**
Evaluation of Doctoral Programmes of Turkey and Some European Countries **71-89**
Nezahat Güçlü, Gülşen Yılmaz

Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Damgalama Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

An Investigation of the Relationship Between Personality Characteristics and Stigmatization Behaviors of Teachers

Hacer Akın Bayramlık², Feyzi Uluğ³

Öz

Araştırmanın amacı, Ankara ili merkez ilçelerdeki kamu okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, katılımcı öğretmenlerin kişilik özellikleri ile damgalama düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Araştırma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara merkez ilçelerdeki kamu okullarında görevli öğretmenler oluşturmuştur. Tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 399 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Ölçme aracı olarak, Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Damgalama Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; kişilik özelliklerinin, cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen damgalama düzeylerinin de aldıkları eğitim ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşük düzeyde damgalama davranışına sahip oldukları; dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk ve özdisiplin açısından pozitif yönlü, duygusal denge açısından da olumlu kişiliğe sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerde gelişime açıklık düzeyi ve hizmet yılı arttıkça damgalama davranışları azalmaktadır. Duygusal dengesizlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin ise, damgalama düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, Kişilik Özellikleri, Damgalama Davranışı

Abstract

The purpose of the research was to determine the relationship between the personality characteristics and the stigmatization levels of the teachers according to the opinions of the teachers working in the official schools in the central provinces of Ankara. The research was a quantitative research in the relational screening model. The research universe was formed by the teachers who work in official schools in the central districts of Ankara in the academic year of 2015-2016. 399 teachers selected by stratified sampling method were included in the sampling. Five-Factor Personality Characteristics Scale and Stigmatization Scale were used as measuring tools. At the end of the study, it was observed that personality characteristics differed according to gender, and marital status variables. Also, teachers' stigmatization levels differed according to education level, and gender variables. It was found that the teachers who participated in the study had low level of stigmatization; had positive personality in terms of extraversionness, openness, agreeableness and conscientiousness, and had a positive personality in terms of emotional balance. As the level of extraversionness and years of service increase in teachers, the stigmatization attitudes decrease. Teachers with a high level of emotional imbalance have high levels of stigma.

Keywords: Teacher, Personality Characteristics, Stigmatization Behavior

Gönderim Tarihi (Received): 12 Aralık 2018

Kabul Tarihi (Accepted): 09 Nisan 2019

1 Bu makale, 01-04 Kasım 2018 tarihlerinde düzenlenmiş olan "IX. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu"nda sunulan bildirinin yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

2 Öğretmen, Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, hacerbay@gmail.com, ORCID:0000-0001-5086-6521

3 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, feyziulug@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4159-6440

Giriş

Kişilik, geçmişten günümüze bireyi başkalarından ayıran özellikler bütünü olarak sürekli ilgi görmüş, çok farklı araştırmalara konu olmuştur. Kişilik kavramının bilimsel gelişimi, kişilik psikolojisinin 1930'lu yıllardan başlayarak ayrı bir disiplin olarak çalışılmaya başlanmasıyla başlamıştır (Soysal, 2008, s.6). Günümüze kadar kişiliğin birbirinden farklı birçok tanımı yapılmıştır. Kişilik, bir kişinin bütün özelliklerini yansıtır. Yani, *kişilik bireye özgü davranışsal ve zihinsel özelliklerinin toplamıdır* (Colman, 2001, s.547). Bireyler, dış görünüşleri kadar, sergiledikleri davranışlar ve gösterdikleri tutumlarla da birbirlerinden farklılaşmakta, karşılaştıkları durumlar karşısında verdikleri tepki, eylem, duygu ve düşüncelerdeki farklılıklar da kişiliklerinin bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır (Özdevecioğlu, 2002, s.115). Birey, sosyalleşme sürecinde hem doğuştan getirdiği genetik özellikleri ile diğer bireylerden ayrılmakta hem de yaşadığı topluma uyum sağlamak için toplum kurallarını kabullenerek diğer bireylerle benzeşmektedir (Topçu, 2015, s.41).

Bireylerin temelde *ayrılıkları* olduğu kadar, *aynılıkları* da vardır (Nelson ve Quick, 2012, s.93). Bu iki değişken üzerinden yapılan araştırmalarda benzerlik ve farklılaşma yönüyle öne çıkan bazı özellikler saptanmıştır. Bireyde kişilik yapısı ve işleyişi hakkında yapılan hipotetik betimlemeler ve araştırmalar bunlara ilişkin ipuçlarını vermektedir. Bireyin yetişkinlikten sonraki dönemlerinde kişilik ölçümlerinden elde edilen sonuçlarda da yüksek oranda tutarlılık gözlenmektedir (Burger, 2006, s.235).

Costa ve McCrae tarafından 1985 yılında geliştirilen modelde, kişilik yapısı; gelişime açıklık, öz disiplin (sorumluluk), dışadönüklük, uyumluluk ve nevrozizm (duygusal dengesizlik) boyutları ile öne çıkarılmaktadır. Kişilik özelliklerinin bütününe kapsayan Beş Faktörlü Kişilik Modeli, bu özellikleri geniş ve kapsamlı bir şekilde açıklamak için geliştirilen bir yaklaşım olarak görülmektedir (Merdan, 2013, s.142). Bilimsel araştırmalarda beş faktör kuramının, kişilik ile ilgili çalışmalarda en yaygın kullanılan kuram olduğu görülmektedir (Akgündüz ve Akdağ, 2014, s.299). Beş faktörlü kişilik modeli, üzerinde pek çok çalışmanın yapıldığı bilinirliği yüksek bir ölçektir. Anılan ölçeğin yapısal özellikleri Türkiye'de yapılan çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002, s.21).

Kişiliğin gelişimi, değişimi ve şekillenmesinde hem kalıtsal hem de çevresel özellikler etkili olmaktadır. Özer (2017, s.130), kişilik özelliklerinin temellerinin doğumun ilk yıllarında atıldığını belirtmektedir. Özsoy ve Yıldız (2013) da kişilik oluşumunun çevresel ve kalıtsal özellikler bağlamında; kalıtım, çevre, öğrenme gibi birçok farklı faktörle ilişkisine vurgu yapmaktadır. Kişilik, erken yaşlarda öğrenilen tutumlar, yeni deneyimler ve yaşantılarla değişebilmektedir (Tuna, 1997). Bu nedenle çocuklarda mizaçtan bağımsız olarak arzulanan yöndeki kişilik özelliklerinin formal ve informal eğitimle kazandırılması olası görünmektedir. Bireyden hem kendi ruh sağlığı hem de toplumsal rolleri için güçlü kişiliğe sahip olması beklenir. Bu kapsamda, beş faktörlü kişilik özellikleri modeli bağlamında olumsuz özellikleri zayıflatma, olumlu kişilik özelliklerini ise güçlendirme yönünde kişilik eğitimi yapılabilir görünmektedir.

Link ve Phelan (2001) damgalamayı; bireyleri *bir kalıba sokma, etiketleme, ayırıştırma ve bireyde statü kaybı yaratma* süreci olarak tanımlamaktadır. Geçmiş yüzyıllarda kullanılan damga; ahlaki açıdan zayıf kişilerin, suçluların, kölelerin fark edilmesini sağlamak amacıyla vücutlarına yapılan bir tür işaret olarak bilinmektedir. Ama bu yalnızca bir iz değil, esas olarak toplumdan uzaklaştırmanın bir aracı olarak kullanılmıştır. Günümüzde damga bir izle veya sembolle kendini göstermese de toplum içinde hâlâ aynı amaçla, yani *bireyi toplumdaki ayırıştırma ve uzaklaştırma için* kullanılmaktadır.

Goffman'a (2014, s.192) göre damga bir ilişki şeklidir, standart özellikleri yoktur; normal kabul edilen ya da damgalanmış ama normal rolünü oynayan bireylerden oluşmaktadır. Damga, sosyal etkileşimlerin ve ilişkilerin etrafında, iki toplumsal rolün karşı karşıya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Goffman (2014, s.19), ilişkisellik içerisinde kavranan her niteliğin bir gün damgaya dönüşebileceğini, her bireyin yüz yüze etkileşimin dinamiği ve oynaklığı çerçevesinde bu riskle karşı karşıya olduğunu altını çizmektedir. Ona göre normalin ve damgalanmışın rolleri aynı bütünlüğe aittir. Buradan hareketle, bugün normal ve doğru olarak bilinen bir durum ya da niteliğin yarın bir damgaya dönüşebileceğini kabul etmek gerekir.

Damgalamanın ilk adımı etiketleme eylemidir. *Biz ve öteki* arasındaki çatışmayı yaratan temel unsur *etiketleme* sürecidir. Önyargı ile temellenen damgalama, olumsuz inançlar ve dogmaların bir ürünüdür. Süreç etiketleme ile başlamakta; tecrit, ayrımcılık ve dışlama ile son bulmaktadır. İç ve dış grup olarak nitelendirilen *biz ve onlar*, sürekli bir çatışma içinde varlıklarını sürdürmektedir. Onlar olarak etiketlenen gruplar, bir süre sonra da ötekine dönüşmektedir. Bireyler toplumsal öğrenme süreçlerinde; normal/anormal, iyi/kötü ya da meşru/gayrimeşru olarak sınıflandırmalar yapmakta ve olumsuz olarak nitelendirdiklerini öteki olarak etiketlemeye yönelmektedir. Genel kabul gören davranışların dışına çıkan birey, etiketlenerek ötekileştirilmektedir (Ünür, 2015, s.206). Damgalamanın sonucu ayırmak ve dışlamaktır (Taşkın, 2007, 17).

Damgalamanın hayat bulduğu zemin önyargıdır. Önyargı, herhangi bir bakış açısını veya düşünceyi *koşulsuz olarak* desteklemektir. Önyargı iki temel bileşenden oluşur. Bunlar; birey veya grup ile ilgili temeli olmayan bir inanç veya bir kalıp yargı ve bu kalıp yargıya eşlik eden kuvvetli bir duygu durumudur. Önyargının bilişsel parçası olan kalıp yargı, insanlar hakkında herkesçe kabul edilen inançları içermektedir. Kalıp yargının güçlü bir duygusal tepki ile etkileşimi sonucu, bir tavır olarak önyargı ortaya çıkmaktadır. Önyargıdaki duygulanma genellikle olumsuzdur. Önyargı, hatalı veya eksik bir muhakeme sürecinin sonucu olarak oluşan, gruba ya da grup üyelerine yapılan ve çoğunlukla olumsuz bir tutum olarak karşılaşılan bir kavramdır (Çayır ve Ayan Ceyhan, s.2012).

Cüceloğlu (1993, s.544) önyargının kaynaklarını dört nedene dayandırmaktadır. Bunlar; öğrenilmesi, kişilikle ilişkilendirilmesi, algılanan benzerlikler ve grup özelliği ilişkisidir. Damgalamada, toplum içindeki bireylerin, bir kişi hakkındaki olumsuz algıları zamanla o kişiye yönelik kalıp yargı ve etiketlemeye evrilmektedir. Sonrasında ise oluşan bu olumsuz duruma ilişkin, mağdur üzerinde oluşturulan baskı ile farkındalık düzeyini artırarak onun kişiliğinde örselenme ve başkalaşmaya neden olmakta, biz ve onlar ayrımını kemikleştirmektedir (Güney, 2015, s.384). Ötekileştirilen bireyler, toplum tarafından görmezden gelmekte; her zaman olumsuz haberlerle anılmakta ve üzerlerinde bir baskı ve denetim mekanizması oluşturulmaktadır. Bu denetim ve dışlama mekanizması, ötekilere yöneltilen bir toplumsal kontrol biçimidir. Bu yolla ötekiler etkisizleştirilerek toplumdan tecrit edilirler (Ünür, 2015, s.206). Damgalanmış bireyin durumu içselleştirmesi, olumsuz kalıp yargıları bireyin kendisi tarafından da kabul edilir hale getirmekte ve kişinin geriye çekilmesine, duruma göre de utanç duymasına sebep olmaktadır (Goffman, 2014, s.36).

Damgalama niteliği açısından bir psikolojik taciz davranışı olma özelliğiyle, bireysel ve toplumsal çöküntülere yol açabilen bir olgu biçiminde su yüzüne çıkmaktadır. Nitekim damgalayıcı davranış karşı tarafın kişiliğini deforme ederken; toplum tarafından reddedilme, ayrıma uğrama, öz saygı kaybı yaşama ve kendine olan güvenin yara alması gibi yıkıcı nitelikli çeşitli psiko-sosyal sonuçlara yol açabilmektedir. Damgalama etkisiyle mağduru yaşam kalitesinde ve özgüveninde oluşan azalma nedeniyle gelişen duygusal tepkiler, kimi zaman kendini korku ve öfke biçiminde açığa çıkarmaktadır. Gerçekte damgalanma korkusu, her birey için yeterince korkutucu bir tehdit algısıdır. Buna uğrayan bireyin toplumsal yaşamı alt üst olurken, kimi zaman üyesi olduğu gruptan tümüyle dışlanarak, uzaklaşmayla son bulmaktadır. Başka bir anlatımla, damgalamanın etkisiyle, ayrımcılığa maruz kalma ve değersizleşme korkusu yaşayan bireyin, çevre etkileşimi giderek azalmakta bu da kopuşu hızlandırmaktadır (Özaslan Çalışkan ve Akça, 2017, s.359). Bu türde kendini toplumdan soyutlamaya başlayan kişilerin sorunlarını çözebilmeye yardımcı olmak için, bu davranışlara neden olan davranış ve tutumların kaynağı olabilecek kişilik özelliklerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Formal eğitim sürecinde öğretmenlerin rolü çok büyüktür. Her mesleğin kendisine has özellikleri olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de özellikleri vardır. Öğretmenlerin tutumlarının, ilgilerinin, davranışlarının ve akademik yeterliliklerinin yanında kişilik özelliklerinin de eğitim ve öğretim süreci içinde önemli rolü olduğu bilinmektedir (Memişoğlu, 2006).

Eğitim etkinliklerinin daha verimli geçmesi ve olumlu sınıf ortamı için öğretmenlerin kişilik özellikleri en önemli değişkenler arasındadır (Oğuzkan, 1989). Nitekim, yapılan bir araştırmada öğretmen davranışları ne kadar olumlu ise öğrencilerin akademik başarılarının o kadar arttığı, algıladıkları benlik

imajlarının yükseldiği ve sınıf içi davranışların istenilen biçimde olduğu gözlenmiştir (Tezcan, 1985, s.383). Sorunlu kişiliğe sahip olanların damgalayıcı tutum ve davranışlar sergilemeye daha yatkın olduğu ve başarısız performans sergiledikleri bulgulanmıştır. Öğretmenlerin olumsuz kişilik özelliklerinin ve damgalama yatkınlıklarının, buldukları ortamın işleyişine olumsuz etkileri olabileceği ortak düşüncedir. Formal eğitim süreci bireyde olumlu tutumların gelişimini, damgalayıcı davranışların da azalması yönünde bir gelişim sağlayabilmektedir (Altındag ve diğerleri, 2006, s.60).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmada, öğretmenlerin damgalama davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler farklı yönleriyle inceleme konusu yapılmaktadır. Alan yazında bu konuda bir çalışma yapılmamış olması, araştırmayı özgünlük anlamında değerli kılmaktadır. Ayrıca yeni kuşakların yetiştirilmesinde eğitimcilerin üzerine düşen sorumluluklar göz önüne alındığında damgalama konusundaki görüşleri özel önemdedir. Kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasında yakın ilişkilerin bulunması halinde, bu bulguların öğretmen seçimi ve istihdamında dikkate alınabilecek bir seçim kriteri olarak kullanılması olası olabilecektir. Dolayısıyla araştırma bulgularının öğretmen istihdam sürecinde yönlendirici etkiler yaratabileceği değerlendirilmektedir.

Bu araştırmadaki temel amaç, öğretmenler özelinde, onların kişilik özellikleri ile damgalama davranış arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşleri üzerinden belirlemektir. Gerçekleştirilen araştırma için şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin kendi kişilik özellikleri ile ilgili görüşleri nedir?
1. Öğretmenlerin seçili demografik değişkenlerle kişilik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin damgalama davranışlarına ilişkin görüşleri nedir?
3. Öğretmenlerin seçili demografik değişkenlerle damgalama davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
5. Bağımsız değişkenler damgalama davranışını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni, Evren ve Örneklem

Çalışma nicel türde, keşfedici ve tanımlayıcı bir araştırmadır. Çalışmada öğretmenlerin kişilik özellikleri ile damgalama davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri günümüzde hâlihazırda var olan ya da geçmişte var olmuş bir durumu değiştirmeksizin olduğu haliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012, s.77). İlişkisel tarama modeli ise, birden fazla değişken arasındaki değişim durumunu ve derecesini bulmayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır.

Araştırmanın çalışma evrenini, Ankara ili merkez ilçeleri kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2015-2016 yılında Ankara merkez ilçeleri, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde görev yapan 45.408 öğretmen (MEB Ankara, 2017) araştırmanın hedef evreni oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla, Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004, s.50) tarafından önerilen formül kullanılmıştır. Buna göre, yapılan hesapla 0.95 güvenirlilik ve 0.05 örneklem hatası dikkate alınarak evren değerini asgari 381 öğretmenin temsil edebileceği hesaplanmıştır. Buna göre çalışma evreninden seçilen 500 katılımcı araştırma için yeterli görülmüştür.

Örneklem seçimi, okul türü ve okulların bulunduğu ilçeler olmak üzere iki ölçüt üzerinden yapılmıştır. İlk aşamada okulların bulunduğu ilçeler için *tabakalı örnekleme* yönteminden yararlanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların, evrendeki oranı büyüklüğünde örnekleme temsil etmesini sağlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011, s.85). Her alt evrende yapılan örnekleme işlemi *basit tesadüfi örnekleme* ile gerçekleştirilmiştir. İnsani Gelişme Vakfı tarafından 2016 yılında yapılan araştırmayla Ankara ili merkezine yakın dokuz ilçesinin insani gelişme indeksi sıralamaları

belirlenmiştir (İngev, 2017). Dokuz merkez ilçeden, indeks değerleri birbirine yakın olan ilçeler aynı gruba alınarak beş grup oluşturulmuştur. Bu şekilde evren merkeze yakın ilçelerden oluşan beş gruba (alt tabakaya) ayrılmıştır. Beş grup içinden grupları temsil etmesi için Altındağ, Çankaya, Keçiören, Gölbaşı ve Mamak ilçeleri örnekleme kolay ulaşım nedeniyle seçilmiştir. İkinci aşamada, ilçelere (tabaka) bağlı ilkokul, ortaokul ve lise sayıları ve bu okulların öğretmen sayıları dikkate alınarak *oranlanmış basit tesadüfi örnekleme* yöntemiyle örneklem saptaması yapılmıştır. Böylece okul türlerine göre yapılan seçimle ikinci tabaka oluşturularak örneklemin evreni temsil gücü artırılmaya çalışılmıştır.

Örneklem grubunun 310'u (%77.7) kadın ve 89'u (%22.3) erkek, grubun 330'u (%83) evli ve 69'u (%17) bekâr, 335'i (%84) lisans ve 64'ü (%16) gibi düşük bir oranı yüksek lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca örneklemedeki öğretmenlerin 77'si (%19) 1-5 yıl, 92'si (%23) 6-10 yıl, 93'ü (%23) 11-15 yıl, 74'ü (%19) 16-20 yıl, 63'ü (%16) 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahiptir.

Veri Toplama Araçları ve Analiz

Veri toplama aracı olarak anket formundan yararlanılmıştır. Örneklem grubu üzerinde uygulama yapılabilmesi için Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinle dağıtılan 500 anketten, 399'u analize değer bulunmuştur.

Veri toplama amacıyla kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; cinsiyet, medeni durum, eğitim seviyesi, hizmet yılı ve mezun olunan okul gibi demografik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde; öğretmenlerin kendi görüşleriyle, kişilik özelliklerine ilişkin mevcut durumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla, Benet-Martinez ve John (1998) tarafından "The Big Five Inventory" (Beş Faktör Envanteri) adıyla geliştirilen, "Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri (BFKÖ) Ölçeği" kullanılmıştır. Sümer ve Sümer (2003) tarafından bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Beş Faktör Kişilik Özelliği Ölçeğinin boyutlarının güvenilirliği, .64 ile .77 değerleri arasında değişmektedir (Sümer, Lajunen ve Özkan, 2005, s.219). Üçüncü bölümde, öğretmenlerden damgalama davranışlarını ortaya koyacak tutumları sorulmuştur. Yaman ve Güngör'ün (2013a) geliştirdiği "Damgalama Ölçeği" bu çalışmada, öğretmenlerin damgalama davranışını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Her iki ölçeğin derecelendirilmesi 5'li Likert olarak yapılmıştır.

Tüm analizler SPSS Statistics 23.0 programında yapılmıştır. Analiz sırasında tanımlayıcı istatistik olarak; sayısal değişkenlerde; standart sapma, aritmetik ortalama, kategorik değişkenlerde; sayı ve yüzde kullanılmıştır. Sayısal değişkenleri; iki bağımsız grupta karşılaştırma yapmak için iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (t Testi), kategorik değişkenler arası ilişkiyi incelemek için ise ki kare testi kullanılmıştır. Spearman rho korelasyon katsayısı, sayısal değişkenler arası ilişkiyi incelemek için kullanılmıştır. Damgalama davranışını sayısal puan açısından etkileyen faktörleri çok değişkenli incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin büyüklüğünü matematiksel bir denklemlerle bulmaya yarayan istatistiksel bir tekniktir. Çoklu regresyon analizi ise, bir bağımlı değişken ve bu bağımlı değişkeni etkileyen birden çok bağımsız değişkenden oluşan regresyon analizidir (Büyüköztürk, 2016, s.95). Bağımsız değişkenler olarak eğitim seviyesi, cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı, eğitim durumu, okul türü, mezun olunan fakülte ve kişilik özellikleri alınmış olup adimsal regresyon uygulanmıştır. Sosyal bilimlerde anlamlılık düzeyi genellikle 0.01 ve 0.05 olarak kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2015, s.221). Araştırmada bulgular, anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olduğunda istatistiksel açıdan anlamlı kabul edilmiştir.

Bulgular

1. Katılımcıların Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcılara kendi kişilik özellikleri ile görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların kişilik özellikleri ölçeği üzerinden verdikleri yanıtların dökümü Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Modeline İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	\bar{x}	ss	Düzye
Duygusal Dengesizlik	2.52	0.55	Zayıf
Dışa Dönüklük	3.55	0.72	Güçlü
Gelişime Açıklık	3.59	0.63	Güçlü
Uyumluluk	4.01	0.49	Güçlü
Özdisiplin (Sorumluluk)	3.83	0.49	Güçlü

Tablo 1’den de anlaşılabilceği gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre kişilik özelliği boyutlarından birisi olan duygusal dengesizlik düzeyi ($\bar{x} = 2.52$) düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin dışa dönüklük ($\bar{x} = 3.55$), gelişime açıklık ($\bar{x} = 3.59$), uyumluluk ($\bar{x} = 4.01$) ve özdisiplin ($\bar{x} = 3.83$) boyutlarındaki görüşleri ise, güçlü kişilik özelliklerine işaret etmektedir.

2. Katılımcıların Kişilik Özelliklerinin Demografik Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin belirli demografik değişkenler açısından kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler araştırmada incelenen konular arasındadır. Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından kişilik özelliklerine ait t testi sonuçları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	f	\bar{x}	ss	t	Sd	p																																												
Duygusal Dengesizlik	Kadın	310	2.51	0.57	.18	397	.860																																												
	Erkek	89	2.50	0.52				Dışa Dönüklük	Kadın	310	3.58	0.76	1.58	397	.113	Erkek	89	3.44	0.67	Gelişime Açıklık	Kadın	310	3.59	0.64	-.16	397	.872	Erkek	89	3.60	0.61	Uyumluluk	Kadın	310	4.04	0.49	2.43	397	.015*	Erkek	89	3.90	0.43	Özdisiplin	Kadın	310	3.89	0.47	4.57	397	.000*
Dışa Dönüklük	Kadın	310	3.58	0.76	1.58	397	.113																																												
	Erkek	89	3.44	0.67				Gelişime Açıklık	Kadın	310	3.59	0.64	-.16	397	.872	Erkek	89	3.60	0.61	Uyumluluk	Kadın	310	4.04	0.49	2.43	397	.015*	Erkek	89	3.90	0.43	Özdisiplin	Kadın	310	3.89	0.47	4.57	397	.000*	Erkek	89	3.62	0.50								
Gelişime Açıklık	Kadın	310	3.59	0.64	-.16	397	.872																																												
	Erkek	89	3.60	0.61				Uyumluluk	Kadın	310	4.04	0.49	2.43	397	.015*	Erkek	89	3.90	0.43	Özdisiplin	Kadın	310	3.89	0.47	4.57	397	.000*	Erkek	89	3.62	0.50																				
Uyumluluk	Kadın	310	4.04	0.49	2.43	397	.015*																																												
	Erkek	89	3.90	0.43				Özdisiplin	Kadın	310	3.89	0.47	4.57	397	.000*	Erkek	89	3.62	0.50																																
Özdisiplin	Kadın	310	3.89	0.47	4.57	397	.000*																																												
	Erkek	89	3.62	0.50																																															

*p<.05

Tablo 2’deki kadın ve erkek öğretmenlerin kişilik özellikleri düzeylerinin karşılaştırması için yapılan t testi sonucuna göre; uyumluluk özelliği ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (p<.05). Buna göre, kadın öğretmenler ($\bar{x} = 4.04$), erkek öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.90$) daha güçlü uyumluluk düzeyine sahiptir. Aynı şekilde t testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin, özdisiplin (sorumluluk) özelliği ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (p<.05). Başka bir değişle, kadın öğretmenler ($\bar{x} = 3.89$), erkek öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.62$) daha yüksek düzeyde özdisipline sahiptir. Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile dışadönüklük, gelişime açıklık ve duygusal dengesizlik özellikleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (p>.05).

Tablo 3'te yer alan verilere göre, evli ve bekâr öğretmenlerin gelişime açıklık alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$).

Tablo 3. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	f	\bar{x}	ss	t	Sd	p
Duygusal Dengesizlik	Evli	330	2.53	0.56	1.12	397	.26
	Bekâr	69	2.45	0.57			
Dışa Dönüklük	Evli	330	3.52	0.73	-1.46	397	.14
	Bekâr	69	3.66	0.78			
Gelişime Açıklık	Evli	330	3.55	0.62	-2.80	397	.00*
	Bekâr	69	3.79	0.65			
Uyumluluk	Evli	330	4.00	0.48	-.69	397	.49
	Bekâr	69	4.05	0.49			
Özdisiplin (Sorumluluk)	Evli	330	3.83	0.49	.12	397	.90
	Bekâr	69	3.82	0.49			

* $p<.05$

Buradan araştırmaya katılan, evli öğretmenlerin kişilik özellikleri arasında yer alan gelişime açıklık alt boyutundaki görüşlerinin ($\bar{x} = 3.55$), bekâr öğretmenlerin aynı alt boyuttaki görüşlerinden ($\bar{x} = 3.79$) anlamlı biçimde daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

3. Katılımcı Öğretmenlerin Damgalama Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin damgalama davranış düzeylerini belirlemek amacıyla ilgili ölçek üzerinden görüşlerine başvurulmuştur. Alt amaçlar arasında yer alan “Öğretmenlerin damgalama davranışlarına ilişkin görüşleri nedir?” sorusu kapsamındaki tanımlayıcı istatistik verileri Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Damgalama Davranışına Ait Bulgular ve Damgalama Düzeyleri

Boyut	\bar{x}	ss	Düzye
Ayrımcılık ve Dışlama	1.63	0.57	Çok düşük
Etiketleme	2.27	0.80	Düşük
Psikolojik Sağlık	2.61	0.68	Orta
Önyargı	2.76	0.60	Orta
Ölçek Geneli	2.29	0.48	Düşük

Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde bunların; ayrımcılık ve dışlama alt boyutunda çok düşük ($\bar{x} = 1.63$), etiketleme alt boyutunda düşük ($\bar{x} = 2.27$), psikolojik sağlık ($\bar{x} = 2.61$) ve önyargı ($\bar{x} = 2.76$) alt boyutlarında ise orta düzeyde damgalama davranışı içinde buldukları anlaşılmaktadır. Ölçek genelinde ise öğretmenlerin düşük ($\bar{x} = 2.29$) damgalama düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

4. Katılımcıların Damgalama Davranışlarının Demografik Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre damgalama davranışlarını incelemek için yapılan t testi analiz sonuçları Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Damgalama Konusundaki Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	f	\bar{x}	ss	t	Sd	p
Ayrımcılık ve Dışlama	Kadın	310	1.57	0.52	-3.52	397	.00*
	Erkek	89	1.81	0.67			
Etiketleme	Kadın	310	2.20	0.73	-4.51	397	.00*
	Erkek	89	2.55	0.95			
Psikolojik Sağlık	Kadın	310	2.55	0.67	-3.72	397	.96
	Erkek	89	2.85	0.71			
Önyargı	Kadın	310	2.75	0.59	-.052	397	.00*
	Erkek	89	2.76	0.65			

*p<.05

Kadın ve erkek öğretmenler arasında damgalama davranışları ile ilgili herhangi bir farklılığın olup olmadığını saptamak üzere t testi uygulaması yapılmıştır. Tablo 5’e göre, örnekleme alınan kadın ve erkek öğretmenlerin ayrımcılık ve dışlama alt boyutundaki damgalama davranışı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (p<.05). Buna göre, ayrımcılık ve dışlama alt boyutundaki damgalama davranışı, erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 1.81$), kadın meslektaşlarından ($\bar{x} = 1.57$) daha yüksektir. Katılımcı kadın ve erkek öğretmenlerin etiketleme davranışına yönelik görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık vardır (p<.05). Etiketleme alt boyutunda, erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 2.55$) damgalama davranışı kadın öğretmenlerden ($\bar{x} = 2.20$) daha yüksektir. Kadın ve erkek öğretmenlerin damgalama ölçeğindeki önyargı alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında da anlamlı fark bulunmuştur (p<.05). Önyargıya ilişkin damgalama düzeyleri ($\bar{x} = 2.55$) kadınlarda, erkek öğretmenlerden ($\bar{x} = 2.85$) daha düşüktür. Tablo 5’teki veriler doğrultusunda, katılımcı kadın ve erkek öğretmenlerin ölçek geneli damgalama düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır (p<.05). Ölçek geneli damgalama düzeyi kadınlarda ($\bar{x} = 2.24$), erkek meslektaşlarından ($\bar{x} = 2.47$) daha düşüktür.

Tablo 6. Katılımcıların Eğitim Seviyelerine Göre Damgalama Düzeylerinin Farklılığına İlişkin Ki Kare Test Sonuçları

Eğitim Seviyesi	Damgalama Davranış Düzeyi				Toplam	Sd	X ²	p
	Düşük		Yüksek					
	f	%	f	%				
Lisans	223	66.6	112	33.4	335	1	5.41	.029*
Lisansüstü	52	81.3	12	18.7	64	1		

*p<.05

Ki kare testi, değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılmaktadır (Aziz, 2011, s.165). Araştırmada, damgalama düzeyi ile eğitim seviyesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığını incelemek için uygulanan ki kare testinde hipotezler şu şekilde belirtilmiştir. H₀: Öğretmenlerin damgalama davranış düzeyleri ile eğitim seviyeleri arasında ilişki yoktur. H₁: Öğretmenlerin damgalama davranış düzeyleri ile eğitim seviyeleri arasında ilişki vardır. Tablo 6’ya göre, p değerinin .05’ten küçük olması (p=.029) iki değişken arasında anlamlı bir ilişki

olduğunu göstermektedir. Bu nedenle H_0 hipotezi reddedilir, H_1 hipotezi kabul edilir. Tabloya göre, yüksek damgalama düzeyine sahip lisans mezunlarının (% 33.4), yüksek damgalama düzeyine sahip lisansüstü mezunlarından daha fazla (% 18.7) olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin damgalama davranış düzeyleri, lisans mezunu olanlardan daha düşüktür.

5. Kişilik Özellikleri ve Damgalama Davranışı Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Katılımcıların duygusal dengesizlik, özdisiplin, uyumluluk, gelişime açıklık ve dışa dönüklük kişilik özellikleri ile damgalama düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla yapılan Spearman's rho analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Kişilik Özellikleri Boyutları İle Damgalama Davranışları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman's rho Analiz Sonuçları

Damgalama Düzeyi	Spearman's rho				
	Kişilik Özellikleri Boyutları				
	Duygusal Dengesizlik	Dışa Dönüklük	Gelişime Açıklık	Uyumluluk	Özdisiplin
r	.147**	-.064	-.135**	-.145**	-.058
p	.003	.201	.007	.004	.244
f	399	399	399	399	399

**p<.01

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği Tablo 7 bulgularına göre; öğretmenlerin damgalama düzeyleri ile duygusal dengesizlik, gelişime açıklık ve uyumluluk arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.01). Yine tabloya göre, gelişime açıklık (r=-.135) ve uyumluluk (r=-.145) özelliklerinin pozitif, duygusal dengesizlik (r=.147) özelliğinin damgalama ile negatif yönlü bir ilişkisi olduğundan söz edilebilir. Fakat bu özelliklerin korelasyon katsayılarının $0 < r < 0.2$ aralığında değer alması bu ilişkinin çok düşük olduğunu ifade etmektedir. Korelasyon katsayısının, mutlak değerinin 1'e yakınlığı ilişkinin mükemmelliğini, 0'a olan yakınlığı ilişkinin zayıflığını hatta yokluğunun göstergesidir (Karasar, 2012, s.220). Bu nedenle, katılımcı görüşlerinden hareketle, katılımcıların kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasında belirleyici bir ilişkinin varlığından söz edilemez.

Tablo 8'de katılımcı öğretmenlerin kişilik özellikleri alt boyutları ile damgalama alt boyutlarına ilişkin görüşleri spearman's rho korelasyon analizi ile incelenmiştir. Tabloya göre, duygusal dengesizlik ile etiketleme (r=.125, p<.05), duygusal dengesizlik ile önyargı (r=.220, p<.01), dışa dönüklük ile etiketleme (r=-.157, p<.01) gelişime açıklık ile ayrımcılık ve dışlama (r=-.131, p<.01), gelişime açıklık ile etiketleme, (p<.01, r=-.170) gelişime açıklık ile psikolojik sağlık (r=-.112, p<.05), uyumluluk ile ayrımcılık ve dışlama (r=-.195, p<.01), uyumluluk ile etiketleme (r=-.132, p<.01) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Fakat bu özelliklerin korelasyon katsayılarının $0 < r < 0.2$ aralığında değer alması, bu ilişkilerin çok zayıf olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Kişilik Boyutları İle Damgalama Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman's rho Analiz Sonuçları

Kişilik Boyutları	Spearman's rho	Damgalama Boyutları			
		Ayrımcılık ve Dışlama	Etiketleme	Psikolojik Sağlık	Önyargı
Duygusal Dengesizlik	r	.060	.125*	.080	.220**
	p	.231	.012	.110	.000
	f	399	399	399	399
Dışa Dönüklük	r	-.075	-.157**	.005	.019
	p	.135	.002	.924	.708
	f	399	399	399	399
Gelişime Açıklık	r	-.131**	-.170**	-.112*	.033
	p	.009	.001	.025	.511
	f	399	399	399	399
Uyumluluk	r	-.195**	-.132**	-.078	-.059
	p	.000	.009	.120	.236
	f	399	399	399	399
Özdisiplin	r	-.096	-.093	-.024	.012
	p	.054	.063	.627	.806
	f	399	399	399	399

**p<.01 *p<.05

Bu nedenle, katılımcı görüşlerinden hareketle, katılımcıların kişilik özellikleri alt boyutları ile damgalama boyutları arasında belirleyici bir ilişki varlığından söz edilemez. Özdisiplin ile diğer damgalama boyutları arasında istatistiksel anlamda ilişki bulunmamaktadır (p<.01, p<.05).

6. Bağımsız Değişkenlerle Damgalama Davranışı Arasındaki İlişkinin Çoklu Regresyon Analizi İle İncelenmesine İlişkin Bulgular

Katılımcıların cinsiyet, hizmet yılı, medeni durum, eğitim seviyesi gibi demografik değişkenler ile kişilik özelliklerinin alt boyutları olan duygusal dengesizlik, gelişime açıklık, dışa dönüklük, uyumluluk ve özdisiplin bağımsız değişkenlerinin, katılımcıların damgalama davranış düzeyini yordama gücünü araştırmak için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Çoklu doğrusal regresyon analizinde, modeli meydana getiren bazı değişkenlerin modele katkısı önemsiz olabileceğinden, bağımlı değişkeni en iyi açıklayan bağımsız değişkenlerin belirlenmesi ve modele katkısı önemsiz olmayan değişkenlerin modele alınmaması sürecine "değişken seçimi" adı verilmektedir (Alpar, 2017). Bu değişken seçimi için kullanılan adımsal regresyon analiz sonuçlarına göre; bağımsız değişkenler, demografik değişkenlerden cinsiyet, hizmet yılı ile kişilik alt boyutlarından duygusal dengesizlik ve gelişime açıklık boyutları, öğretmenlerde damgalama davranışının anlamlı yordayıcıları olarak saptanmıştır.

Tablo 9. Bağımsız Değişkenlerin Katılımcıların Görüşlerine Dayalı Damgalama Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken	Regresyon Katsayısı(B)	Standart Hata	β	t	p
Katılımcıların Damgalama Düzeyi	Sabit	44.73	4.30		10.39	.00*
	Cinsiyet	5.55	1.19	.23	4.65	.00*
	Duygusal Dengesizlik	.32	.11	.14	2.84	.00*
	Gelişime Açıklık	-.16	.08	-.10	-2.07	.04*
	Hizmet Yılı	-.13	.06	-.10	-2.03	.04*
R=.30		R ² =.09		F= 9.71		

*p<.05

Tablo 9’da verilen analiz sonucuna göre; değişkenler arasındaki ilişkinin p<.05 anlamlılık düzeyinde olması, yordayıcıların (bağımsız değişken), yordanan değişkeni (bağımlı değişken) anlamlı bir şekilde açıkladığını göstermektedir. Yordanan değişkenin %9’u, yordayıcı değişkenler tarafından açıklanmaktadır (R²=.09). Tablo 9’dan cinsiyet değişkeni ile damgalama davranışı arasında bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır (p<.05). Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerde damgalama davranışı, kadın öğretmenlerden fazladır. Ayrıca tabloda, duygusal dengesizlik ve damgalama davranışı arasında pozitif bir ilişki (B= .32, p<.5) olduğu görülmektedir. Buna göre, duygusal dengesizlik arttıkça damgalama davranışının da arttığı söylenebilir. Gelişime açıklık ile damgalama davranışı arasında negatif (ters orantılı) (B=-.16, p<.5) bir ilişki vardır. Öğretmenlerin gelişime açıklık düzeyi arttıkça damgalama davranışının azaldığı görülmektedir. Aynı şekilde, hizmet yılı ile damgalama davranışı arasında da negatif (ters orantılı) (B=-.13, p<.5) bir ilişki görülmüştür. Öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça damgalama davranışının da azaldığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenler, yüksek düzeyde dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk ve özdisiplin özelliğine sahipken, düşük duygusal dengesizlik özelliğine sahiptir. Öğretmenler, kişilik alt boyutlarından nevrotik kişilik özelliği (duygusal dengesizlik) dışındaki alt boyutlarda, kendilerini güçlü özelliğe sahip biçimde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Duygusal denge düzeyi düşük kişilik özelliklerine sahip olanların, öfkeye yatkınlık ve duygusal tutarsızlık gibi nedenlerle öğretmenlik mesleği için uygun olmadıkları söylenebilir. Katılımcı öğretmenler kişilik özellikleri alt boyutu olan duygusal dengesizlik (nevrotiklik) bakımından kendilerini zayıf gördüklerinden, mesleğe uygun kişilik özelliklerinden birini taşıdıkları anlaşılmaktadır. Göksal (2017) ile Kaptangil ve Erenler (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin kişilik özellikleri duygusal dengesizlik alt boyutu dışında diğer boyutlarda birbirine yakın değerler almıştır. Çelebi ve Uğurlu (2014) tarafından yapılan araştırmada ise, kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri sırasıyla; gelişime açıklık, sorumluluk, uyumluluk, dışadönüklük ve duygusal dengesizlik olarak belirlenmiştir. Bütün bu araştırmalarda ortak olarak, duygusal dengesizlik en zayıf kişilik özelliği olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan kadın öğretmenler, erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde özdisiplin ve uyumluluk özelliği göstermektedir. Çelebi ve Uğurlu (2014, s.548) tarafından yapılan araştırmada da kadın öğretmenlerin öz disiplin ve uyumluluk özellikleri erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Elde edilen bulgular bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Çalışan kadının iş yükünün ve sorumlulukların çokluğu nedeniyle bunlarla baş edebilmek için daha disiplinli ve sistemli çalışmak zorunda olması, kadınların özdisiplin özelliğinin ön plana çıkma sebebi olarak söylenebilir. Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin kişilik özellikleri incelendiğinde ise, bekâr öğretmenler gelişime daha açıktır sonucuna ulaşılmıştır. Uğurlu (2012, s.134) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara rastlanmıştır.

Öğretmenlerin ölçek genelinde düşük düzeyde damgalama davranışına sahip olduğu görülmüştür. Yine öğretmenler damgalama boyutlarından; ayrımcılık ve dışlama boyutunda çok düşük, etiketleme alt boyutunda düşük düzeyde, psikolojik sağlık ve önyargı alt boyutların da ise orta düzeyde damgalama davranışına sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki özelliklerinden dolayı damgalama davranış düzeylerinin düşük olması beklenmektedir. Önk ve Cemaloğlu'nun (2016) Ankara'da yaptığı araştırmada öğretmenlerin önyargı alt boyutunda orta, psikolojik sağlık ve etiketleme alt boyutunda düşük düzeyde, ayrımcılık ve dışlama alt boyutunda ise oldukça düşük düzeyde damgalama davranışına sahip olduğu bulunmuştur. Güney (2015) ile Yaman ve Güngör'ün (2013b, s.789) farklı yerleşimlerde yaptığı araştırmalarda genel olarak öğretmenlerin damgalama davranışının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenlerin mobbing kapsamlı davranışlar ile birlikte, damgalama konusundaki farkındalıklarını artırmaya yönelik bireysel destek programları üzerinden damgalama davranışına yatkınlıklarının değerlendirilip eğitim temelli iyileştirme çalışmaları yapılmasının yerinde olacağı değerlendirilmektedir.

Katılımcı öğretmenlerden lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin damgalama davranışı, lisans mezunu olanlara göre daha düşüktür. Buradan da anlaşılabilceği gibi, damgalama davranışı ile eğitim düzeyi arasında ters orantı vardır. Damgalama alt boyutları kapsamında yer alan bireylerdeki dogmatik bakışı azaltmak için Başaran (2003, s.223) bilgi ve beceriyi artırarak, düşünebilme becerisini geliştirme önemine dikkat çekmektedir. Bunun yolu da eğitimidir. Nitekim Çam ve diğerleri (2014, s.135) de damgalama ile mücadele eğitimiyle ilgili olumlu sonuçlarından bahisle, benzer eğitimlerin öğretmenler için de uygulanmasını önermektedir. Gerçekten de eğitimin farkındalık ve analitik düşünce becerisini artırma özelliği göz önünde bulundurulduğunda, konu hakkında yürütülecek eğitim programlarının öğretmenlerin damgalama davranışlarında olumlu değişim sağlayabileceği kabul edilmelidir. Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görmelerinin teşvik edilmesi ve kolaylık sağlanması damgalama ile başa çıkmada önemli kazanımlar sağlayacaktır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin damgalama davranışları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre; kadın öğretmenlerin, etiketleme, önyargı ve ayrımcılık ve dışlama boyutlarında damgalama düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaman ve Güngör (2014, s.830) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir sonuçla; kadın öğretmenler, ayrımcılık ve dışlama, psikolojik sağlık ve etiketleme boyutlarında erkek öğretmenlerin damgalama düzeylerinden daha düşük damgalama düzeyine sahiptir.

Kişilik özellikleri ve damgalama davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu, araştırmaya katılan erkek öğretmenlerde damgalama davranışının kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu, katılımcılarda gelişime açıklık düzeyi arttıkça damgalama davranışının azaldığı ve hizmet yılı arttıkça da damgalama davranışının azaldığı gözlenmiştir. Duygusal dengesizlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin damgalama davranış düzeylerinin de yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durumda diğer belirleyici etmenler sabit tutulmak kaydıyla, duygusal denge zayıflığı olanlarda duygusal tutarsızlığın damgalama davranışına yatkınlık oluşturabileceği düşünülmektedir. Aynı biçimde gelişime açık öğretmenlerin de görece daha yüksek duyarlılığa sahip olmaları üzerinden bunun damgalama davranışını sınırlayabileceği ileri sürülebilir görülmektedir. Kıdemli öğretmenlerin damgalama davranış düzeyinin düşük olması, mesleği daha fazla benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Akgündüz, Y. ve Akdağ, G. (2014). İşgörenlerin Kişilik Özelliklerinin Temel Benlik Değerlendirmelerine ve İşten Ayrılma Niyetlerine Etkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(24), 295-318.
- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş 1* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altındag, A., Yanik, M., Uçok, A., Alptekin, K. ve Ozkan, M. (2006). Effects of An Antistigma Program on Medical Students' Attitudes Towards People with Schizophrenia, *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 60(3), 283-288.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Başaran, H. (2003). Ön Yargısız ve Ezbersiz Eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 214-235.
- Benet-Martinez, V. ve John, O. P. (1998), Los Cinco Grandes Across Cultures and Ethnic Groups: Multitrait Multimethod Analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri* (Çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranışı* (Dördüncü Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çam, O. M., Bilge, A., Engin, E., Baykal Akmeşe, Z., Öztürk Turgut, E. ve Çakır, N. (2014). Muhtarlara Verilen Ruhsal Hastalığa Yönelik Damgalama ile Mücadele Eğitiminin Etkililiğinin Araştırılması. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 5(3), 129-136.
- Çayır, K. ve Ayan Ceyhan, M. (2012). *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çelebi, N. ve Uğurlu, B. (2014). Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 537-569.
- Goffman, E. (2014). *Damga: Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar* (Çev.: Ş. Geniş, L. Ünsaldı ve S. N. Ağırnaslı). Ankara: Heretik Yayınları.
- Göksal, M. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Güney, G. (2015). *Öğretmenlerin Öz Benlik Değerlendirmesinin Damgalama Eğilimine Etkisi: Ankara İli Öğretmenleri Üzerinde Bir Uygulama*. 2. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, 383-385.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- İngev, <http://ingev.org/haberler/ingev-haberleri/ige-i-sonuclaribellioldu>, (10.07.2017).
- Kaptangil, K. ve Erenler, E. (2014). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 55-82.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Link, B. ve Phelan, J. (2001), Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, Sayı 27, 363-385. MEB Ankara, <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>, (06.03.2017).
- Memişoğlu, S. P. (2006). *Nasıl Bir Öğretmen?*. Orta Öğretime Yeniden Yapılanma Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 334-338.
- Merdan, E. (2013). Beş Faktörlü Kişilik Kuramı ile İş Değerleri İlişkisinin İncelenmesi: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, Sayı 7 (15.01.2018).
- Nelson, D. ve Quick, J. C. (2012). *Organizational Behavior: Foundations, Realities and Challenges*. 8th Ed., SouthWestern Publishing, Cengage Learning.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç İlke Yöntem ve Teknikler)* (2. Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.
- Önk, M. ve Cemaloğlu, N. (2016). Öğretmenlerin Damgalama Düzeyleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1574-1588.
- Özaslan Çalışkan, B. Ö. ve Akça, M. (2017). Damgalanma Algısı ve Sapma Davranışı İlişkisinde Kişilik Özelliklerinin Düzenleyici Rolü. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(13), 357-369.
- Özdevecioğlu, M. (2002). Kamu ve Özel Sektör Yöneticileri Arasındaki Davranışsal Çalışma Koşulları ve Kişilik Farklılıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı 19, 115-134.

- Özer, G. (2017). *İnsan Halleri* (4. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.
- Özsoy, E. ve Yıldız, G. (2013). Kişilik Kavramının Örgütler Açısından Önemi: Bir Literatür Taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2) 1-12.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002). Beş Faktörlü Kişilik Envanteri'nin Geliştirilmesi-I: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-33.
- Soysal, A. (2008). Çalışma Yaşamında Kişilik Tipleri: Bir Literatür Taraması, *Çimento İşveren Dergisi*, Ocak Sayısı, 4-19.
- Sümer, N. ve Sümer, H. C. (2003). *Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği*. Ankara: Yayınlanmamış Çalışma.
- Sümer, N., Lajunen, T. ve Özkan, T. (2005). Big Five Personality Traits as the Distal Predictors of Road Accident Involvement. *Paper presented at the 3rd International Conference on Traffic and Transport Psychology*, Nottingham, İngiltere.
- Taşkın, E. O. (2007). Stigma Ruhsal Hastalıklara Yönelik Tutumlar ve Damgalama içinde. *Ruhsal Hastalıklarda Damgalama ve Ayrımcılık*. Taşkın, E. O. (Ed.) (1. Baskı). İzmir: Meta Basım Matbaacılık.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:150.
- Topçu, M. K. (2015). *Çalışanların Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Özdeşleşme ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisinde Psikolojik Sözleşme Algısının Rolü*. Kara Harp Okulu Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Tuna, A. (1997). *Akıl Hastalarının Sosyal Red Durumunun Hasta Ailesi Üzerindeki Etkilerinin Araştırılması*. İstanbul Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Uğurlu, B. (2012). *Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Kullandıkları Disiplin Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ünür, E. (2015). Eğlence Bağlamında Suçun ve Öteki Kimliğinin Meşrulaştırılması: “Ulan İstanbul” Dizisinin Analizi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2), 199-216.
- Yaman, E. ve Güngör, H. (2013a). Damgalama (Stigma) Ölçeği'nin Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 251-270.
- Yaman, E. ve Güngör, H. (2013b). Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Damgalama (Stigma) Eğilimleri ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 783-797, (21.08.2016).
- Yaman, E. Güngör, H. (2014). Damgalama Eğilimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 823-851.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Azerbaycan'da Kamu Personeli Ücret Yönetimi Ve Politikaları Üzerine Bir Değerlendirme¹

An Evaluation on Public Staff Fee Management And Policies in Azerbaijan

Ayşe Yıldız Özsalmanlı² Aygül Aliyarova³

Öz

Kamu hizmetinin insan unsuru olması sebebiyle memur, her dönemde, önemli bir konuma sahip olmuştur. Memurlar, iş yaşamlarında kendilerini kamu hizmetlerine adayan, geçimlerini ve geleceklerini bu hizmetleri karşılığı almış oldukları maaşla (aylık sürdüren sosyal bir sınıftır. Kamu kesiminde çalışanların, verdikleri hizmetlerin karşılığı olarak aldıkları maaşın hesaplanmasının açık, tutarlı, doğru ve anlaşılır olması gerekir. Ücret politikalarında, kamu kesiminde ödenen ücretlerde sınıflar arasında ve işin niteliğine ve güçlüğüne göre denge unsuru gözetilmelidir. Özel kesim-kamu kesimi ücret politikaları arasında dengesizliklerin giderilmesi de beklenir. Çalışma şartlarındaki gelişmeler ile ülkenin ve çalışanların içinde bulunduğu ekonomik ve sosyal durum ve imkânlar da bu değerlendirmede dikkate alınmalıdır. Bu çalışmada, Azerbaycan'da kamu personeli ücret yönetimi ve politikaları incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Azerbaycan'da, Türkiye'de kamu çalışanlarının tabi olduğu ücret sisteminin model olarak dikkate alınması önerilmiş ve Azerbaycan kamu personel sistemini düzenleyecek, tüm kamu personelini ve ücret sistemini kapsayacak yeni bir Devlet Personeli Kanununa ihtiyaç olduğu sonucuna varabilir.

Anahtar Kelimeler: Kamu personeli, kamu personel yönetimi, ücretlendirme, Azerbaycan.

Abstract

The officer are the human element of public service. The officer have an important position in every period because of public service is a human element. Officials are a social class that devotes their lives to public services and connects their livelihoods and future with national. It is necessary to pay a certain amount of money to workers in the public sector as compensation for their services. Balance policy should be observed in wage policies and in public sector's wages. Working conditions and nonwage opportunities should also be considered in this assessment. In this study public personnel wage management and policies in Azerbaijan were examined and evaluated. In Azerbaijan, we can come to the conclusion that the wage system of the public workers is to be considered as a model in Turkey and there is a necessity for a new state Personnel Law that will regulate Azerbaijan public personnel system and cover all public staff and wage system.

Key Words: Public Administration, public staff, pricing, Azerbaijan

Gönderim Tarihi (Received): 28 Şubat 2019

Kabul Tarihi(Accepted): 22 Nisan 2019

¹ Bu çalışma tarafımızdan, ilgili tezden geliştirilerek ve derlenerek hazırlanmıştır: Aliyarova, Aygül (2018), Kamu personeli ücret yönetimi ve politikaları (Türkiye ve Azerbaycan karşılaştırması), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniv. SBE. Kamu Yönetimi ABD, Muğla

² Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniv. İİBF.Kamu Yönetimi Bölümü Öğr. Üyesi, ayseyildiz@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9533-3478

³ Bilim Uzmanı, Muğla Sıtkı Koçman Üniv. SBE. Kamu Yönetimi ABD, aygul.aliyarova93@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1403-0262

Giriş

Kamu görevlisi kavramı, devletin kamu kurum ve kuruluşlarında çalışanların tümünü kapsamaktadır. Kamu kurum ve kuruluşlarında işçi statüsünde ve iş hukuku hükümlerine tabi olarak çalışan kamu görevlilerinin en önemli ayrıcalığı toplu iş sözleşme, grev ve sendikal haklara sahip olmalarıdır. Memur statüsünde ve idare hukuku hükümlerine tabi olarak çalışan kamu görevlilerinin işçilerden en önemli ayrıcalığı ise genelde kariyerinde uzun yıllar iş güvencelerinin olmasıdır. Kamu personel yönetimi, kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan kamu görevlilerinin, işe alınmasından, hizmet içi eğitime, çalışma hakları ve ilişkilerinden disiplin hükümlerine, görevden ayrılma, emeklilik gibi memuriyetin sona erme yollarına ve uzun kamu görevliliği yıllarını kapsayan ve kamu personel rejimi ile ilgili yasal ve yönetsel işlemleri konu edinmiştir.

Ayrıca kamu hizmetleri, devletin çoğalan görevlerine bağlı olarak sayı ve nitelik bakımından çeşitlenerek artmıştır. Kamu hizmetlerinin niceliği, niteliği ve karmaşıklığı arttıkça, kamu personel yönetimi için de birçok hizmet konusunda uzmanlığa sahip ve nitelikli personele ihtiyaç çoğalmıştır. Yeni yüzyılda kamusal hizmetleri açısından devletlerin bir hizmet devletine dönüşmesine paralel olarak, bu büyük örgütü işletecek kamu personelinin görevleri ve rolü de değişmiştir. Kamu personelinin görevi ile ilgili halka hesap verebilirliği ve etik davranış ve açıklık ilkelerinin önemi artmıştır.

Bu bağlamda kamu kesiminde çalışanlara, verdikleri hizmetlerin karşılığı olarak belirli bir para ödenmesi bir hak ve gerekliliktir. Memurlar, yaşamlarını kamu hizmetlerine adayan, geçimlerini ve geleceklerini bu gelire bağlayan sosyal bir sınıftır. Kamu görevlilerinin geçimlerini sağlamada en önemli araçları maaşları olduğu için, kamu kurumlarındaki başarı ve verimlilik artışı ve personelin motivasyonunu yüksek tutabilmek için çalışan personelin aldığı ücret açısından doyumu ve kamu kesiminin ücret sistemi önemsenir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada Azerbaycan'ın geçmiş dönemlerin etkileri ve mevcut dönemin kamu personel yönetimi ve ilgili personel rejimi ışığında, kamu personeli ücret yönetimi ve politikaları incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Çalışma tarafımızdan bu alandaki adı geçen lisansüstü tezin içinden derlenmiş ve güncellenerek geliştirilmiştir. Bu çalışmanın kardeş ve dost ülke Azerbaycan'da kamu yönetimi ve kamu personel yönetimi ve özellikle kamu personelinin ücret yönetimi konularında mevcut durumu tanıtmak ve geleceğe ilişkin çıkarımlar ve öneriler getirmek adına önemli olacağı düşünülmektedir. Azerbaycan'ı bu açıdan tanıtmaya yönüyle bu konulardaki akademik yazına ve ilgili kişi ve kuruluşlara faydalar getireceği de beklenmektedir. Lakin bu çalışma iki ülkeden iki araştırmacı ve bilim insanının birlikte ortaya koyduğu bir bilimsel çaba anlamında geleceğe de bir birikimdir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada kullanılan yöntemler ve araştırma biçimi olarak nitel yöntem ve yasal düzenlemeler ve akademik anlamda literatür taramaları yapılarak bu çalışma hazırlanmıştır. Özellikle bu konuları araştırma konusu edinmiş lisansüstü tezler, tarihi ve siyasi gelişimi anlatan kitaplar, Azerbaycan Anayasası ve konu ile ilgili yasalar, Azerbaycan Cumhuriyeti kamu kurumlarının hazırlayıp basımını gerçekleştirdiği kurumsal bülten vb. yayınları, Türkiye-Azerbaycan İş Konseyinin bu konulardaki eserleri tarafımızdan incelenmiş ve bu çalışmada ilgili kaynaklarda doküman analizi yapılmıştır: Örn. Türkiye-Azerbaycan İş Konseyi Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu (2013, Nisan), Azerbaycan ülke bülteni, <https://www.deik.org.tr/uploads/azerbaycan-nisan-2013.pdf>, E.T.25.5.2017)

2. Azerbaycan'ın Anayasal ve Siyasal Tarihi Işığında Kamu Yönetimi Yapılanması

Azerbaycan, Güney Kafkasya'da Avrupa ile Asya arasında, Hazar Denizi'nin batısında yer alan ve Rusya, Gürcistan, Ermenistan, İran ve Türkiye ile Hazar Denizi vasıtasıyla Kazakistan, Rusya, İran ve Türkmenistan'la sınır olup, resmi ismi Azerbaycan Cumhuriyeti'dir. 11 şehir, muhtar cumhuriyetlerin sınırları içinde 3 şehir ve şehirlerin 13 ilçesi, 132 kasaba ile 1314 köy ve 4242 mezra-yerleşim yeri vardır. 125 milletvekilinden oluşan Milli Meclisi olan bu devletin en yüksek kurumu Prezident (Cumhurbaşkanı) ve Cumhurbaşkanı tarafından tayin edilmiş olan Bakanlar Kurulu'dur. 150'den fazla devlet Azerbaycan Cumhuriyeti Devletinin bağımsızlığını tanımış ve Bakü'de 40'tan fazla devlet uluslararası bir kuruluş ya da temsilcilik oluşturmuştur. Azerbaycan Cumhuriyeti, 30'a yakın uluslararası teşkilatın üyesi ve 50'ye yakın uluslararası kuruluşla ilişkiler kurmuştur. İnsan potansiyelinin değerlendirilmesinde dünyada 90.sıradadır ve 1999 yılı verileriyle nüfusun %98'i okur yazardır (Azerbaycan Cumhuriyeti, <https://turk-dunyasi.cokbilgi.com/azerbaycan-cumhuriyeti/>)

Tarihsel süreçte incelendiğinde ülkenin topraklarında önemli miktarda azalma olduğu görülür. 1828'de Türkmençay Antlaşması ile Azerbaycan toprakları Kuzey ve Güney Azerbaycan şeklinde ayrılmıştır. Kuzey Azerbaycan Çar Rusya'sına, Güney Azerbaycan ise İran'a ait olmuştur. Kuzey Azerbaycan'ın yüzölçümü 114.000 km² iken, 1920'de SSCB döneminde Ruslar tarafından Dilican, Gökçe Gölü bölgesi ve Zengezur-Kafan ilçelerinin Ermenilere verilmesi ve bazı yerlerin de komşu ülkelerin sınırları içerisinde bırakılması ile 28.000 km² toprak kaybına uğramıştır. Söz konusu değişiklikler sonrası Azerbaycan Cumhuriyetinin günümüzde nihai yüzölçümü ise 86.600 km²'dir (Demirelli, 2012, 27).

Resmi verilere göre 10 milyonluk bir nüfusa sahip olan Azerbaycan'ın 2.5 milyonluk nüfusu ile başkent Bakü, ülkenin en büyük şehri ve hem Azerbaycan, hem de tüm Kafkasların en büyük limanıdır. Sumgayıt, Gence, Lenkeran da büyük şehirlerindedir. Nüfusun % 54.1'i şehirlerde, % 45.9'u ise köylerde yaşamaktadır. Halkın etnik dağılımı, Azerbaycan İstatistik Kurumunun 2009 yılı rakamları ile şöyledir: Azeriler (% 91.6), Lezgiler (% 2.2), Ermeniler (işgal altındaki Dağlık Karabağ nüfusu dahil % 1.4), Ruslar (% 1.3), Talışlar (% 1.3), Avarlar (% 0.6), Türkler (% 0.4), Tatarlar (% 0.3), Tatlar (% 0.3), Ukraynalılar (% 0.2), Tsakhurlar (% 0.1), Gürcüler (% 0.1), Kürtler (% 0.1), Yahudiler (% 0.1) ve diğer (% 0.1). Azerbaycan nüfusunun % 95'i Müslümandır. Dünyada nüfusunun çoğunluğu Şii Müslüman olan 3 ülkeden biri olan Azerbaycan'da (diğerleri İran ve Irak) Müslüman nüfusun % 70'i Şii'dir. Ayrıca Anayasasına göre din özgürlüğü olan laik bir ülkedir (Türk-Azerbaycan İş Konseyi DEİK, 2013, 2-3).

Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti, 1918'de kurulmuştur. 26.04.1920'de Kızıl Ordu sınırı geçerek Azerbaycan'a girmiş, 28.04.1920'de Azerbaycan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti kurulmuş ve ardından Sovyetler Birliği topraklarına katılmıştır. Ülkenin tekrar bağımsızlığını kazanması, 1991'de Sovyetler Birliği'nin dağılması ile gerçekleşmiştir (Zengin, 2014, 17).

Sosyalist sistemlerin çözülmesinden sonra gerçekleştirilen demokratik yerel yönetim sisteminin oluşturulması çalışmaları “yukarıdan aşağıya” ve yönetici elitlerin etkinliği ile gerçekleşmiştir. Yapılan yerel seçimlerde halkın ilgisi çekilememiş, katılım düşük çıkmıştır. Yerel yönetim geleneği, deneyimi ve bilgisi olmamanın verdiği bu ilgisizliğin yanında, demokratik yoksunlukların varlığı da etkindir (Güner, 1998, 2).

Azerbaycan Cumhuriyetinde yönetim merkezietçi bir nitelik taşımakta, birçok kamu görevi merkezden veya merkezin taşra birimleri aracılığı ile sürdürülmekte ve yerel yönetimlere az yetki devredilmektedir (Zengin, 2014, 37).

Azerbaycan Cumhuriyeti'nde Anayasa 12.11.1995'te kabul edilmiş ve sonra 24.08.2002 ve 18.03.2009'de değişiklikler yapılmıştır. Bir “Başlangıç” kısmı ile başlayan Anayasa 5 bölümden oluşur: “Genel İlkeler, Temel Haklar, Özgürlükler ve Görevler, Devlet Egemenliği, Yerel Yönetimler, Hukuk ve Yasa”. Anayasanın 7.maddesinde devletin demokratik, hukuki, laik, üniter bir cumhuriyet olduğu belirtilmiştir. Yasama yetkisi Milli Meclis tarafından, yürütme yetkisi Devlet Başkanı tarafından, yargı yetkisi mahkemeler tarafından kullanılır (Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası,

<http://www.anayasa.gen.tr/azerbaycan.htm>, E.T. 17.10.2017). Azerbaycan Anayasası, güçlü başkanlık sistemi ve yasaların üstünlüğüne dayanmaktadır (<http://www.anayasa.gen.tr/azerbaycan-aleskerli.htm>, E.T. 25.05.2017). Resmi web sitesi, <http://www.president.az/azerbaijan/constitution/> dir.

Çalışmanın bu bölümünde Azerbaycan kamu yönetimi tarihsel süreçte Demokratik Cumhuriyet Dönemi, Sovyetler Birliği Dönemi ve Azerbaycan Cumhuriyet Dönemi şeklinde incelenmiştir. Burada amaç; kamu personel yönetimi ve içinde ücret yönetimini ele alacağımız Azerbaycan'ın kurumsallaşması süreci ve yönetim tarihi ile anlatmak ve tanıtmaktır.

2.1. Hanlıklar Devri

1840'lardan itibaren Azerbaycan'da "hanlıklar" adı altında yerli feodal devletlerin meydana gelmesinin sosyal, iktisadi, siyasal nedenleri vardır. Sefevi hükümdarlığı devrinde (1501-1736), Azerbaycan ve İran'da muhtelif tayfaların idaresi için, nüfuslu feodaller görevlendirilmiştir. Feodaller, merkezi yönetime uyum sağlamıyor, hazineye vergi toplamıyor, şah kanunlarını gözetlemiyordu. Hazinesinin giderek boşalması, muhtelif vilayetlerde sert rejimle ilgili isyanların çıkması, devletin yavaş yavaş yıkılması, hanlıkların yaranmasına güçlü etken oluyordu. Azerbaycan hanlıklarının yanında divanhana vardı. Divanhana'da han kendine yakın bildiği kişilerle birlikte önemli görüşmeler yapar ve son karar da hana ait olurdu (Ağamalı, 2007: 13, 17). Rus işgali sırasında Azerbaycan'da Kuba, Karabağ, Gence, Şeki, Şirvan, Bakü, Derbent, Talış, Erivan, Nahçıvan, Maku, Hoy, Erdebil, Karadağ, Marağa, Urmiye, Soucbulak hanlıkları, Kazak, Şemşeddil, Borçalı, İlisu, Şoragil, Pembek sultanlıkları ve Car-balaken özgür toplulukları vardı (İsmailov, 2014, 14-15).

2.2. Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti Dönemi (1920 Öncesi)

12.09.1801'de Kartli-Kahet Çarlığı'nın Rusya tarafından ilhak edilmesine ilişkin Çar Manifestosu ilan edilmiş, Rus ordusunun başkomutanı ve sivil yöneticisi tarafından yönetilmesi öngörülen Tiflis Vilayeti kurulmuştur. Kartli-Kahet Çarlığı'nın egemenliğinde olan Azerbaycan'ın bir kısmı bu vilayete dahil edilmiştir. 1828'de Türkmençay Antlaşması ile Kuzey Azerbaycan topraklarında bulunan tüm hanlıklar, Rusya'nın yönetimine geçmiştir. Bu anlaşma ile Azerbaycan topraklarının Rusya tarafından işgali sona ermiş ve Türkmençay Antlaşması, Azerbaycan'ın ikiye bölünmesini ve Kuzey Azerbaycan'ın, Çarlık Rusya'sı tarafından işgalini sağlamıştır. Daha sonra her alan ve kamu yönetiminde Rus yönetiminin etkisi görülmüştür (İsmailov, 2014, 15).

14.02.1918'de Tiflis'te Zakafkasya'nın (Şimdiki Azerbaycan, Gürcistan ve Ermenistan bölgesi) yüksek yönetim organı olan Zakafkasya Seymi (ZS) kurulmuş ve 22.04.1918'de Kafkasya'nın bağımsızlığı ilan edilmiş, yani Zakafkasya Demokratik Federatif Cumhuriyeti (ZDFC) kurulmuştur. Fakat 3 halk arasında (Azerbaycan, Gürcü ve Ermeni) gerek iç, gerekse dış politika alanında keskin ulusal çıkar çelişkilerinin olması ZS'nin ve ZDFC hükümetinin somut adımlar atmasını engellemiştir. 28.05.1918'de Mehmet Emin Resulzade Azerbaycan'ın bağımsızlığını ilan etmiş ve aynı gün yeni demokratik devletin kurulduğunu hukuki açıdan tespit eden "İstiklal Beyannamesi" kabul edilmiştir (Rehimli, 2006, 36-37). Bu dönemde kamu yönetimi ve kamu personel yönetiminde Fransa ve Türkiye tecrübesinden yararlanılmaya çalışılmıştır. Fransa ve Türkiye'de olduğu gibi, tüm kamu kurumlarında çalışanlar kamu personeli statüsüne sahipti. Kamu kurum ve kuruluşlarında devamlı çalışanlar devlet memuru, geçici çalışanlar ve yardımcı personel ise devlet görevlisi (gullugçusu) olarak adlandırılmıştı (Zengin, 2014, 115).

2.3. Sovyetler Birliği Döneminde (1920-1991) Azerbaycan

28.04.1920'de Sovyet Rusya'nın işgali, Azerbaycan'da 71 yıl sürecek Sovyet egemenliğinin başlangıç tarihidir. Sovyet Rusya, bölgedeki üç ülkeyi içine alan bir Federal Trans Kafkasya Cumhuriyeti oluşturmuştur. 1922'de Azerbaycan, Ermenistan ve Gürcistan'ın da dahil olduğu bu devlet, Trans Kafkasya Sovyet Federe Sosyalist Cumhuriyeti olarak Sovyetler Birliği'ne katılmıştır. 1936'da Sovyet Anayasası bu cumhuriyeti kaldırarak, her bir cumhuriyeti ayrı bir cumhuriyeti olarak yeniden

yapılandırmıştır. Buna karşılık, Rusya Komünist Partisi Kafkasya Bürosunun bölge ülkeleri üzerindeki etkisi sürmüştür (Alkan, 2010, 46).

Azerbaycan’da anayasal sistemin temeli topraklarında Sovyet hükümetinin kurulmasıyla atılmıştır. ASSC’de, dört kez Anayasa kabul edilmiştir. ASSC’nin 1921, 1925, 1937, 1978 Anayasaları benzer düşünce ve ilkelerin sürekliliğini korumuş, daha çok ideolojik nitelik taşıyarak, topluma egemenlik eden siyasi rejimi, hukuk kurallarını ve devlet organlarını tanımlama görevini üstlenmiştir.

Sovyetler Birliği Komünist Partisi Yönetim Kurulu’nun aldığı tüm kararların ve Moskova’da bulunan merkezi yönetim tarafından hazırlanan genel devlet yönetim planlarının federe devletler tarafından şartsız uygulama zorunluluğu vardı. Yani devlette tam bir merkezîyetçilik ve totalitarizm hâkim idi. Demokrasinin varlığı ise sadece yasalarda mevcuttu, uygulaması söz konusu değildi. Bu nedenle kendilerine özgü bir yönetim yapısına sahip olmayan federe devletlerde kamu personeli yönetim sisteminin geliştiğini söyleyemez (Rehimli, 2006, 53).

Ayrıca Sovyetler Birliği’nin kamu personel yönetiminde memur-işçi ayrımı yoktu. Özel sektör gelişmediği, tüm işletmeler devletin kontrolünde olduğu için, çalışanlar da, devletin işçileri idi. Sovyetler Birliği’nin idari teşkilatında memur statüsünde bulunan 3 kategoriden söz edilebilir. 1.kategoriye Sovyet Birliği’ni yöneten komite üyeleri ve federe devletlerin başlarında bulunan üst düzey yöneticiler, 2.kategoride ise alınan kararların icrası ile görevlendirilen memurlar, 3.kategoride bulunan memurlar ise günlük büro işleri ile görevlendirilmiş kişiler vardı (Hasanov, 2005, 95). Sovyetler Birliği’nde memurlar sözleşmeyle işe alınmaktaydı. İşe almada Komünist Parti üyesi olmak zorunlu idi. Bu yasal olarak mevcut olmasa da, uygulamada en önemli özellikti (Rehimli, 2011, 34).

2.4. Azerbaycan Cumhuriyeti Dönemi (1991 Sonrası)

18.10.1991’de Azerbaycan Yüksek Sovyeti, “Azerbaycan Cumhuriyeti’nin Bağımsızlığının Yeniden İhdas Edilmesine Dair Kanunu” kabul ederek, Azerbaycan’ın bağımsızlığını dünyaya ilan etmiştir (Pamuk, 1995, 57). Azerbaycan’ın bağımsızlığını elde ettiği günden günümüze kadar olan kamu yönetimi reformları 4 aşamaya ayrılabilir (Rehimli, 2006, 57-60):

- 1991-1993 Dönemi: Kargaşa ve devlet yönetiminde istikrarın kaybı dönemi
- 1994-1995 Dönemi: Siyasi istikrarın restorasyonu dönemi
- 1996-1998 Dönemi: Ekonomik atılımın ve kamu yönetimi reformlarının başlangıç dönemi
- 1999 Yılı Sonrası Dönem: Etkili kamu yönetimi sisteminin oluşturulması dönemi.

1991-1993 döneminde Azerbaycan Cumhuriyeti, bağımsızlığını elde ettiği ilk dönemlerde ülkede mevcut olan gergin sosyal-siyasi durum, iktidar mücadelesinin güçlenmesi, Ermenistan’ın Azerbaycan’a doğrudan saldırısı, 1 milyondan fazla mültecinin olması, ekonomik ilişkilerin kırılması, enflasyon, finans-bankacılık sisteminin iflası toplumu sarsmış, siyasi ve ekonomik krizi hızlandırmış, sosyal gerginliğin artmasına neden olmuştur. Bağımsızlığın ilk yıllarında üst düzey kamu görevlilerinin ve kamu memurlarının kamu yönetimi alanında deneyimlerinin olmaması, kamu yönetiminde ilişkilerin bozulmasına, devlet krizinin daha da derinleşmesine ve kritik düzeye ulaşmasına neden olmuş, devlette istikrarın kaybedilmesine, iç savaş ve bağımsızlığın kaybedilmesi tehlikesinin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Ceferov, 2004, 51).

1994-1995 döneminde 12.04.1994’te imzalanan ateşkes sözleşmesiyle Azerbaycan ve Ermenistan arasındaki askeri operasyonlar bitmiştir. 20.09.1994’te Bakü’de, Azerbaycan’la dünyanın en büyük 11 petrol şirketi arasında, tarihe “Yüzyılın Anlaşması” olarak geçen bir sözleşme imzalanmıştır. Bağımsız Azerbaycan’ın ilk Anayasası bu dönemde, 1995’te kabul edilerek yürürlüğe girmiştir (İsmayılov, 2006, 48).

1996-1998 döneminde, 1996’da Yasal Reform Komisyonu oluşturulmuş ve bu komisyon kamu yönetimi sisteminin gelişmesi, devlet hizmetinin örgütlenmesi ve iyileştirilmesi, kamu görevlilerinin sosyal haklarının korunmasına yönelik yeni normatif ve hukuki düzenlemelerin yapılmasını sağlamıştır. 29.12.1998’de “Azerbaycan Cumhuriyetinin Devlet Yönetim Sisteminde Reformların Yapılması İçin

Devlet Komisyonunun Kurulmasına İlişkin Kararname” imzalanmıştır. Kararnamede devlet yönetim sisteminde yapılması öngörülen reformlar dört başlıkta belirlenmiştir (Rehimli, 2006, 58):

- Kamu harcamalarının yönetimi sisteminin yeniden yapılandırılması,
- Denetim sisteminin yeniden yapılandırılması,
- Devlet yönetim sisteminin yeniden yapılandırılması,
- Hukuk ve yargı sisteminin yeniden yapılandırılması.

Bu dönemde üçüncü önemli gelişme olarak kamu yönetimi alanı için çağdaş koşullara uygun uzmanlar hazırlanması, memurların profesyonelliğinin artırılması, kamu yönetimi alanında bilimsel araştırmaların yapılması için 03.01.1999’da kararnameyle, Cumhurbaşkanına bağlı Devlet Yönetimi Akademisi kurulmuştur.

1999 Yılı Sonrası döneminde Azerbaycan kamu yönetiminin kendine özgü sağlam bir yapısı için, 1999 yılı sonrası reform çalışmaları, kabul edilmiş kararlar, gerçekleştirilmiş projeler ayrı bir önemdedir. Eylül 2001’de yürürlüğe giren “Devlet Gulluğu Hakkında Kanun”da memurluk ve devlet görevlileri kavramları ile kamu görevlilerinin hak ve görevleri tespit edilmiştir. 2007’de yürürlüğe konulan “Devlet Memurlarının Etik Davranış Kaideleri Hakkında Kanun”da devlet memurlarının davranış kuralları belirtilmiştir.

3. Sovyetler Birliği Döneminden Bugüne Azerbaycan’da Kamu Personeli Ücret Yönetimi ve Politikaları

Demokratik bir hukuk devleti olan Azerbaycan Cumhuriyetinin modern devlet gulluğu ilişkileri, 20.yüzyılın başlarından itibaren gelişmiştir (Memmedov, 2013, 327). Sovyetler Birliği döneminde zaman zaman kamu personeline ilişkin çeşitli hukuki düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler arasında 1922’de kabul edilen devlet kurumlarında hizmet kuralları ve 1932’de uygulamaya konulan ve hiyerarşik yapıda disiplin kurallarına ilişkin olan tüzük, Sovyetler Dönemi İş Kurumunun 1967’de onayladığı görevler listesi sayılabilir. Bu dönemde, profesyonel kadro olarak bütünsel bir kamu personeli olgusu bulunmadığı gibi, ortak bir personel yönetim sistemi de yoktur. Kayırmacılığın öne çıktığı ve belirleyici olduğu, ayrıca kamu personel yönetiminin siyasal hale getirildiği bir kültürde, sayıları 100’ü aşan bakanlıklar ve devlet kurumları, kendi içlerinde personel sistemleri geliştirmiştir. Kamu yönetimi gelişimi ve devlet politikalarının oluşturulmasında, bürokraside menfaat ilişkileri hâkim bir unsurdur (Mahmudov, 2005, 36-37).

Sovyetler Birliği döneminde kamu personeli yönetim sistemine bakıldığında memur ve işçi ayrımının olmadığı görülür. Özel sektör gelişmediği ve bütün işletmeler de devlet denetimi altında olduğundan, çalışanlar da devlete ait işçiler olarak kabul edilmiştir. Ancak yönetim örgütlenmesinde memur konumunda bulunan 3 kategoriden bahsedilebilir. Bunlardan ilki, yönetici durumundaki komite üyeleri ile federe devletlerin başında bulunan tepe yöneticileridir. Bu kişiler, ülke yönetiminde alınan kararlarda söz sahibi olmuştur. Diğerleri ise alınmış olan kararların yerine getirilmesi için görevlendirilmiş memurlar olup, İş Kanunu hükümlerine göre istihdam edilmiştir. Üçüncüsü ise, günlük büro işleriyle görevlendirilen memurlardır (Mehdiyev, 2008, 53).

Sovyetler Birliği döneminde memurlar sözleşmeyle istihdam edilmiştir. İşe alınırken özellikle komünist partili olma zorunluluğu vardır. Bu durum yasalarda yer almamakla birlikte, uygulamada öne çıkan bir özelliktir. O dönemde personel sınıflandırması ve kadrolaşma bulunsa da kariyer ve hizmet içi eğitim henüz gelişmemiştir. Daha ziyade ideolojik amaçlara yönelik eğitim verilmiştir. Ancak diploması mesleği bunun haricindedir ve bu meslekte kariyer ve hizmet içi eğitim önemlidir.

Memurların kontrolü ve eşgüdümünü her kurumda yer alan personel işleriyle görevli olan komisyon sağlamıştır. Bütün personel işleri, merkezde yer alan Devlet Personel Komisyonu tarafından yürütülmüştür. Zira her memurun istihdamı hususunda önce Maliye Bakanlığı’nın bir kadro ayırması gerekirdi. Bakanlık bu yöndeki bir atama ya da yeni istihdam yeri oluşturmanın kurallar dâhilinde olup olmadığını kontrol ederek izin verirdi.

Memurların yükümlülüklerini tespit eden bir takım broşür ve kitapçıklar bulunmasına karşın, memur haklarına yönelik olarak bir şey yoktur. Memur istihdamında herhangi bir sınav olmamakla birlikte, ücret sistemi de belirsizlik içindedir. İşçilerin çoğu devlet memurlarından daha çok ücret almaktaydı (Rehimli, 2011, 33-34).

Dolayısıyla Sovyetler Birliği ve birlik kapsamında federe devlet seviyesinde bulunan Azerbaycan Cumhuriyeti'nde günümüzdeki anlamıyla bir kamu personel yönetim sisteminin yer almadığı görülmektedir. Nitekim 1980'lerin başında toplumun demokratikleşmesini öngören 'perestroyka ya da yeniden yapılanma ideolojisi' ortaya çıkarak, Sovyetler Birliği yönetim sisteminin 1990'ların sonunda tümüyle çökmesine yol açmıştır.

Sovyetler Birliği'nin yıkılması ile birlikte 1991'de bağımsızlığını tekrar kazanan Azerbaycan, demokratikleşmek için hemen, hızlı ve önemli aşamalar kaydetmiştir. Öncelikle Azerbaycan Anayasası yürürlüğe konulmuştur. Zira herhangi bir ülkede demokratik bir sistemin kurulabilmesi ve bu kapsamda ilgili kurumların oluşturulması için en önemli adım Anayasasının hazırlanmasıdır. Başka bir ifadeyle, yeni bir anayasa, bir milletin geçmiş yönetimden kopup, yeni başlangıç yapmak durumunda kaldığında gereklidir (Akberov, 2009, 18).

Ülkede merkezi planlı ekonomiden serbest piyasa ekonomisine geçişle, kamu finansmanı ve maliyesinde oldukça radikal değişiklikler gerektirmiştir. Devletleştirilmiş bir ekonomi olan SSCB ekonomisinde, vergiler kaynaktan kesilmiş ve vatandaş resen vergi ödemiştir. Ayrıca söz konusu ekonomide kişilerin gelirleri devletin harcamalarına ve kişilerin harcamaları devletin gelirlerine denktir; bu nedenle de esas önemli olan devlet tarafından üretilen mal ve hizmetlerin fiyatlarının tespitidir (Rehimli, 2006, 51). Serbest piyasa temelli bir ekonomide ise, fiyatlar serbestleştirildiğinden, bağımsızlık sonrası piyasa ekonomisine geçiş süreci içerisinde giren Azerbaycan'da devletin finansmanı konusunda da köklü değişikliklerin yapılması gereksinimi doğmuştur.

Azerbaycan'ın bağımsızlığı sonrasında ülkede yoksulluk oranında artış görülmesi, sosyal yardıma muhtaç olan nüfus sayısının aşırı artması vb., devleti, halkın yaşamını normal bir düzeye getirmek için bu doğrultuda önlemler almaya yönlendirmiştir. Bu nedenle ilk olarak yasal zeminin hazırlanması çalışmaları başlatılmış ve 1992'de ordu mensuplarının emekli maaşıyla temini, malullerin sosyal güvenliği ve vatandaşların emeklilik teminatı hakkında 20'ye yakın kanun kabul edilmiştir. Bir geçiş dönemi olarak bu yıllarda ekonomik değişiklikler, farklı kategorilerde bulunan kişilerin durumlarının açıklığa kavuşturulması, yasanın kendi içindeki çelişki, aynı zamanda diğer yasalarla ilişkileri aydınlatmak ve ilişkilendirmek için değişiklikler yapılmıştır. Sonuçta kanunun temel amaçlarından biri olan tek emeklilik sistemi düşüncesi hedefine ulaşamamıştır, zira bu konuda farklı kanunların olması, ayrı kişilere ayrıcalıklı koşullarla emeklilik hakkının tanınması uygulamaları maalesef bu yasanın amacına ters düşmekteydi. Bu süreçten sonra 1997'de Sosyal Sigorta Hakkında Kanun yürürlüğe girmiştir. Kanun, vatandaşların emeklilik teminatı hakkındaki kanunun boşluklarını dolduracak özellikte yenilikler getirmiş ve farklı kategorilerde yer alan vatandaşlara (noter, vekil, serbest muhasebeciler gibi) sigorta hakkı tanınmasını temin etmiştir. Yapılan tüm bu çalışmalar, yeni Cumhuriyet'in başlangıç aşamasının sosyal güvenliğin geliştirilmesi, sosyal adaletin sağlanması ve sosyal devlet ilkelerinin daha önem kazanması yönünde başarılı adımlar olarak değerlendirilebilir (Hüseynov, 2010, 100-101).

Kamu yönetimi reformu, geçiş sürecini yaşayan ülkeler için oldukça elzem ve bir o kadar da zorunlu bir dönüştürme politikasıdır. Planlı ekonomiden piyasa ekonomisine geçiş, ekonomik sistemle birlikte yönetsel yapının da aynı doğrultuda yeniden yapılandırılmasını gerektirmiştir. Azerbaycan da bağımsızlığına müteakip, söz konusu yönetsel reform uygulamalarını gerçekleştirmeye başlamıştır. Bu dönem, yeni yapıların oluşturulmasıyla birlikte bu yapılara işlerlik kazandırıldığı yılları kapsamaktadır. Dönem içerisinde yeni yapıların oluşturulması tamamlanarak, bu yapıların görev ve faaliyet alanları özel ve ayrıntılı yasal düzenlemelerle belirlenmiştir. Nitekim ülke kamu personel sisteminin oluşturulması, yerel yönetimlerin oluşturulması gibi adımlar, reformların ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Günümüzde Azerbaycan yönetsel yapısı içerisinde faaliyet gösteren birçok yönetsel

yapının teşkilat kanunları, bu dönemden kalma yasal metinlerdir (Alkan, 2010, 83). Söz konusu reformların oluşturularak hayata geçirilmesi amacıyla dönemin başkanı Haydar Aliyev tarafından 29.12.1998'de yürürlüğe konulan ferman ile "Kamu Yönetimi Reform Komisyonu" kurulmuştur. Komisyon, bizzat başkanın riyasetinde toplanmış ve merkezi yönetsel yapının diğer tepe nokta yöneticilerinden oluşmuştur. Söz konusu yapılanmayı, Azerbaycan için yönetsel reformun önemini ortaya çıkaran bir veri olarak kabul etmek mümkündür (Rehimli, 2006, 58-59).

Esas olarak Azerbaycan'da yönetsel reform dönemi, yeni yapının bütünüyle oluşturulmasından sonra başlamıştır. Bu sürecin başlangıç yılları olarak yeni yönetsel yapının örgütlenme bağlamında oluşturulması ve temelini sağlamlaştırılmasına müteakip, yeni yapının işlevsel fonksiyonlarını ifa etmeye başladığı 2000'li yılların başlarını göstermek mümkündür. Bu dönemle birlikte esas amaç, yeni yönetsel yapıda ortaya çıkan yönetsel/işlevsel sorunların bertaraf edilmesi ve yeni yapının geliştirilmesiyle etkinlik ve verimliliği yükseltmekti.

Böylelikle Vergiler Bakanlığında gerçekleştirilmiş yapısal reformlar sonucu çalışanların sayısı %40 oranda azaltılmıştır. Emek ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, emeklilik konusunda tüm görevlerini Sosyal Güvenlik Fonuna devretmesi ile, 1500 memur ve işçisini de bu fona geçirmiştir. Özellikle çalışma alanındaki 150 kişilik işçi ve memuru ihtisara salmışlardır. Bu reformlar kamu yönetimi sisteminde çalışanların daha uygun sayıda belirlenmesi ve gelecekte devlet memurluğunda ücretlerin artırılması bakımından önemli olmuştur. Özellikle uluslararası mali kuruluşların önerileri ile merkezi kamu yönetimi kurumları ile özel sektör arasında verimli iletişim bağının teşkili için yapısal çerçeve geliştirilmiştir (Aslanov, 2007, 251).

3.1. Azerbaycan Emek Mecellesinde Ücret Yönetimi ile İlgili Politikalar

Azerbaycan Emek Mecellesinin (<http://www.e-qanun.az/code/7>, E.T. 17.10.2017) ya da iş kanununun bir özelliği, Türk Hukukundan farklı olarak memurları da içermesidir. Bu doğrultuda Türk hukukunda söz konusu olan memur ve işçi ayrımı burada yer almamakta, yasa, temelde her iki grubu da kapsamına almaktadır. Nitekim md.5/2'ye göre, devlet memurları ya da gullukçulara, savcı, polis ve diğer koruma organları memurlarına, onların hukuksal konumunu düzenleyen mevzuat hükümlerindeki özel düzenlemeler de göz önünde bulundurularak uygulanmaktadır. Söz konusu düzenlemelerde, memurların iş, sosyal ve ekonomik hakları bir bütün olarak ele alınmamışsa da, ilgili kanunda öngörülen hükümler onlara da uygulanmaktadır.

Diğer taraftan yasa, bazı kişileri de uygulamadan ayrı tutmuştur. Buna göre askeri görevliler, mahkeme hakimleri, milletvekilleri ile belediye memurlarına, karşı devletin hükümleri ile kendi ülkesinde çalışma sözleşmesi imzalayarak Azerbaycan'da faaliyetlerini sürdüren kurumlar, şube ve temsilciliklerde yerine getiren yabancılara ve sözleşmeli iş alan müteahhit ve başka mülkiyeti ilgilendiren sözleşmelerle iş alanlara bu yasa uygulanmamaktadır (Uşan, 2005). Emek Mecellesinin 6.maddesinde sözü edilen kesim sivil kamu yönetimi olmakta ve askeri personel kapsam dışında tutulmaktadır. Bunun yanında tanım, kamu kurum ve kuruluşlarının ihale yoluyla gördükleri hizmetler esnasında çalıştırılan kişileri de kapsamıştır. Zira bu kişiler, hizmete belirli bir süre ve iş için özel hukuk kurallarına uygun olarak özel hukuk tüzel kişisi üzerinden geçici olarak bağlanan şahıslardır. Dolayısıyla işe alımın sorumluluğu da kamu kesiminde değildir (Güler 2005, 107). "Devlet Gulluğu Hakkında Kanun"un 14/1 maddesinde devlet memuru, yasayla belirtilen esaslara göre, ücreti devlet tarafından ödenmek üzere, kamu hizmeti görevini sürdüren ve Azerbaycan Cumhuriyeti'ne bağlı kalacağına yemin eden ve Azerbaycan Cumhuriyeti vatandaşı olduğunu belirtmektedir. Yönetsel görevlerde yer alan devlet memurları da, devletin yetkili kişileridir. Diğer kamu görevlileri ise sözleşmeli personel olarak görevlerini yerine getirmekte ve ilgili kanunun hükümleri ise onlara uygulanmamaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde ise sözleşme rejimi, statü sisteminin aksine, kariyerden ziyade iş tanımına dayanan ve personelin herhangi bir konum veya iş güvencesine sahip olmadığı bir çalışma türüdür. Personel sisteminde de bu tür bir işe alım geniş uygulama olarak kabul edilmiştir. Devlet memurları haricinde, sözleşmeli personel olarak istihdam edilen doktor, öğretmen, öğretim görevlileri, akademisyenler, polisler ve savcılar gibi görevlileri istihdam eden kuruluşları ve mekanizması kendi

kural ve yasalarıyla belirlenen hizmet alanlarını içermektedir. Bunların konumu veya iş güvencesine ilişkin hükümler, kurumların kendi yasalarıyla Emek Mecellesinde belirtilmiştir (Rehimli, 2009a, 384). Emek Mecellesinin 3.maddesine göre ise işçi, ilgili kurum başkanı ile yazılı sözleşme imzalamak suretiyle ücreti ödenen şahıstır. Kanununun 4. maddesinde ise sözleşmeli kamu personelini, ilgili kurum başkanıyla yazılı sözleşme imzalayan ve ücreti devlet bütçesinden ödenen kişi olarak belirtmiştir.

Emek Mecellesi 77.maddesinde ise iş sözleşmesine son verilen işçilerin tazminatları belirlenmiştir. 77/3 maddesinde ise bazı kısımlar iptal edilirken, işçilerin aldığı ücretlere ortalama bir rakamla işten çıkarma tazminatı ve işten çıkarıldığı günden itibaren yeni bir işte çalışmaya başlayana kadar ikinci ve üçüncü aylar için ortalama ücret ödeneceği eklenmiştir. İşe kabul eden 77/1 maddesi ile 56/2 maddesi ile belirlenmiş uyarı süreleri yerine çalışan kişiye, kendi onayı ile asgari iki aylık ücreti bir defada ödenerek iş sözleşmesi sona erdirilebilmektedir. Bu kural, işe alındığı zaman, işe alan taraf, çalışan kişiye bir başka uygun bir iş sunmamaktadır. İşe alanın inisiyatifinde olduğundan, iş sözleşmesinin iptal tarihini ilgili şahıs tespit etmektedir. Uyarı süreleri yerine asgari iki aylık ücret, son iş gününde ödenmektedir. Çalışan kişi işten çıkarıldığı günden itibaren yeni işe girene kadar, 2.ve 3.ayları için ortalama ücret, genel istihdam idaresi ve yerel organlarca kişiye verilen ilgili arayışlar esasında ödenmektedir. Aynı referans, işi bıraktığı günden başlayarak bir aylık süreçte, ilgili istihdam idaresi ve yerel organlarda kayıtlı olan şahıslara verilmektedir. Bu ödemeler, işe alan kurum iptal edildiğinde de mülkiyeti, işlemi gerçekleştiren tüzel kişi tarafından karşılanmaktadır (Muradova, 2014, 407).

3.2. Devlet Gulluğu Hakkında Kanun'da Ücret Yönetimi ile İlgili Düzenlemeler

Yeni ekonomik ilişkilerin şekillenmesi, devlet yönetim sisteminde radikal reformların yapılmasını gerektirmiştir. 1998'de Cumhurbaşkanı tarafından imzalanan kanunla, yönetim sisteminde reformların gerçekleştirilmesi için bir devlet komisyonu oluşturulmuştur. Buna göre, demokratikleşme ve pazar ekonomisi alanında yapılması düşünülen reformlar, devlet yönetimindeki etkinlik ve verimliliği arttırmalı, ekonominin gelişmesi için uluslararası standartlardaki hukuki yapının oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Daha sonraki süreçte yapılan reformlarla çok sayıdaki devlet kurumları ve bakanlıkların görevlerine son verilmiş, yeni oluşturulan merkezi yönetim kurumlarının yetkileri saptanmış ve devlet memurlarını konu alan "Devlet Gulluğu Hakkında Kanun" yürürlüğe konulmuştur (Akberov, 2009, 49-50).

Kamu istihdamı, kamu hizmetlerini görmek üzere, kamu kuruluşlarında belirli ücretle, belirlenmiş bir kadro ve konumda çalıştırılan kişilerin toplamıdır. Bu kişilerin hangi konumlarda istihdam edilebilecekleri de ilgili yasalarla tespit edilmektedir (Ayman Güler 2005, 107). Kısacası Azerbaycan'da istihdam "Devlet Gulluğu Hakkında Kanun"un 14. maddesi uyarınca devlet memuru, Emek Mecellesi'nin 3. ve 4. maddelerine göre sözleşmeli kamu personeli ve işçilerden ibaret olmaktadır.

Devlet Gulluğu Hakkında Kanun; yasama, yürütme ve yargı kurumlarının yürütme organlarında kamu hizmeti sunan görevlileri içermektedir. Askeri alanda görevliler, polisler, hakim ve savcılar, devlete bağlı kurumlarda çalışanlar, öğretmenler, doktorlar ve akademisyenlerle bilim adamları bu yasanın kapsamına alınmamıştır. Azerbaycan'da askeriyede çalışan kamu görevlilerine silahlı kuvvetlerle ilgili yasalar uygulanmaktadır. Devlete bağlı kurumlarda çalışanlarla kamu görevlilerine ise, kendilerine ilişkin mevzuat ve Emek Mecellesi'nin ilgili hükümleri uygulanmaktadır. Mecelle'nin 5/2 maddesinde de, kanun, kamu görevlilerinin yanı sıra, savcı ve diğer güvenlik görevlilerine, ilgili hukuksal kural ve kararlar göz önünde bulundurularak uygulanmaktadır. Bu kararlarda personelin çalışma, sosyal ve iktisadi hakları tam anlamıyla ifade edilmemiş ise de, yasada belirtilen ilgili normlar aynı şekilde onlara da uygulanmaktadır. Kanununun 34.maddesinde ise, kamu görevlilerine ilişkin olarak yasada belirtilmeyen hususların, Emek Mecellesi ile düzenleneceği belirtilmektedir (Rehimli, 2009a, 385).

Devlet Gulluğu Hakkında Kanun'un ilk bölümü kamu hizmetinin anlamı, amacı ve temel esaslarını içermektedir. 2. ve 3. bölümlerde, devlet organlarının sınıflandırılması yapılmıştır. 4.bölüm ise, devlet memurunun tanımı, hak ve yükümlülükleri ile uyması gereken yasakları kapsamaktadır. 5.bölümde de kamu görevlerine alınma usul ve koşulları, hizmet koşulları ve biçimleri, görevde ilerleme ve terfi ile görevin sona ermesi ifade edilmiştir. Kanunun son bölümünde ise çeşitli hükümler yer almaktadır.

Yasanın genel amacı, devlet memurluğunu sağlıklı bir yapıya ve sağlam bir konuma ulaştırmak, kamu hizmetine girişte sınav yöntemini uygulamak, ücret sistemini iyileştirmek, terfi ve kadro sistemini objektif ve adil temellere dayandırmaktır. Buna ilişkin olarak yasanın ilk maddesinde, ülkede, devlet ile devlet memuru ilişkilerinin ve memurlarının hukuki konularının bu yasayla düzenleneceği belirtilmiştir. (<https://www.azadliq.org/a/1938264.html>)

Bunun yanı sıra, Azerbaycan kamu personel sistemindeki temel yasa olarak benimsenen Devlet Gulluğu Hakkında Kanun, bu sistemi bütünüyle kapsamamış, kamu personeli ile işçi ayrımları tam anlamıyla aydınlatılmamıştır. Başka bir anlatımla, yalnızca memurların görev başlangıcında yemin ettikleri, sözleşmeli personel ile yardımcı görevleri yerine getirenlerin ise bu zorunluluklarının olmadığı bir fark olarak belirtilmiştir. Ayrıca yasada, çözümlenmeyen birtakım konuların, diğer yasalar ya da yönetmeliklerle düzenleneceği ifade edilerek ayrıntıları üzerinde durulmamıştır (Rehimli, 2008, 55).

Kanunun 2/2 maddesi kanunun yasama, yürütme ve yargı organlarının yürütme mercilerinde görevlerini sürdüren ve ilgili mevzuatın uygulandığı memurlarla aynı hizmeti sunan kamu görevlilerini kapsam dışı bırakmıştır. Yasanın uygulanması gereken kurumlar da temelde farklı özelliklere sahiptir. Dolayısıyla bu kurum personeli aynı kapsama almak ya da bu kadar farklı mesleklere sahip olan personeli tek bir yasa bünyesine almak, gelecekte birtakım problemlerin ortaya çıkmasına da yol açabilecektir (Hasanov, 2009, 132).

Azerbaycan Devlet Memurları Kanunu'nda, memurların, koşulların oluşmasında talep üzerine ve yasal olarak, yaş haddinden dolayı, malulen ve yönetimin de istekleri doğrultusunda emekliye ayrılma durumu yer alır. Memur, emeklilik aylığına hak kazanabilmek için asgari 5 yıl, devleti için çalışmalıdır. Emekliye ayrılan memurun, görevindeki maaşının miktarının değişmesi durumunda emekli aylığı da buna göre yeniden hesaplanmaktadır (Rehimli, 2008, 76-77).

Azerbaycan'da emeklilik sisteminde üç çeşit emekli aylığı ödeme sistemi yer almaktadır. Bunlardan ilki, tüm devlet kurumlarında belirlenmiş olan, zorunlu olarak devlet sosyal sigorta primi ödenmesine bağlı olan emeklilik hakkı, diğeri ise yaşlı, malul ve aile reisinin kaybedilmesiyle ortaya çıkan sosyal güvence haklarının korunmasına yönelik olarak devletçe tespit edilen emeklilik hakkı, sonuncu ise özel sektörde çalışanlar için öngörülmüş olan emeklilik hakkıdır (Rehimli, 2011, 91-92).

Memurların liyakat hakkı ise, ilgili kanunun 4.maddesinde yer alan ilkelerden biri olarak kayırmacılığı engellemede getirilen bir ilkedir. Aynı maddeye göre devlet memurları, kamu hizmetine girişten itibaren, zamanla ilerleme ve terfi gibi tüm aşamaların liyakat sistemine dayandırılması ve sistemin adil ve eşit olanaklarla uygulanması güvencesine sahiptir. Günümüzde Azerbaycan kamu personeli sisteminde de söz konusu liyakat ilkesinin uygulanması için önemli çaba harcanmaktadır. Zira bu doğrultuda yolsuzluk ve rüşvet olaylarının önüne geçileceği düşünülmekte ve bu ilkenin uygulanması dahi memuru, sistemin esas üyesi yapacaktır (İsmayılov, 2013, 78).

Azerbaycan Devlet Memurları Kanunu'nun 16.maddesinde yardımcı ve idari görevlerin gruplandırılmasına uygun olarak bu görevlerde yer alan memurlara çeşitli uzmanlık dereceleri tahsis edilmektedir. Devlet memurunun derecesi ise onun uzmanlık seviyesini göstermekte, bulunacağı kamu hizmeti görevlerinin kategorisini belirtmekte, memura ilâve ücret ve sosyal güvenceler sağlamaktadır. Kanunun 19/3 maddesiyle devlet memurlarına tanınan aylık hakkı, genelde ilgili kanunun 22.maddesinde düzenlenmiştir. Buna göre aylık, memura hizmetleri karşılığında her ay peşin ödenen bir ödenek olmakta, miktarı ise yetki, sorumluluk derecesi, ihtisas seviyesi ve hizmet süresine bağlı olarak değişmektedir. Bunun yanı sıra bulunulan yer, işin zorluğu ve tehlike derecesine göre de ilave maaş alabilmektedir. Hâkimiyet yetkisini kullanan memurlara da maaş haricinde ilâve ödenek verilmektedir. Sözü edilen memurların listesi ise, Bakanlar Kurulunca düzenlenmektedir (İsmayılov, 2013, 81). Memurların, aylık çalışma saatleri haricinde 5 saatten daha fazla çalışmalarında, normal zamana göre saat başı ücretinin iki katı ek ödenek almaktadır. Aylığın dışında, görev yeri değişimi ya da bir başka yere geçici olarak tayin edildiklerinde de 'yolluk' adı verilen ilâve ödenekten yararlanmaktadırlar. Bu ödenek, memurun yol giderleri ve günlük gereksinimlerini sağlamayı amaçlamakta ve aylık derecesine göre de değişebilmektedir (Rehimli, 2008, 112).

Devlet Memurlarının Ödüllendirilmesi Kuralları Hakkındaki Tüzüğe göre, devlet memurlarını, görevlerini başarıyla yerine getirmeleri durumunda ve ulusal bayramlarda ilgili devlet kurumu, görevli başkanının onaylamasıyla kolektif ya da bireysel olarak mükafatlandırılma hakkı da bulunmaktadır. Devlet memurları gerek milli gerekse diğer önemli günlerde bir aylık ücret tutarında ödüllendirilmektedir. Kişisel olarak ise, görevinde başarı durumuna göre ilgili kurum başkanının onayıyla parasal olarak ödül almaya hak kazanmaktadır. Kanuna göre maddi yönden mükafatlandırmanın, memurlar açısından terfi vb. gelişmelerde önemi yoktur (Mehdiyev, 2008, 68).

3.3. Azerbaycan'da Devlet Memurluğu Sisteminde Reform Çalışmaları

Azerbaycan'da kamu yönetimin yapısında yürütülen reformlar sonucu önemli yapısal değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Sovyet Rusya döneminde elit gruplarla, askeriyeğe mahsus olan devlet görevlisi olmanın esasları 1832'de yürürlüğe girmiş olan "Devlet Gulluğu Hakkında Nizamnameler" ile, daha sonra ise 1834 ve 1861 yılı reformlarıyla kamu görevlilerinin sivilleştirilmesi yönündeki çalışmalarla sürdürülmüştür. 1896'da Sovyet Rusya'da rasyonel ve ihtisaslaşmış kamu personel sisteminin belirli bir seviyede oluştuğu söylenebilir. Yeni kurulan Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nde devlet memurluğu ya da gulluğuna ilişkin çok önemli kararlar verilmiş, sistemin milli devletin temel dayanaklarından biri olarak kurulmasına çaba gösterilmiştir. Özellikle 1919'daki "Mebusluk ve Memurluk Hakkında Kanun" belirtilmelidir, çünkü bu yasayla kamu ve siyasi görevlerin birbirinden ayrılması sağlanmıştır (Aslanov, 2007, 283).

1920'de ise, devlet memurlarının tam olarak düzenlendiği bir liste yayınlanmıştır. Bu belgeyle, dönemin devlet memurlarına ilişkin somut sonuçlara varılabilir. Sovyetler Birliği Döneminde 1922'de, devlet idare ve işletmelerinde gulluk hakkında geçici kuralların yanı sıra, uzun bir süreçten sonra Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Devlet Emek Komitesi'nin 1967 tarihli kararıyla görev listeleri belirlenmiş, alınan bu kararlar da Sovyet Rusya Döneminde kamu yönetiminin devlet yönetimi ve personel sisteminin de en önemli görevleri listesi olan nomenklaturasının kurulmasına katkıda bulunmuştur (Aslanov, 2007, 284).

Bağımsızlığın kazanılmasından sonra Azerbaycan'da devlet yönetimi ve kamu personel sisteminde de önemli reform çalışmaları başlatılmış ve devlet memurluğuna ilişkin 23 yasa kabul edilmiştir. Bu kararlarla memurluk sisteminin yeniden yapılanması, devlet personel yönetim konseyinin kurulması, zorunlu memur sigortası, emeklilik hakkı, ücret politikaları, personel teşvikleri, rüşvet ve yolsuzlukla mücadele, personel istihdamı, görevlerin kategorize edilmesi ve devlet personel komisyonu gibi önemli konularda çalışmalar başlatılmıştır.

2000'de yürürlüğe giren Devlet Memurları Hakkında Kanun ise ülkede, kamu personeli yönetiminde önemli bir reform aşamasıdır. İlk defa bu dönemde devlet sektöründe görevli olanların faaliyetlerinin kanuni temelleri, ilke ve esasları ayrıntılı olarak belirlenmiştir. İlgili kanun, yürütme erkinin kurumları ile yasama ve yargı erkinin bürokratik organlarında çalışanları kapsamaktadır. Ancak Başsavcılık, adalet, milli istihbarat, gümrük, vergi, iç ve dış işleri ile ulusal bankada görevli olan devlet memurları, yasanın ilkelerine göre kabul gören özel kanunlarla faaliyet göstermektedirler (Yanq ve Şabanov, 2004, 125).

2002-2004 yılında gerçekleştirilen, "Azerbaycan Cumhuriyeti'nde Devlet Memurluğunun Ekonomik Stratejisi ve Ödeme Politikasının Uygulanması Projesi", ülkedeki kamu personel sisteminde reformun gerçekleştirilmesinde önemli aşamalar kaydetmiştir. Projenin temel amaçları, kamu yönetimi sisteminde çok yönlü reform sürecinin başlatılarak geliştirilmesi, Devlet sektöründe personelin yönetiminin tek düzenleyici ve kurucu yapısının oluşturulması hususunda önerilerin verilmesi, Devlet memurluğu ve kamu yönetim alanında reformların bilimsel altyapısının inşa edilmesidir (Aslanov, 2007, 286).

2006'da tamamlanmış olan projenin getirdiği önemli sonuçlardan biri ise, 2005'te kurulan Devlet Plan Komisyonudur. Bu komisyon, devlet memurluğuna ilişkin konularda tam yetkiye sahip olan bir devlet organıdır. Bu komisyon, 2006'da Cumhurbaşkanı Kararnamesi ile onaylanan ve Birleşmiş Milletler

Kalkınma Programı ile yürütülen, devlet memurluğu sisteminde reformların yapılması için yönetişimin oluşturulması ve yürütülmesine ilişkin projenin uygulanmasına başlamıştır. Hükümetin iyi yönetişim ve devlet sektöründe reformların oluşturulmasında, 10 yıllık süreçte gerçekleştirilen bu strateji ve projenin önemli bir rolü vardır (Rehimli, 2011, 133).

Azerbaycan'da Devlet Memurluğu Alanında Reformlara Destek Projesi, Devlet Plan Komisyonu ile Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın birlikte yürüttükleri bir çalışmadır. Genelde ülkede kanunilik, şeffaflık, denetim ve verimlilik prensiplerine dayanan ve çok yönlü yönetim reformu stratejisinin uygulanarak geliştirilmesine yönelmiş ve proje sonucunda ülkede memurluğa ilişkin kanuni temel ve ilkelerin tam olarak oluşturulacağı ve personel yönetim sisteminin kurulması öngörülmüştür (Aslanov, 2007, 287). Azerbaycan devlet memurluk sistemi genel olarak rasyonel bürokrasi değerleri ile Avrupa ülkelerinin deneyimleri öngörülmekle, Sovyet nomenklaturası yerinde milli devlet bürokrasisi oluşturma gayreti içindedir. Bu süreç de iç ve dış aktörler (özellikle AB, BM, DB) aktif rol almıştır. Genel eğilim kamu personelinin sayısı ve devlet sektörünün harcamalarını azaltmaktır.

4. Azerbaycan'da Kamu Personeli Ücret Yönetiminde Türkiye Modeli ve Önemi

Azerbaycan'da Devlet Gulluğu Hakkında Kanununun memurlara tanınan aylık hakkı ile ilgili 22.maddesine göre aylık, devlet memurlarına yaptıkları hizmetleri karşılığında her ayın başında yapılan parasal ödemedir. Miktarı ise yetki, sorumluluk derecesi, uzmanlık seviyesi ve hizmet süresine göre değişebilmektedir. Ayrıca bulunulan yer, yapılan işin zorluğu ve tehlikeli olma durumuna göre memurun aylık maaşına ilave ödenekler yapılmaktadır (Rehimli, 2011, 102).

Yan ödemeler konusu, Türkiye'deki ücret sisteminin ağırlık noktasını oluşturmaktadır. Her kamu görevlisinin yararlandığı yan ödemeler, iş gücü zammı, iş riski zammı, teminindeki günlük zammı, mali sorumluluk tazminatı, özel hizmet tazminatı, idari görev ödeneği, yabancı dil tazminatı, makam tazminatı gibi ek ödemeler ardıdır. Nitelik ve çalışma koşullarında günlük, hayat ve sağlık için taşıdığı tehlike, personelin sağlanmasında, görevde alıkonmasında, belli yerlerde kullanılmasında günlük bulunması, yan ödemeler için ölçüt olmaktadır.

Devlet Memurları Kanunu tek ücret ilkesi üzerinden şekillenmiştir. Ancak, zamanla, memur maaşlarında uygulamaya sokulan ek ödeme kalemleriyle tek ücret ilkesi istisnalara sahip olmuştur. Bu uygulamalardan biri olan ek göstergenin, başlangıçta uygulama alanı dar tutulmuş ancak zamanla, uygulama alanı genişletilmiştir. Ek gösterge ile yapılacak ödemeye hak kazanacak kadro ve unvanları belirleme yetkisi Bakanlar Kuruluna aittir. Ek gösterge ödemelerinden yararlanacakların unvan ve gösterge puanları, Kanunda II Sayılı Cetvelde belirtilmiştir (Akgüner, 2014, 78). Azerbaycan'da memurlara ise aylık maaşları dışında ek ücret ödenmektedir. Bu memurların listesi Bakanlar Kurulunca düzenlenmekte ve aylık ücretlerine %15 oranında bir ilâve yapılmaktadır. Hizmet sürelerine göre ek ücretin verilmesi, Cumhurbaşkanının onayladığı fermana göre Tablo 1 şeklindedir:

Tablo 1-Hizmet Sürelerine Göre Ek Ücret Oranları

Hizmet süresi	Ek ücret oranı
1-5 yıl	(%5)
5-10 yıl	(% 10)
10-15 yıl	(% 20)
15 yıl üzeri	(% 30)

(Rehimli, 2011, 103-104)

Devlet memuru aylık iş saati dışında 5 saatin üzerinde çalıştığında (ayda 17 saatten fazla olmamalı) her saat başına normal zamandaki saat başı ücretinin 2 katı oranında ek ücret almaktadır. Aylığın dışında, memurlara, görev yerleri değiştirildiği ya da başka bir yere geçici olarak görevlendirildiklerinde

“yolluk” adı altında ilâve ödeme yapılır. Bu ödeme, memurun yol giderleriyle gündelik ihtiyacını sağlamayı amaçlamakta ve memurun aylık derecesine göre değişebilmektedir (Rehimli, 2011, 103-104).

Genel olarak devletin vatandaşlarına kaliteli hizmet sunabilmesi için nitelikli elemanlara ihtiyacı vardır. Nitelikli eleman da ancak iyi bir aylık rejimi sayesinde devlet kurumlarına çekilebilir. İyi bir aylık rejimi oluşturmak için dış denge ve iç denge ilkelerine uyulması gerekmektedir. Bunlardan başka, iyi bir aylık rejiminin aşağıdaki özelliklere de sahip olması gerekmektedir. Aylıklar asgari geçim haddi gözetilerek belirlenmeli ve miktarca yeterli olmalıdır. Maaşlar, enflasyonda meydana gelen değişimleri izleyebilmelidir. Aylık sistemi, aylıklar dışında, görünmeyen çıkarlar sağlanmasına imkân vermemelidir. Aylık sistemi, basit ve anlaşılır olmalıdır. Maaşlar arasında bir iç denge bulunmalıdır. Eşdeğer görevleri yerine getirenler bakımından, kamu kesimi ile özel kesim arasında ücret düzeyi farkı fazla olmamalıdır. Ana rejimin dışında başka ücret sistemlerinin rejimi parçalama yönündeki etkisine izin verilmemelidir. En düşük aylıkla, en yüksek aylık arasında kabul edilebilir bir fark bulunmalıdır. Bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurularak, aylık rejiminde birtakım teşvik edici öğelere yer verilmelidir. Aylık rejimi, çalışan kesim ile halk arasında gelir bakımından uçurum yaratmamalıdır. Nitelikli çalışma ödüllendirilmelidir (Ayman Güler, 2013, 116).

Azerbaycan’da Devlet Gulluğu Hakkında Kanununun 24. maddesine göre, memurun görevinde başarılı bulunması ve olağanüstü çaba ile çalışması halinde, atamaya yetkili amir tarafından siciline işlemek kaydıyla “takdirname” verilebilmektedir. Takdirnamenin parasal yönünün bulunmamasına rağmen memurun çalışma hayatındaki yükselme vb. gelişmelerde önemli etkisi vardır. Özellikle üst düzey yöneticiliğe yapılan atamalarda takdirnameye büyük önem verilmektedir.

Devlet Memurlarının Ödüllendirilmesi Kuralları Hakkında Tüzüğe göre, memurların, verilen görevleri başarıyla yerine getirmeleri durumunda ve ulusal bayramlarda, ilgili devlet kurumu başkanının onayıyla kolektif ya da bireysel olarak para ödülü almak hakları bulunmaktadır. Uygulamada devlet memurları ulusal bayramlarda ya da diğer önemli günlerde birer aylıkları oranında ödüllendirilmektedir. Bireysel olarak ise memuriyetlerinde başarılı olduklarında, ilgili kurum başkanının onayıyla para ödülü almaya hak kazanmaktadırlar. Yasalara göre maddi ödüllendirmenin memurlar için terfi, kariyer vb. gelişmelerde önemli rol oynamadığı da ifade edilmektedir (Rehimli, 2011, 105-106).

Türkiye’de 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’na göre, memur, aldığı eğitime göre belli bir derece ve kademe ile göreve başlamakta yani memurun aldığı eğitime göre yükselebileceği kademe ve dereceler belirlenmektedir. Her derece ve kademe belli bir ücrete tekabül etmektedir. Memur, özellikle derece yükselmesi gerçekleştirdiğinde ücreti de artmaktadır. Ancak, başlangıçta gösterge ve katsayının çarpılmasıyla bulunan maaşın, ek ödemeler nedeniyle içeriği değişmiştir. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunundaki düzenlemelerin büyük bir kısmı çerçeve şeklinde belirlenmiş olup, bu konudaki ayrıntılı düzenlemelerin sonradan hazırlanıp kabul edilen yönetmeliklerle yapılması öngörülmüştür. Ancak, yapılan düzenlemeler, bozulan düzene çözüm getirememiş, yasal düzenlemelerin sayısı arttıkça personel rejimi ve sistem giderek çok karmaşık bir hal almıştır (Centel, 2014, 84).

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile Bu Kanunun 1327 sayılı Kanunla Değişik Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine ve Bazı Maddelerinin Kaldırılmasına Dair KHK ile getirilen maaş düzeni, 1982 yılına kadar ana hatlarıyla varlığını korumuştur. Rejimin asli unsuru, memurun alacağı temel maaştır. Temel maaşa, yasa ile belirlenen 15 derece ve 9 kademededen oluşan (üst derecelerde kademe sayısı dörde kadar düşer) gösterge tablosunda, memurun yer aldığı derece ve kademedeki gösterge ile belirli zaman dilimlerinde saptanan genel katsayının çarpılmasıyla ulaşılır. 1327 sayılı kanun ile tek bir katsayı esası kabul edilmiş olup, katsayı memleketin ekonomik gelişmesi, genel geçim şartları ve devletin mali imkânları göz önünde bulundurularak genel bütçe yasası ile tespit edilecektir. Böylelikle, maaş artışının her yıl bütçe yasasıyla yapılması ve artış miktarının ekonomik durum ile doğrudan ilişkilendirilmesi ilkesi kabul edilmiştir (Akgüner, 2014, 55).

Türkiye’de düzenleyici kurumlarda ücret rejimi ise, genel rejimden ayrılmış ve esnekleşmiştir. Düzenleyici kurum personeline ve kurul üyelerine ayrıcalıklı ve yüksek mali haklar sağlanmaktadır. Düzenleyici kurumların ücret rejimi, örgüt yasalarına dayanılarak oluşturulmuştur. Bu çerçevede, her

birinde farklı ücret belirleme usulü ve farklı ücret düzeyi ortaya çıkmıştır. Ancak genel ilke olarak bütün kurullarda, genel ücret rejiminden yöntem ve miktar olarak kopma yaşanmış ve ademi merkezi ücret rejimleri ortaya çıkmıştır (Ayman Güler, 2013, 69). Kurul üye personelinin ücret belirlenmesi yöntemi, aynı olabileceği gibi, farklılaşabilmektedir. Ancak düzenleyici kurumlarda, genel ilke olarak kurul üyelerinin ücretleri Bakanlar Kurulu tarafından, personelin ise kurul başkan ve üyeleri tarafından tespit edilmektedir. Düzenleyici kurumların ücret rejimlerine ilişkin bir diğer genel saptama, bütün personeline ödenen ücretlerin ve diğer mali hakların kamudaki genel maaş/ücret düzeyinin ve mali hakların çok üzerinde olduğudur. Kurullar, genel rejimden ücret dışı mali haklarda da son derece farklılaşmıştır. Diğer taraftan Türkiye’de ücretlendirme standart esaslara sahip olmakla birlikte, esnek performans değerlendirmesi, personelin bir aylık ücreti tutarında olan ve yılda en fazla 2 defa verilebilecek ödülle ücretin yan unsuru olarak ücretlendirme düzenine uyarlanmıştır. Ödüllendirmede personelin emsallerine göre başarılı görev yapması temel alınacak, ödülü belirleyecek performans ölçütleri ise, görevin verimli ve etkin yürütülmesi, yaratıcılık, girişimcilik, çalışma disiplini, görevin yürütülmesinde gösterilen gayret ve başarı ile sağlık hizmetlerinden yararlananların memnuniyeti olarak belirlenmiştir. Ücretlendirmede ilkeler standart iken, ödüllendirme ve performans değerlendirmesinde bütünüyle esnek ilkeler olarak ortaya çıkmaktadır (Akgüner, 2014, 55-56).

Yine eğitim, Türkiye ve Azerbaycan maaş düzeninde temel belirleyici öğedir. Eğitimin yanında kıdem de maaşın belirlenmesinde etkilidir. Memurun eğitim düzeyi, işe girişteki derece ve kademesini belirler. Özelliği olan, kaymakamlık gibi, görevler söz konusu olduğunda ise, memurun işe başlayacağı derece ve kademesi yükselir. Eğitimin bir başka etkisi, işe başladıktan sonra eğitim düzeyinin yükselmesinde görülür. Kamu kesiminde görevli personele yapılan ödemelerde, eşit işe eşit ücret ödenmesine, yapılan iş ve çalışma farklılığına göre farklı ücret tespitine, özel sektörde aynı seviyedeki iş için yapılan ödeme ile kamuda yapılan ödeme arasında fark olmamasına, ücret seviyelerinin ücret sistemlerine uygun olmasına ve ücret sisteminin ücret hadlerine ilişkin kanunlara uygun olarak ayarlanmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunların dışında liyakatin, başarılı ve verimli çalışmanın değerlendirilmesi ile memur atamalarının kayırmacılık ve keyfiliklere karşı korunmasının teminine yönelik hukuki önlemler alınmalıdır.

Genel olarak incelendiğinde Azerbaycan’da mevcut kamu personel rejiminin özelliklerini şu şekilde özetlemek mümkündür (Rehimli, 2008, 50-52):

- Mevcut kamu personeli yönetim sisteminin faaliyeti Cumhurbaşkanının kontrolü ve gözetimi altında yürütülür. Kamu hizmetine giriş, yükselme, görevden alınma vs. tamamen devlet kurumlarında görevli üst düzey başkanların yetkisindedir.
- Devlet kurumlarındaki mevcut personel idareleri, profesyonellikten uzak ilkeler temelinde görevlerini sürdürmektedir. Kurumun ihtiyacı olan yetenekli elemanların liyakat ilkesi temel alınarak istihdam edilmelerine gereken özen gösterilmemekte, kurum başkanının talebine dayanarak personel seçimi yapılmaktadır. Göreve atamalar çoğunlukla kayırmacılık da dâhil olarak etik dışı davranışlar ve bazı yolsuzluklar yapılarak yürütülmektedir. Bu durum özellikle üst düzey göreve atamalarda daha yaygın olarak görülmektedir.
- Memur güvencesi bulunmamaktadır. Bakan ya da vali görevden alındığı takdirde, aynı kurumda görevli olan personelin çoğu da görevlerinden alınmaktadır. Söz konusu durum günümüzde oldukça yaygın olup, konuya ilişkin olarak yapılan yargı başvuruları da sonuçsuz kalmaktadır.
- Devlet kurumlarındaki boş kadrolara memur istihdamında çoğunlukla sınav ilanı gibi bir yayın/bildiri yapılmamakta, kurum başkanının talebine göre sınavsız biçimde yeni memur alınabilmektedir. Bunun yanı sıra, birtakım devlet kurumlarına memur alımında yazılı sınav yapılmasına karşın, mülakatlarda yolsuzlukların yapıldığı da görülmektedir.
- Çoğu kurumlarda memurların görevlerine ilişkin yönetmelikler mevcut değildir. Kurumdaki tüm işler bazı yetenekli memurlarca yürütülmekte, diğerleri ise liyakat göz önünde bulundurulmadan göreve getirildiklerinden görevlerini tam anlamıyla yerine getirememektedirler.

- Memurluk görevine genç yaşta atanarak, kariyer geliştirme fırsatına yönelik belirli bir politika uygulanmamaktadır. İktidar partisine bağımlılık yüksek seviyede olduğundan, parti içi saygınlık ve güven, memur terfiinde temel belirleyici unsur olmaktadır.
- Personel performans değerlendirmesi de amacına uygun gerçekleştirilmemekte, kayırmacılık ve yolsuzluk vb. olumsuzluklar, terfi için performans değerlendirmesi yapılmasının önemli olmadığı kanısını uyandırmaktadır. Bir başka ifadeyle iktidar partisine yakınlık Azerbaycan'da çok önemsenmektedir.
- Kurumlarda hizmet içi eğitime önem verilmemekte, yani memuru göreve hazırlayarak, görevinde yükselebilmesi için gereken bilgileri sağlayacak herhangi bir eğitim politikası bulunmamaktadır. Memurların değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri için gereken hizmet-içi eğitim çalışmaları yapılmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kamuda insan kaynaklarının etkin ve verimli kullanılabilmesi, kamu hizmetlerinin gerektirdiği unvan, nitelik ve sayıda personel istihdamı ile mümkündür. Bunun için de öncelikle, iş analizleri ve iş tanımları ve norm kadro analizi çalışmaları ile birlikte, o işi yapacak personelin niteliği ve en uygun olacak sayısı ortaya konmalıdır. Bu gibi standartlar sayesinde, bir işin ne kadar sürede ve kaç kişi tarafından yapılacağı ortaya konarak performans değerlendirmesinde kolaylık sağlanacaktır.

Azerbaycan ve Türkiye’de kamu kesiminde maaşlar peşin olarak ödenmektedir. Bu uygulama, bireye yönelik kariyer sisteminin gereği ve bir insan hakkıdır. Birey devletin tek yanlı olarak saptadığı memurluk statüsüne girdiğinde, hizmete hazır olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle aylık ödemeleri kişiye bağlı olarak ve peşindir.

Türkiye’de 1923’ten itibaren kamu yönetiminin çağdaş nitelikleri taşıması için sürekli olarak kamu yönetiminde yeniden yapılanma ve değişim süreci görülmüştür. Bu yapısal ve işlevsel anlamda gerekli değişimin bir boyutu da kamu personel rejimiyle alakalıdır. Fakat ekonomik, sosyal ve hukuksal anlamda dış etkenler ve kamu/personel yönetim sisteminin işleyişi ve yönetimin fonksiyonlarının tatbikinde yaşanan bazı problemlerden dolayı, bu değişimlere sürekli gerek duyulduğu izlenmektedir. Örneğin 657 sayılı kanun hazırlanırken “eşit işe eşit ücret” ilkesinden hareket edilmiş, ancak gereğinden fazla basit ve yetersiz unsurlara dayandığından, sistem eşit olmayan işlere eşit ücret uygulamasına yol açmıştır. Gösterge ve ek gösterge unsurlarının yetersizliğini telafi etmek üzere, sisteme sürekli yeni unsurlar (yan ödemeler, zamlar, tazminatlar) ilave edilmiş, ek tablolar, ek göstergeler, maktu rakamlar üretilmiştir. Bunun sonucu olarak da sistemde karmaşaya yol açmıştır.

Türkiye’de kamu çalışanlarının tabi olduğu ücret sistemi geçmişte uzun dönem boyunca, ihtiyaçları karşılar ve gereği düzeyde ve yeterli özelliklerde olamamıştır. Kamu kesimi çalışanlarına ödenen ücretlerde büyük eşitsizlikler yaşanmıştır. DMK ve diğer personel kanunlarında en fazla değişikliklerin “ücretlendirme ve tazminatlar ve ek göstergeler” başlıklarında yapıldığı belirtilebilir. Eşit işe eşit ücret ilkesinin uygulamada sıkıntılar oluşturduğu da ifade edilmelidir. Bu karmaşa çalışan kesimler arasında huzursuzluklara neden olmaktadır. Bu durum personelin verimi ve motivasyonu ile örgütsel bağlılığını önemli ölçüde azaltmaktadır. Türkiye’de kamu ile özel sektör arasında ücret dengesizliği olduğu kadar, özellikle bölgesel ve sektörel anlamda ücret dengesizlikleri bulunmuştur. Daha az tercih edilen bölgelerde, ek ödeme kalemleri ile cazip hale getirilen bir ücretlendirme sistemi kurularak, kamu personelinin işe giriş ve nakil başvuruları sırasında o kentleri tercih etmesi sağlanabilir. Kırsal ve küçük kentlerin tarım, sanayi, hizmetler kesiminden uygun olan her birinin iş arzı ve diğer kentsel hizmetler anlamında cazip-çekici merkezler haline getirilmesi ve tersine göç imkânlarının artırılması çabaları örnek gösterilebilir. Geçmişte bu çabalar tabi ki olmuştur. Ücretlerin sadeleştirilmesi yanında, hizmet sınıfları arasında iş yoğunluğuna göre ve işin önemine göre yenilikler yapılarak, adil ve eşit bir ücret sistemi belirlenebilir. Ekonominin iyileşme yaşadığı dönemlerde reel anlamda ücretler artarken, ekonominin daralmaya girdiği dönemlerde ücretlerin reel anlamda düştüğü gözlenmektedir. Ücret rejiminde önceden planlanmış politikalar yerine ekonominin gidişatına göre eşitlik ve adaleti sağlamaya

yönelik ücret politikalarına yön verilmelidir. Sorunu bütüncül olarak ele alıp çözümler üretmenin gereği vardır. Bu değerlendirmeler, Azerbaycan kamu personel yönetimi için de önerilebilir.

Gelişmekte olan ülkelerin temel özelliği olan ekonomik durumlarındaki iniş çıkışlar, çalışanların ücret ve maaşları üzerinde de etkisini gösterir. Kalkınma planlarına bakıldığında her kalkınma planında düzenli artan ve adil bir ücret politikası hedeflendiği fakat bu etkinliğin sağlanamadığı görülmüştür. Azerbaycan için sosyal güvenlik primi kesintilerine dönük olarak yeni maaş sistemi ile emeklilik mevzuatındaki bağ kurularak sosyal güvenlik primlerinin ücret ve tazminattan oluşan yeni maaş unsurları üzerinden kesilmesi sağlanmalıdır. Zaman içinde kamu personel rejiminde ortaya çıkan ücret dengesizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak çeşitli düzenlemeler yapılmış ancak bu düzenlemeler tam anlamıyla çözüm üretme noktasında yetersiz kalmıştır. Bu bağlamda reform niteliğinde köklü düzenleme ihtiyacı 02.11.2011'de Resmi Gazetede yayımlanan 666 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile karşılanmıştır. Bu düzenlemeyle aynı hizmet sınıfında aynı veya benzer unvana sahip olmasına rağmen farklı kurumlarda çalışması nedeniyle farklı ücretler ile çalışan personel arasındaki ücret farklılıkları büyük ölçüde giderilmiştir. 666 sayılı Kanun Hükmünde Kararname esasında 2006'da başlayan eşit işe eşit ücret çalışmalarının sonucudur. Bu düzenleme ile ek ödeme sistemi yeniden ele alınmış, kadro karşılığı sözleşmeli personel istihdamına ilişkin düzenlemeler yürürlükten kaldırılmış, çeşitli kamu idarelerinde personelin mali ve sosyal haklarını belirlemeye ilişkin yetkiler, kamuda emsali olan personelden daha fazla mali ve sosyal hak belirlenmemesi şeklinde sınırlandırılmıştır. Bu çerçevede 2011'de 58 adet ek ödemeler de dâhil ilave ödemeye ilişkin yasal düzenleme ile 30 adet kadro karşılığı sözleşmeli personel istihdamına ilişkin düzenleme yürürlükten kaldırılmış ve kalkınma ajansları ile birlikte yaklaşık 40 adet kamu idaresinde mali hak tespitine ilişkin yetki veren yasal düzenlemelere sınır getirilmiştir.

Azerbaycan'da kamu personel sistemi çok parçalı bir yapı görünümündedir. Memurların unvan ve kıdemleri, çalıştıkları kamu kurumlarının sınıflandırılması temelinde yapılan kamu görevlerinin tasnifi esasına dayanmaktadır. Memurların yanı sıra bir "özel mevzuata tabi memuriyet" biçimi yaratılmıştır. Genel itibarıyla mesleklerin kendilerine has özellikleri sebebiyle, bu görevleri ifa eden kamu görevlilerinin statüleri kendi kanunları içerisinde düzenlenmektedir. Bunun dışında kalan ve kamu hizmetlerini yürüten personel ise İş Kanunu hükümlerine tabidir. Bu tür bir yapı beraberinde karmaşık ve çok parçalı bir personel sistemini getirmiştir. Bu nedenle de memur tanımının genişletilerek söz konusu hukuki düzenlemelerin en azından bir kısmının tek çatı altında toplanması gerekmektedir.

Genel olarak Azerbaycan'da tüm yönetim sistemi, Cumhurbaşkanı ve çevresinin denetimi altındadır. Ve bu durum devlet yönetim sisteminin bir alt sistemi olan kamu personel yönetimini doğrudan etkilemektedir. Çünkü ülkede kamu yönetiminde çalışacak yeni, genç ve eğitilmiş personelin yerine eş-dost akraba gibi dostluk ilişkileri ve kayırmacılık ön plana çıkmaktadır. Bir de Azerbaycan'da devlet gullugçuları/kamu personelinin ücretlerinin, düşük seviyede olması, onların başka ülkelere doğru gitmesine yani ülke dışına beyin göçüne neden olmaktadır.

Görüldüğü üzere, Azerbaycan kamu personeli yönetim sisteminde devlet memuru yerine devlet kurum başkanı, sistemin çok önemli bir unsuru durumundadır. Uygulamada bu tür sistemlerin zaman içinde kapalı sisteme dönüşerek değişimlere uyum sağlayamaması gözlenmiştir. İlgili alandaki ihtisas sahibi kişiler ve bilim adamları, bütün bu olumsuz durumların ortadan kaldırılması amacıyla, Azerbaycan kamu personeli yönetim sisteminin yeniden yapılandırılması gereğini ifade etmektedirler.

Devletin tüm alanlarında çalışan kamu personelinin dini, siyasi, hukuki, maddi ve manevi güvenceleri sağlanmalıdır. Özellikle işinde başarılı memurların siyasi ve hukuki baskıların altında kalmaması için, tarafsızlıkları teminat altına alınmalıdır. Memur ve vatandaşlar açısından etik bir kamu yönetiminin icrası için, kurumsallaşmayı öne çıkaran, hukuki ve objektif kurallara dayalı yeni yöntemler geliştirilmeli, devlet memurlarının görevi sırasında yolsuzluk yönlü rüşvet gibi arz ve talepler tamamen ortadan kaldırılmalıdır. Bu yönde memurları etik duruş açısından yasal olarak sorumlu kılan yasal düzenlemeler konulmalı ve uygulama süreci her aşamasında kararlılıkla denetlenmelidir. Yönetim sürecinin çıktıları da değerlendirilmeli ve yönetimde tarafsızlık ve eşitliği sağlayıcı yeni ve çağdaş uygulamaların yerleştirilmesi için yönetim süreci adım adım kontrol edilmelidir.

Amaç memur ve vatandaş ilişkisinin daha sıcak ve güvenilir olduğu, aynı zamanda halkın gözünde devlet memurluğunun daha iyi bir prestije sahip olduğu kamu yönetimi ve kamu personel yönetimine ulaşmak olmalıdır. Bu konuda Azerbaycan kamu yönetimi ve kamu personel yönetimi için bir de elektronik devlet uygulamalarında gelişmiş ülke örnekleri ve Türkiye'nin kamu personel rejimini ve politikalarını örnek ve model edinen yapıları kurup işletmeleri önerilebilir. Azerbaycan'ın elektronik devlet yönetimi, dijital devlet yönetimi gereklilikleri ve siber güvenlik konularında alması gereken mesafeler olduğu bilinmektedir ve elektronik devlet uygulamalarının, hem kamu yönetiminin denetiminde e-merkezleşmeyi getirmesi, hem de bürokratik sorunların ve etik dışı uygulamaların tespitinin internet ortamında hızla tespitinin yapılabilir olması ve yolsuzlukların ortadan kaldırılması adına çok faydalar sağlayacağı ifade edilebilir.

Azerbaycan kamu personel sistemini düzenleyecek, tüm kamu personelini kapsayacak yeni bir Devlet Personeli Kanununa ihtiyaç bulunmaktadır. Bu kanun tüm kamu görevlilerinin hukuki statüsünü düzenlemelidir. Kanunda kamu personeli yönetim sisteminin ilkeleri, yönetici atamaları dahil kamu personeli istihdamı açısından, özellikle liyakat, eşitlik, tarafsızlık ve eşit işe eşit ücret ilkelerine önem verilmelidir. Memur, sözleşmeli personel ve işçi tanımları anlaşılır şekilde yasada yer almalı, aradaki farklar çok açık şekilde belirtilmelidir. Lakin mevcut yasaların en karmaşık kısımlarından birisi bu ayırım ve hizmet sınıflarıdır. Tüm kamu personelini içine alan, ülkenin çağdaş kamu yönetimi gerekliliklerine uygun özelliklere sahip, yeni ve çağdaş bir kamu görevlileri ayırımı ile hizmetlerde sınıflandırma sistemi oluşturulmalıdır.

Azerbaycan'da kamu personel yönetiminde ücretlendirme konusunun işlendiği bu çalışmadan çıkan en önemli sonuç, bu ülkenin kamu yönetiminin planlama ve örgütlenmeden, denetimine kadar top yekün bir reorganizasyona/reforma ihtiyacı bulunduğu tezidir. 'Tek millet, iki devlet' denilen kardeş ülke Azerbaycan'ın, kamusal politikalarında çok daha başarıyı yüksek ve verimli bir kamu yönetimi sistemine ulaşabilmesi için, Türkiye'nin kamu personel yönetimi/kamu yönetimi/kamu hukuku konularındaki geçmiş yıllara ait deneyimlerinden faydalanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ağamalı, F. (2007). *XVIII yüzyılın II.yarısı - XIX yüzyılın başında Kuzey Azerbaycan Hanlıklarında sosyal iktisadi durumlar*, Bakü: Bakü Üniversitesi Yayınları.
- Akgüner, T. (2014). *Kamu personel yönetimi*, İstanbul: Der Yayınları.
- Aleskerli, Alesker (tarihsiz). *Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası*. Erişim: <http://www.anayasa.gen.tr/azerbaycan-aleskerli.htm>. adresinden 21.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Alkan, H. (2010). *Azerbaycan paradoksu*, Ankara: USAK Yayınları.
- Aslanov, E. (2007). *Azerbaycan'da kamu yönetimi reformu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi SBE, Ankara
- Ayman Güler, B. (2013). *Kamu personeli: sistem ve yönetim*, İstanbul: İmge Kitabevi
- Azerbaycan Anayasası*, Erişim: <http://www.president.az/azerbaijan/constitution>. adresinden 21.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Azerbaycan Cumhuriyeti*, Erişim: <https://turk-dunyasi.cokbilgi.com/azerbaycan-cumhuriyeti/> adresinden 21.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Centel, T. (2014). *İş hukukunda genç yaklaşımlar*, Ankara: Legal Kitabevi.
- Demirelli, L.(2012). *Azerbaycan Cumhuriyeti Kamu Yönetimi Örgütlenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi SBE Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi ABD, Ankara
- Güner, A. (1998). *Orta ve doğu Avrupa ülkelerinde yönetimler arası mali ilişkiler*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Maliye Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- İsmailov, M. (2014). *Azerbaycan Tarihi: İlk Çağlardan XX. Yüzyıl Başlarına Kadar*, (Çev. V. Kurban), İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Muradova, Sevda (2014). *Emek haklarının (ücretlerin) sözleşme yönetiminin önemi ve Azerbaycan Cumhuriyeti emek mecellesinde ücret üzere tazminat enstitüsünün tespit edilmesi perspektifleri*. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 8, 403-409.Doi Number :<http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.444>, Erişim:

- <http://www.asosjournal.com/OncekiSayilarDetay.aspx?Sayi=8> adresinden 21.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Pamuk, Mustafa (1995). *Kafkasya ve Azerbaycan'ın dünü-bugünü-yarını*, İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.
- Rehimli, Recep (2006). *Azerbaycan Kamu Personeli*, Ankara: Natürel Yayıncılık.
- Rehimli, Recep (2008). *Azerbaycan'da memurlar: Haklar, yükümlülükler, denetim*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi SBE Kamu Yönetimi ABD., Ankara
- Rehimli, Recep (2009a). *Azerbaycan yönetim sistemi*. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, ISSN: 1307-9581, 2(9), 377-386, Erişim: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi9pdf/rehimli_recep.pdf adresinden 21.02.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Rehimli, Recep (2009b). *Sovyetler zamanında Azerbaycan'da kamu personeli yönetim sistemi*. Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 1(3), 1-8 Erişim: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/155453> adresinden 30.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Rehimli, R. (2011). *Azerbaycan Devlet Personel Yönetimi*, Ankara: Kültür Ajans Yayınları.
- Rehimov, R. (2002). *Azerbaycan kamu personeli yönetim sisteminin yapısı ve işleyişi: Sorunları ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Türkiye-Azerbaycan İş Konseyi Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu (2013, Nisan), *Azerbaycan ülke bülteni*. 1-34, Erişim: <https://www.deik.org.tr/uploads/azerbaycan-nisan-2013.pdf> , adresinden 30.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Uşan, M. Fatih. (2005). *Azerbaycan hukukunda iş sözleşmesinin (Emek mukavelesinin) temel özellikleri: Türk hukukuyla karşılaştırmalı olarak*. Uluslararası Özel Hukuk Sempozyumu Bildirisi, Qafqaz Üniversitesi, Bakü, 29-30 Eylül 2005, 123-160, Kamu-İş Dergisi, 8(3), 17-51, Erişim: <http://www.kamu.is.org.tr/pdf/832.pdf> adresinden 30.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Yanq, R. ve Şabanov, R. (2004). *Azerbaycan'da Modern Devlet Gulluğu Modeli Arayışı*, Bakü
- Zengin, E. (2014). *Azerbaycan Belediye Sistemi*, İstanbul: Azerbaycan Araştırmaları

Sosyal Ağların Sınıf İçi Değer Yapısı ve İstenmeyen Öğrenci Davranışları Üzerine Bir Derleme Çalışması

A Compilation Study on the Value Structure of Social Networks and Undesired Student Behaviors in Classroom

Mine Bayar¹, Erdoğan Şama²

Öz

Bu çalışmanın amacı; sosyal ağların sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışları ve sınıf içi değer yapısı üzerine bir derleme çalışması yapmaktır. Bu çalışmaya göre öğrencilerin sosyal ağları kullanmaları çeşitli sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Bu bağlamda sınıf içinde en sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları saygısızlık, şiddet ve konuşma üslubunda yanlışlıklar şeklinde sıralanabilir. İstenmeyen davranışların nedenleri dışsal nedenler ve içsel nedenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğrencilerin sosyal ağları amacına uygun olarak kullanmalarına yönelik konferans, seminer ve paneller verilebilir. Ayrıca istenmeyen öğrenci davranışlarının azaltılması amacıyla öğretmen-öğrenci-aile işbirliğini sağlama konusunda ortak birtakım etkinlikler yapılabilir.

Anahtar kelimeler: sosyal ağlar, değer, istenmeyen öğrenci davranışı.

Abstract

The aim of this study is to observe the effects of social networks upon undesired behaviors of students and the values of the classroom. According to this study, it is obvious that using social networks results in various outcomes. In this regard, the most undesired students' behaviors can be classified disrespect, violence, and inappropriate communication attitudes. Undesired behaviors occur because of inner and outer reasons. Conferences, seminars, and panels should be provided for using social networks in an effective way. In order to decrease students' undesired behaviors can be organized different activities for student-teacher-parent cooperation.

Keywords: social networks, value, undesired student behavior.

Gönderim Tarihi (Received): 7 Şubat 2019
Kabul Tarihi(Accepted): 24 Nisan 2019

¹Doktora Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, minebayar0815@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3902

²Dr. Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi, esema@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3423-8004

Giriş

Günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle beraber geliştirilen araç ve gereçlerin insan yaşamı üzerine olan etkisi giderek artmaktadır. Bu bağlamda teknolojik araç gereçler insanlar için vazgeçilmez olduğu; teknoloji çağı olarak adlandırılan bu dönemde insanların teknolojiye bağımlı hale geldiği ve kontrolünün zor olduğu görülmektedir. Bilim ve teknoloji üretkenlerin öncelikli amacının insan hayatını kolaylaştırmaktır. Bu amaçla yapılan teknolojik araçlardan en göze çarpanı bilgisayarlardır. Bilgisayarlar sayesinde birçok işler kolay bir şekilde yapılmaktadır. Ayrıca bilgisayar aracılığı ile kişiler arası iletişim kurmak da kolaylaşmıştır. Teknolojinin sürekli gelişmesi neticesinde tabir yerindeyse evrim geçiren bilgisayarlar akıllı telefonlarla beraber insanların ceplerine kadar girmişlerdir. Kolay taşınabilirlik sayesinde cep telefonu insanlar arasında azımsanmayacak oranda artmıştır. Kitle iletişim araçlarının kullanım oranının artması ve kullanım yaşının gittikçe düşmesi bu durumun en somut örneğidir. Kitle iletişim ağlarının bu hızlı yayılışı insanlar arası sözlü iletişimin azalmasına ve ikili ilişkilerin zayıflamasına neden olmaktadır (Özmen, Aküzüm ve Sünkür, 2012).

Kitle iletişim araçlarının temelde bireyler arası iletişimi sağlama ihtiyacı gereği ortaya çıktığı ifade edilmekte olup normal yaşam, eğitim ortamları, işyerleri vb. birçok alanda etkin şekilde kullanılmaktadır (Karal ve Kokoç, 2010). Bu durum bireylerde kitle iletişim araçlarını zorunlu olarak kullanma hissi yaratmaktadır. Artık toplumun neredeyse hepsi bu araçları kullandığı için kullanmayan kişilerin olması düşünülemez hale gelmiştir. Günümüzde bireyler arası iletişimi sağlayan araçların başında sosyal ağlar gelmektedir (Vural ve Bat, 2010). Son dönemlerde yapılan çalışmalarda sosyal ağların kullanım oranının giderek arttığı ve sosyal ağların günlük yaşam için vazgeçilmez olduğu vurgulanmaktadır. Sosyal ağlar çok çeşitli olmakla birlikte dünya genelinde ve ülkemizde en yaygın şekilde kullanılanları Facebook ve Twitter'dır (Şener, 2009; World Internet Stats, 2010).

Sosyal ağlar, genellikle ortak özelliklerden (bölge, meslek, okul, akraba vb.) hareketle yola çıkan, çok sayıda üyesi bulunan ve üyelerin birbirleri ile ilgili daha fazla bilgi alışverişi yapabildikleri ortamlar olmaları nedeniyle çok popüler olmuş, bireylerin birbirleri ile bağlantı kurmasında en çok tercih edilen iletişim biçimi olarak hızla yaygınlaşmıştır (Akkoyunlu ve Soylu, 2011). Sosyal ağların eğitim ortamlarında da kullanılması; getirdiği faydaların yanı sıra bazı problemlere de yol açmaktadır. Sosyal ağların içeriğindeki olumsuz paylaşımlar öğrenci davranışlarını etkilemekte ve öğrencilerde informal öğrenmelerle bazı olumsuzluk sonuçlara neden olmaktadır. Böylece sınıf içi değer yapısı bozulmakta ve istenmeyen öğrenci davranışları oransal olarak artmaktadır (Gülbahar, Madran ve Kalelioğlu, 2010).

Sosyal ağların bilinçsiz kullanımının etkilediği unsurlardan biri olan değerler; bireyler arası ortak kurallar olarak kabul edilen olgulardır. Bu olgular geçmişten günümüze aktararak ve birikerek gelmektedir. Değerler; toplum içi yaşayışı organize edici rolünden dolayı bireyler ve bireylerin bir araya gelerek oluşturdukları toplumlar için büyük önem arz etmektedir (Özensel, 2003). Her birey içinde yaşadığı kültür ortamının kuralları veya kararlarını benimseyerek kendinden sonra gelecek olan nesillere aktarmaya çalışmaktadır. Bahsedilen bu kurallar, toplum içinde yazılı olmayan; gelenek, değer ve adet diye adlandırılan unsurlardır. Değerler, yazılı olmaması ve bireylerin uyma zorunluluğu olmamasına karşın işlevini yitirmezler (Vural ve Coşkun, 2011). Bireyler toplum içinde sergiledikleri hareketlerin doğruluğunu ya da uygunluğunu benimsemiş oldukları değerlere göre yargılamaktadırlar. Değerler sabit olmamalarından ötürü değişim ve gelişim içerisindedir. Günümüz dünyasında bireyler, hareketlilik ve iletişim sağlayan kitle iletişim araçlarını kullanmaları sonucunda çok sayıda ve farklı değerlerin etkisi altına girmektedir (Akbaş, 2004).

Sosyal ağ kullanımının artması sonucunda bunun eğitim ortamlarını olumsuz etkilediği ve sınıf yönetiminin sağlanması noktasındaki güçlüklerin ortaya çıktığı görülmektedir. Sınıf içinde öğretmenin yönetmesi gereken etkinlikler; sınıf ortamının yönetimi, ikili ilişkilerin yönetimi, plan-program etkinliklerinin yönetimi, davranış yönetimi ve zaman yönetimi olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Başar, 1999). Sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutu öğretmene öğrenci davranışları ile yakından ilgilenme ve sorun yaratıcı davranışları olumlu olanları ile değiştirme ve düzeltme sorumluluğu yüklemektedir. Öğrenci davranışlarının yönetilmesi, öğretmenin sınıf yönetimini

sağlaması açısından önemlidir (Ağaoğlu, 2002). Sınıf içinde yaşanan istenmeyen öğrenci davranışlarının temelinde birçok etken bulunabilmektedir. Olumsuz davranışların temelinde yatan sebeplere bakıldığında sosyal ağların bilinçsizce kullanımı önemli bir yere sahiptir (Çapri, Balcı ve Çelikkaleli, 2010).

İlgili çalışmanın amacı, sosyal ağların istenmeyen öğrenci davranışları ve değerlerin üzerine bir derleme çalışması yapmaktır. Bu bağlamda araştırmacılar sırası ile bu konuda yapılmış makale, kitap ve tezleri taramışlardır. Bu amaç doğrultusunda ilgili çalışma sırasıyla "sosyal ağ, öğrencilerde sosyal ağ kullanımı, öğrenciler arasındaki değer yapısı ve sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları" başlıklarını içermektedir.

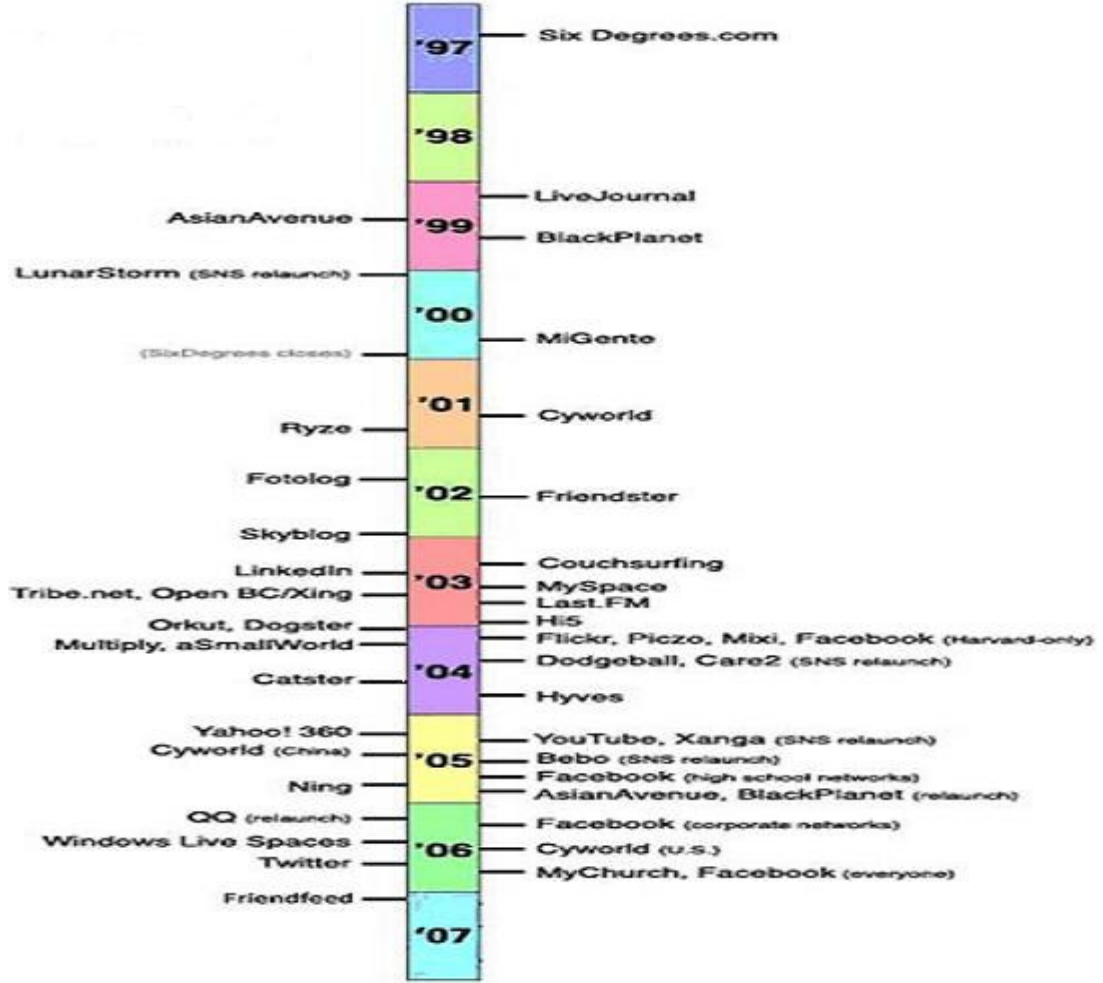
Sosyal Ağ

Türkiye ve dünyada her geçen gün internet kullanıcı sayısı ve bu kullanıcıların internet başında geçirdikleri zaman hızla artmaktadır. Sosyal ağ terimi ilk olarak 1954 yılında Barnes tarafından "Sosyal ağ, bireyler arasındaki rastlantısal çalışmalardan ailevi bağlara kadar uzanan ilişkilerin bir haritasıdır." olarak tanımlanmıştır (Akt. Onat ve Akikılıç, 2008). Başka bir tanıma göre internet ortamında insanların kendilerini tanımlayarak her kültürden insanlarla iletişime girdiği ayrıca günlük yaşamda kullandığı jest ve mimik hareketlerini simgeleyen sembollerle duygu ve düşüncelerini sanal olarak ifade ettiği, bu şekilde iletişim kurduğu ortamlar "sosyal ağ"lardır (Karabatak ve Koç, 2011). Ayrıca sosyal ağ sınırlı bir sistemde bireylerin, açık veya yarı açık profiller oluşturmasına imkân veren, bağlantısı olan kullanıcıların listelendiği ve bu kullanıcılar arasında paylaşımın olduğu web tabanlı hizmetlerdir (Boyd ve Ellison, 2007). Bu tanımlar ışığında sosyal ağlar, belirli amaç doğrultusunda insanların duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını ve birbirleriyle haberleşmelerini sağlayan sanal topluluklar şeklinde ifade edilebilir.

Sosyal ağların genel özelliklerini Özkan ve Mckenzie (2008) şu şekilde özetlemişlerdir:

- Sosyal ağların birçoğu kullanıcılara e-posta, chat, anlık mesajlaşma, dosya paylaşımı, fotoğraf paylaşma gibi çeşitli imkânlar sunar. Bu imkânlar sayesinde kullanıcıların etkileşimi kolaylaşır.
- Sosyal ağların büyük bir çoğunluğu ücretsizdir.
- Sosyal ağlar kullanıcılara çevrimiçi olarak kendi profillerini oluşturarak kendi sosyal ağlarını ortaya koymalarını sağlar.
- Sosyal ağlar kullanıcılarının veri tabanını tutar ve böylece kullanıcılar arkadaşlarını kolaylıkla bulabilir, gruplar oluşturabilirler ve kendileri ile ortak zevkleri olanlarla paylaşımında bulunabilirler.
- Sosyal ağlar kullanıcının gizlilik kurallarını ve kendi erişimlerini kendilerinin düzenlemesine imkân verir. Ayrıca kullanıcılar hangi derece, ne kadar ve ne paylaşmak istediklerine belirleyebilirler.
- Sosyal ağlar, birey temelli kişisel çevrimiçi topluluklara odaklanır.
- Sosyal ağların birçoğu kullanıcılardan gelen dönütlere göre yeni özellikler ekler ve bu özellikleri geliştirirler.

Şekil 1. Belli başlı ağların açılış tarihleri


















(Kaynak; Büyüksener, 2009)

Büyüksener (2009) yılında hazırladığı “Şekil 1” sosyal ağların ilk kurulduğu 1997 yılı ile 2007 yılları arasında açılan sosyal ağların tarih şeridini göstermektedir. Bu tablodan anlaşıldığı üzere ilk kurulan sosyal ağ 1997 yılında kurulan SixDegrees.comdur. Daha sonraki yıllarda sosyal ağların sayısında artış görülmektedir. Özellikle 2003-2006 yıllarında sosyal ağ sayısında önemli bir artış söz konusudur. Bu bağlamda en bilinen sosyal ağlar Myspace, Flickr, Hi5, Youtube, Windows Live Space, Twitter ve Facebook gibi sitelerin de 2003-2006 yılları arasında açıldığı görülmektedir.

Sosyal ağlar ilk ortaya çıktıklarında kullanıcıları yaşadığı yer, ilgi alanı ve eğitim gördüğü okullara göre onları bir araya getirmeyi hedefleyen bir yapıda bulunmaktaydı (Genç,2010). Günümüzde sosyal ağlar, tüm internet kullanıcılarının üye olmasına fırsat vermektedir.

Büyüksener (2009) çalışmasında sosyal ağların kullanımına göre şekillenerek beş ayrı kategoride sınıflandırılabileceğini ifade etmiştir (Şekil2).

Şekil 2. Sosyal ağlarda sınıflandırma

SOSYAL AĞLARDA SINIFLANDIRMA					
KATEGORİ	Arkadaşlık ve Çevre Edinme	Sosyal İş Ağları	Çöpçatanlık Ağları	Mezuniyet Ağları	Marka Sosyal Ağları
AMAÇ	Sosyal Çevre Odaklı	Kariyer ve İş Geliştirme	Ruh Eşini Bulma, Evlilik	Mezunlar ve Aynı Okul Okuyanlar	Marka Tutkunları Marka Elçileri
	  	  	   	  	  
<p>* Sosyal Ağlar burada verilen marka örnekleri ile sınırlı değildir. Sınıflandırmayı örneklendirmek için seçilmişlerdir</p> <p>* Facebook 2004 yılında Harvard Üniversitesi öğrencilerini bir araya getiren bir sosyal paylaşım sitesi olarak kuruldu. Ancak diğer kategorilerde hizmet ediyor.</p>					

(Kaynak; Büyüksener, 2009)

Büyüksener'in (2009) yaptığı sınıflandırma incelendiğinde Facebook sitesinin üç farklı kategoride de yer aldığı görülmektedir. Facebook sosyal ağı Harvard Üniversitesi öğrencilerini bir araya getirmek için kurulmuştur. Facebook kuruluş amacı ile sosyal ağlarda sınıflandırma tablosunda "Mezuniyet Ağlarına" girmektedir. Facebook sonraki yıllarda sosyal çevre edinme, arkadaşlık, ruh eşini bulma ve evlilik gibi farklı amaçlarla kullanılmaya başlanmıştır. Facebook sitesinin bu amaçlarla kullanılması Facebook'un Büyüksener (2009) sınıflandırmasında "Arkadaşlık ve Çevre Edinme" ve "Çöpçatanlık" kategorilerine girmesine de neden olmuştur. Kısacası kullanıcıların sosyal ağları kullanım şekilleri sosyal ağların birden fazla kategoriye girmesine sağlayabilir.

Sosyal ağ siteleri, kişilerin arkadaşlarıyla iletişim kurmalarını, yeni arkadaşlar edinmelerini, eski arkadaşlarını bulmalarını, video, fotoğraf, metin ve ses dosyası paylaşma, grup kurma ya da sayfa oluşturma, paylaşılan dosyalar hakkında yorum yapabilme gibi kullanıcıya sağladığı birçok özelliğin yanında kullanıcıların çeşitli uygulamaları ve oyunları kullanmalarına olanak vermektedir. Sosyal paylaşım ağları hayatın her alanına girmiştir. Bu alanlar insanların ilgilerini, hobilerini, bilgilerini, beğenilerini ve fikirlerini paylaşmalarına imkân vermektedir. İşte insanların ilgileri doğrultusunda bu alanlar kullanılmakta ve bu bağlamda paylaşım ağları kullanımını etkileyen birçok etkenin olduğu ifade edilebilmektedir. Sosyal ağların yaygın bir kullanımının olması, bu ağların güvenliğini zorunlu kılmaktadır. Gizlilik konusu sosyal paylaşım ağlarının kullanımı etkileyen unsurların başında gelmektedir. Yapılan çalışmalar kullanıcıların sosyal paylaşım ağlarında kişisel bilgilerinin korunması konusunda bilgili olmadıklarını ortaya koymaktadır (Acquisti ve Gross, 2006). Ayrıca sosyal paylaşım ağlarında insanlar, günlük hayatta tanımadıkları insanlara vermek istemeyecekleri gizli bilgileri rahatça paylaşmaktadırlar. Aslında insanlar iletmek istediklerini kişiler dışında sanal ortamda yayınladıklarının farkında değildirler. Birçok sosyal paylaşım sitesinde gizlilik ayarları yer almaktadır. Bu ayarlar sayesinde kullanıcılar paylaşımlarını tüm arkadaşlarıyla ya da özel arkadaş grupları oluşturarak kişilere özel paylaşımlarda bulunabilmektedirler.

Sosyal paylaşım ağların kullanımı etkileyen diğer bir konu ise güvenidir. İnsanların günlük hayatlarında iletişim kurarken güven ne kadar önemli ise sanal ortamda da o denli önemlidir. Yapılan araştırmalarda sosyal paylaşım ağlarında güven konusu incelendiğinde, bu kavramın iki boyutu olduğu görülmektedir. Bunlar kullanıcıya olunan sosyal ağa güven ve sosyal ağlardaki kişilere güvenidir

(Dwyer, 2007). Ayrıca bireylerin kişisel özellikleri sosyal paylaşım ağları kullanımını etkileyen diğer bir unsurdur. Çalışmalar, örneğin içedönük bireylerin günlük hayatta yüz yüze iletişime girmekte yaşadıkları güçlükleri çevrimiçi ortamlarda telafi ettikleri görülmektedir (Amichai- Hamburgeri, 2002).

Sosyal ağ uygulamaları yapılandırmacı yaklaşımdaki birçok pedagojik noktayla alakalı olduğu ifade edilmekte ve ayrıca bu araçlar aktif öğrenme, sosyal öğrenme, uygulama ve öğrenme gibi pedagojik yaklaşımları desteklemektedir (Ferdig, 2007). Sahip olduğu özelliklerden dolayı sosyal ağları eğitim amaçlı kullanmak mümkündür. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sosyal ağları kullanmaları ve anlamaları bu tür sosyal ağları sorgulamaları ve eleştirmelerinin önemli olduğu belirtilmektedir özellikle K12 öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerinde bu ortamların etkisi üzerinde durulmaktadır (Özkan ve McKenzie, 2008). K12 öğrencileri okullarında Bilgi Teknolojileri ve Yazılım dersleriyle bilgi okuryazarlığı konusunda eğitim görmektedirler. Uygulamalı olarak sosyal medyanın eğitimde kullanılmasıyla özellikle küçük yaş grubu öğrencilerin dikkati çekilerek bu ağların daha yararlı kullanılması sağlanabilmektedir.

Öğrencilerde Sosyal Ağ Kullanımı

Günümüzde sosyal ağların kullanım oranı gittikçe artmaktadır. Sosyal ağlar, her yaşta insanın etkin kullanabileceği kolaylıkta tasarlanmasından dolayı sosyal ağların kullanım yaşı günden güne düşmektedir. Günümüzde insanların yoğun iş temposu içinde bulunmaları, kendilerine ayıracak vakit bulamamaları gibi sebepler sosyal ağların kullanımını artırmaktadır (Şahin, Sarı, Özer ve Er, 2010). Bireylerin kısıtlı olarak buldukları boş zamanlarda sosyal ağlara yönelmeleri de sosyal ağların giderek yaygınlaşmasında önemli bir faktördür. Son dönemlerde yaşanan teknolojik gelişmeler bireylerin her ortamda kolaylıkla internete ulaşabilmelerini ve sosyal ağları ziyaret edebilmelerini sağlamaktadır (Özkan ve McKenzie, 2008; Vural ve Bat, 2010).

Sosyal ağlara erişim ve sosyal ağların kullanım kolaylığı insanların her fırsatta sosyal ağları kullanma isteği meydana getirmektedir. İnternete kolay ulaşmaları ve internetin ucuz olması nedeniyle öğrenciler internet başında daha fazla zaman geçirmektedir. Ancak uzun süre internet başında kalma birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin uzun süre internet başında kalmaları, buna internet bağımlılığı da denilebilmekte, öğrencilerin gelişimi için birçok olumsuz sonuç doğurabilmektedir. Özellikle internet bağımlılığı gençleri olumsuz etkilemektedir. İnternet bağımlılığı, ergenler arasında daha hızlı bir yayılım gösterme potansiyeline sahiptir (Cengizhan, 2005; Doğan, 2013). İnternet bağımlılığı, bireyin internet kullanımında kendini kaybetmesi, kontrol edememesi ve bunun sonucu olarak psikolojik, sosyal ve akademik hayatında sorunlar yaşaması şeklinde tanımlanabilir (Davis, 2001). Başka bir tanıma göre internet bağımlılığı, bireyin hayatında psikolojik, sosyal, okulla veya işle ilgili sorunlar oluşturacak şekilde internet kullanması olarak tanımlanmıştır (Beard ve Wolf, 2001). Bu tanımlardan yola çıkarak internet bağımlılığı, kişinin internet kullanımı konusunda kendine hâkim olamaması sonucunda kişinin fiziksel, psikolojik ve sosyal sorunlar yaşamasıdır.

Beard ve Wolf (2001) bir kişiye internet bağımlısı tanısı koyulabilmesi için birtakım ölçütler belirlemişlerdir. Bunlar:

- Zihinsel meşguliyet,
- Doyum için internet başında kalma süresini arttırmak,
- İnternet başında geçirilen süreyi kontrol edememe,
- İnternet başında geçirilen süreyi kontrol etme girişimlerinde hissedilen huzursuzluk, öfke ve huysuzluk ile
- Kullanımdan kaçınmaya çalışırken zamanından fazla vakit geçirmektir.

Bunların dışında internet bağımlılığını belirlemek için bazı bilim insanları başka ölçütler geliştirmişlerdir. Örneğin Goldberg (1996) ağda geçirilen zamanı arttırma isteği, ağla ilgili hayal kurma, planlanan süreden daha fazla internette kalma, sürekli fiziksel, psikolojik ve sosyal sorunlar yaşama ölçütlerini ortaya koymuştur. Ancak, bu belirtilerin görülmesine rağmen bireyin yaşamının

önemli alanlarını (ilişkilerini, işini, sağlığını, akademik başarısını) sorumluluklarını olumsuz yönde etkilemiyorsa bu kişilere bağımlı demenin mümkün olmayacağı vurgulanmaktadır (Greenfield, 2011). İnternet bağımlılığı yaygınlığı, yaş, ölçeklerdeki farklılıkları, tanı kriterleri, örneklem sayısı ya da kültürel gibi değişikliklere paralel olarak değişiklik göstermektedir.

Ülkemizde yapılan araştırma sonuçlarına göre internet bağımlılığı yaygınlığı %4 ile %18 arasında değişiklik göstermektedir (Çam ve Nur, 2015; Doğan, 2013; Durak, Batıgül ve Kılıç, 2011). İnternet bağımlılığı her yaşta kullanıcılar arasında görülebilecek bir rahatsızlıktır. Fakat ergenlik döneminin, gelişim özelliklerinden dolayı internet bağımlılık riskini artırabileceği belirtilmiştir (Ceylan, 2008). İnternet kullanımı özellikle ergenler arasında çok hızlı bir şekilde yayılmaktadır. TÜİK Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre 2017 yılında 16-24 yaş kişilerin internet kullanım oranı %87,2 olarak saptanmıştır. Bu oran diğer yaş grup kullanıcılarına kıyasla oldukça fazladır. İnternet gençler arasında sosyal ortamın en önemli parçası haline gelmiştir. Çevrimiçi iletişimler yüz yüze iletişimlerin yerine almaya adaydır. Özellikle yalnız veya insanlarla yüz yüze iletişimi zayıf gençlerin interneti daha çok iletişim amaçlı kullandığı görülmektedir. Gross (2004) yaptığı çalışmada ergenlerin %55'nin çevrimiçi sosyal iletişim ağlarında profilleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar açıkça göstermektedir ki sosyal ağların kullanımı öğrenciler arasında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

İnternet kullanımı sadece ergenler için değil küçük yaş grupları için de büyük bir tehlike haline gelmiştir. Çocuklar ilerleyen teknolojinin sonucu olarak bilgisayar ve benzeri ürünlere bağımlı olarak yetişmektedirler (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002). Eğer sosyal ağlar bilinçli kullanılırsa kişilerin faydasına olabilmektedir. Bu nedenle çocukların bu ağların yararlı bir şekilde kullanmaları yönünde onlara rehberlik yapılması gerekmektedir. Küçük yaşta bireylerin kendi yöntemleri ile sosyal ağları bilinçli şekilde kullanmayı öğrenmeleri oldukça güçtür. Küçük yaşta çocuklara teknoloji okuryazarlığı kazandırma görevi başlangıçta aileye düşmektedir. Çocukların sosyal ağları kullanmaya başlamaları öncelikle aile kontrolünde olmalıdır (Akkoyunlu ve İsmailov, 2009).

Sosyal ağlar içinde barındırdığı unsurlar soyut olarak düşünemeyen küçük yaş kategorilerindeki çocuklarda olumsuz izler bırakabilir ve çocukların davranışlarında negatif yöne doğru kaymasına neden olabilir (Şener, 2009). Bu negatif yönlü değişim çocukların gerek kendi sosyal yaşamlarında gerekse eğitim kurumlarındaki kişisel durumlarında görülebilmektedir. Çocukların erken yaşlarda sosyal ağları etkin şekilde kullanmaya başlamaları çocuklarda bazı kavram kargaşalarına sebep olmaktadır (Öztürk ve Akgün, 2012). Çocuklar kendi sosyal yaşamlarında bulunan kültüre ait unsurlar ile sosyal ağlar yoluyla informal olarak edinilen diğer unsurlar arasında çelişki oluşmaktadır (Ekici ve Kıyıcı, 2012). Öğrencilerdeki bu karmaşa bazı davranış değişikliklerine ve benimsemiş oldukları değerlerde bozulmalara sebep olmaktadır.

Öğrenciler Arasındaki Değer Yapısı

İlgili literatür tarandığında değer kavramına ilişkin farklı tanımlamaların olduğu görülmektedir. Bazı bilim insanlarına göre değer kavramı yaşam tarzındaki seçenekler şeklinde ifade edilirken Morris (1956) bakış açısı şeklinde ele almıştır (Devos ve Hippler, 1969). Değerler bir kişi ya da sosyal bir birlik olarak bir toplumun mensuplarının büyük bir çoğunluğu tarafından doğru olarak algılanan, toplumdaki bireylerin duygu ve düşüncelerini ortaya koyan standartlar, ahlaki prensipler ve inançlar bütünü olarak açıklanabilir (Collins, 1991; Erdoğan, 1976; Kızılçelik ve Erjem, 1992). Bir başka bilim insanı ise değer kavramını, kişilerin kendileri ve diğer bireyler hakkında yaptıkları yorumlamaları, yaşanan vakıaları açıklamaları ve ortaya koydukları davranışlar arasında tercih yapmaları ve bunların normal olarak karşılanması için işe koştuğu kısıtlar bütünü olarak tanımlamıştır (Schwartz, 1992). Değer kavramı Cavalli-Sforza (1993) tarafından ise bireylerin bir konu hakkındaki karar verme süreçleri esnasında bireyler için yol gösterici kılavuzluk rolünü yerine getiren temel duygu ve düşünceler şeklinde tanımlanmıştır. Güngör (2010) ise değer kavramını bir bireyin diğer bireyleri, talep ve amaçlarını, davranış kalıplarını değerlendirme sürecinde kullandıkları kısıtlar olarak açıklamıştır. Ancak ilk çalışıldığı günden bugüne değin değerler üzerine bilim insanları

çalışmalar gerçekleştirmiş olsalar da henüz herkes tarafından kabul edilen ortak bir değer tanımlaması mevcut değildir (Dilmaç, 2002).

Değer kavramının nasıl tanımlandığından öte hangi anlamlarda kullanıldığı daha önem arz etmektedir. Bu bağlamda değerler genel olarak bakıldığında bilim insanları tarafından kültür kaynaklı değerler, toplum ve kurum kaynaklı değerler, çalışma ve iş kaynaklı değerler ve kişi kaynaklı değerler olmak üzere dört başlık altında ele alınmıştır (Rokeach ve Ball-Rokeach, 1989).

Değerler sadece kişisel anlamda değil aynı zamanda toplumsal anlamda da ele alınması gereken bir kavramdır (Anar, 1983). Değerler hangi başlık altında olursa olsun kişisel duygu, düşünce, tutum ve tavırları etkilemesinin yanı sıra zihinsel süreçler üzerinde de etkileri olduğu aşikârdır. Tüm bunların yanı sıra kuşkusuz değerler kültürel motifleri ortaya koyması ve kültür hakkında birtakım çıkarımlara varılması açısından önemlidir (Hofstede, 1984; Kağıtçıbaşı, 1981; Rokeach, 1973; Schwartz, 2006). Bundan dolayı değerler üzerine çalışmalar yapan başlıca bilimler olan psikoloji, sosyoloji ve antropoloji alanlarında ortaya konulan görüşlerin birbirleri ile örtüştüğü görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1981).

Bir toplumun kültür etkisi altında kalan davranışları, o toplumun değerlerini yansıtmaktadır. Her toplumun kendi has kültürü olduğundan, her kültürün de kendine özgü değerleri vardır. Değerler toplumdan topluma değişebileceği gibi, bazı değer bazı toplumlarda ortak olarak kabul görmektedir. Bunun yanı sıra her bireyin kendi değer yapısı olabilir (Aydın, 1997). Kişinin değerleri, kişilerarası iletişimden doğrudan ya da dolaylı yoldan doğan, sevgi, adalet, dürüst olma, saygı, açık düşünebilme ve bağlılık gibi kişisel değerlerdir (Kuçuradi, 1995).

Her birey dünyaya geldiği toplumun kültürüne has özellikleri ile donatılarak yetiştirilmektedir. Bu sebepten ötürü dünya üzerinde var olan kültürler her gün, her saat, her dakika ve hatta her an gelişerek bir sonraki nesillere aktarılmaktadır (Yalar ve Yanpar Yelken, 2011). Böyle bir işleyişin olduğu toplumumuzda büyümekte olan her çocuk bize ait değerleri öğrenerek ve benimseyerek yetişmektedir (Yazıcı, 2006).

Her birey kendine ait bir değer yapısı geliştirerek yetişmektedir. Bireylerin sahip oldukları değerlerin doğruluğu ya da yanlışlığı toplum içinde kabul gören düşüncelere göre değişmektedir (Balcı ve Yelken, 2010). Öğrenilmiş ve benimsenmiş olan her değer kişinin hayatının her aşamasında sergilediği davranışlara yansımaktadır (Sarı ve Doğanay, 2009). Bu durum kişinin kendisini ifade edebilmeye başladığı günden itibaren devam etmektedir. Bu süre içerisinde kişinin sahip olduğu değerleri okul içindeki arkadaş çevresiyle olan ilişkisinde görebilmek mümkündür (Başol ve Bardakçı, 2008). Kişiler arası bu etkileşim ve her kişinin kendi değer yapısına uygun davranışları sergilemesi o grubun ortak bir değer yapısı oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bireylerin farklı sosyal çevrelerde, farklı kültürleri benimsemiş ailelerde yetiştiği düşünüldüğünde ortak bir değer yapısı oluşturmanın zorluğu daha net anlaşılmaktadır (O'Brennan, Bradshaw ve Furlong, 2014). Başlangıçta bazı olumsuz durumları oluşturan bu karmaşa günden güne artarak ortak hareket etme aşamasına gelmiştir. Bu süreçte grubun içindeki kişiler grup içinde kendi değer yargılarından uzaklaşabilir diğer arkadaşlarının davranışlarından etkilenerek bir davranış değişikliğine yönelebilmektedir (Fırat, 2010). Bu davranış değişikliğinin iki yönlü bir değişiklik olduğu unutulmamalıdır. Değiştirilen her davranışın daha doğru bir davranış ile değiştirilmesi her zaman mümkün olmamaktadır (Reinke, Herman, ve Stormont, 2013). Çeşitli baskılar altında ve bazı durumlarda bireyler grubun ortak çıkarlarına uygun olarak olumsuz davranışlar edinebilirler (Ceylan, 2012). Çocuklar informal olarak bazı davranışları benimseyerek içinde buldukları grubun dışındaki ortamlarda sergileyebilmektedirler. Çocukların sahip oldukları kendi değer yapısı ile grubun değer yapısı bazı durumlarda birbiriyle çelişmektedir. Böyle durumlarda çocuk kendi zihin yapılandırmasında üstün gelen davranışı sergilemeye devam etmektedir (Ceylan, 2012).

Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları

İstenmeyen öğrenci davranışları geçmişten günümüze her sınıf düzeyinde karşılaşılan en önemli eğitim sorunlarından birisidir (Sarıtaş, 2006). Öncelikle önemli bir eğitim sorunu olan sınıf içi istenmeyen davranışların ne olduğunu açıklamak gerekmektedir. Bu nedenle Finn, Scott ve Fish

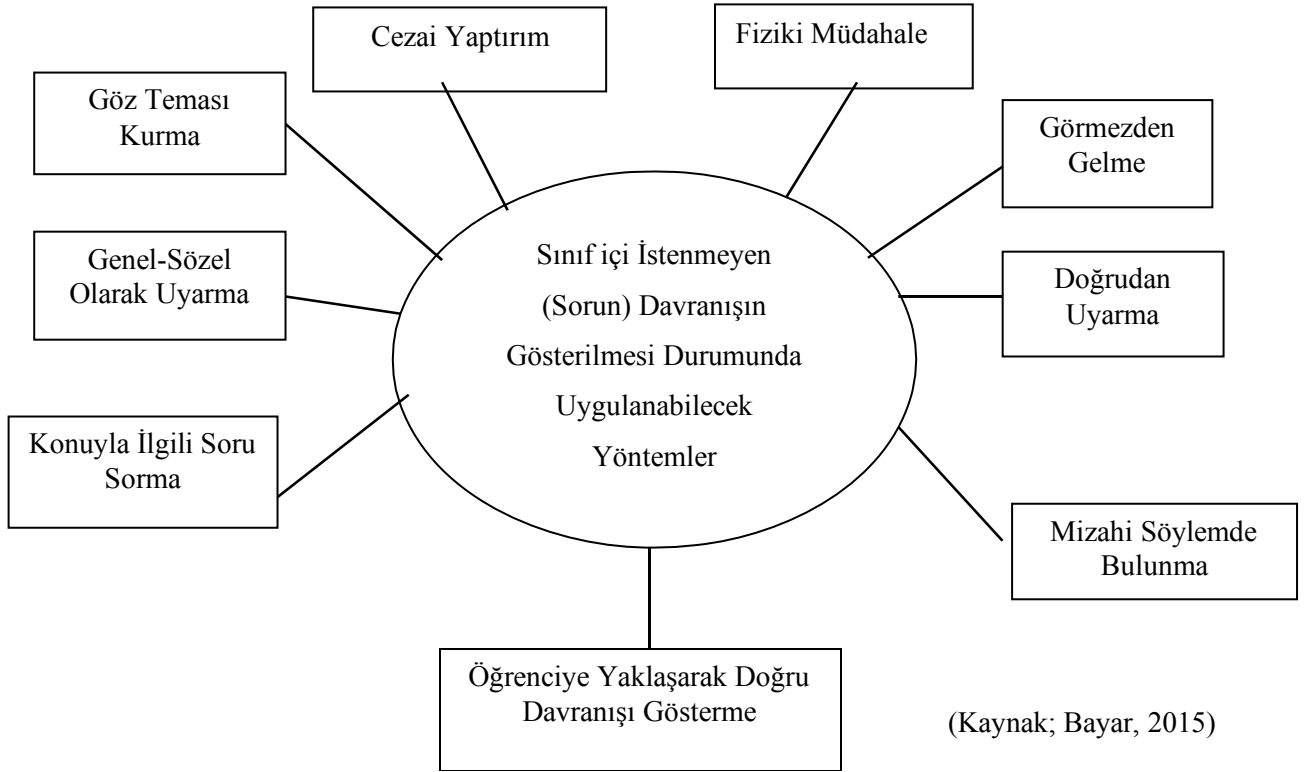
(2008), çalışmalarında istenmeyen davranışları 1. Derse geç kalma ve dersi bölme, 2. Derste sürekli konuşma, 3. Görevleri tamamlamama ve yönergeleri takip etmede yetersiz olma, 4. Öğretmene karşı yalan söyleme, 5. Sınıf ortamını bozma, 6. Arkadaşlarıyla kavga etme, 7. Okul ortamında belaya karışma, 8. Alkol kullanımı ve 9. Bir gruba (çeteye) üye olma olarak belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada ise sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını derste uyuma- uyuklama, kopya çekme, telefonla mesajlaşma, kendi aralarında konuşma, dersle alakalı olmayan kitapları okuma, sıraya yatma ve sınıfın huzurunu bozma şeklinde tanımlanmıştır (Kesici ve Sarpkaya, 2013). Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere sınıf içi istenmeyen davranışları, eğitim öğretim ortamının etkililiğini ve verimliliğini olumsuz yönde etkileyen ve takdir edilmeyen tüm davranış kalıplarıdır (Bayar ve Kerns, 2015). Yapılan çalışmalarda en sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları ders dinlememe, yanındaki arkadaşını rahatsız etme, yanındaki arkadaşı ile konuşma ve ders dışı şeylerle ilgilenme olarak belirlenmiştir (Aksu, 1999; Aydın, 2001; Boldurmaz, 2000; Civelek, 2001; Demiroğlu, 2001; Siyez, 2009).

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini belirlemek için birçok akademik çalışma yapılmıştır. Öğrenciler sınıf içi istenmeyen davranışların nedeni olarak öğretmenlerin dersleri etkili ve verimli işlememesi şeklinde belirtirler de tek neden bu değildir. Bunun dışında Beşdok (2007) çalışmasında istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini, 1.Sınıfın fiziksel yapısından kaynaklanan nedenler, 2. Öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, 3. Öğrenciden kaynaklanan nedenler, 4. Eğitim program ve öğretim yönteminden kaynaklanan nedenler olmak üzere 4 başlıkta toplamıştır. Öğrenci istenmeyen davranışlarının nedenlerini otoriter kuramcılar dışsal denetim hatalarına bağlamışken, demokratik kuramcılar istenmeyen davranışlarının sebeplerini öğrencilerin karşılanmayan içsel ve duygusal ihtiyaçları olarak belirlemişlerdir (Porter, 2000). Öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışlarının nedenlerini bunlarla sınırlı değildir. Ayrıca sınıfın fiziksel yapısı, öğrencilere sorumluluk verme durumu, öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi ve becerisi ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkiler şeklinde istenmeyen sınıf içi davranışlarının nedenlerini sıralayabiliriz (Korkmaz, 2007).

Sınıf içi istenmeyen davranışlar başta öğretmenler olmak üzere, okul yöneticileri ve eğitim alanında uzman olan birçok bilim insanını çeşitli çözüm arayışlarına yöneltmiştir. Çeşitli çalışmalar sonucunda istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine yönelik birçok teknik geliştirilmiş ve bu alanda öğretmenlere çok sayıda hizmet içi eğitim seminerleri yapılmıştır (Ağaoğlu 2002; Celep 2002; Duman, Çetin ve Gelişli, 2004; Lewis ve Burman 2006; Little 2005; Türnüklü, 2000). Bu davranışların en aza indirilmesi ve giderilmesinde aile, öğretmen, okul yönetimi gibi paydaşların ortak hareket etmesi çok önemlidir. Fakat her ne kadar ortak adımlar atılsa da en büyük sorumluluk istenmeyen öğrenci davranışıyla karşı karşıya kalan öğretmene düşmektedir. Bu durumda öğretmenin, olumsuz davranışlarla mücadele etme, istenmeyen davranışları engelleme ve azaltma yöntemlerini etkili şekilde kullanması gerekmektedir. (Çakmak, Ercan ve Kayabaşı, 2008). İşte bu bağlamda öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi ve uygulama düzeyine sahip olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Ancak bir öğretmen sınıf yönetimi konusunda ne kadar yeterli olursa olsun spontane durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. İşte bu durumlarda öğretmenlerin olayları nasıl kontrol etmesi gerektiğini bilmesi hem kuramsal bilgiye sahip olması hem de bu bilgiyi gerçek durumlarda uygulayabilmesi açısından değerlidir.

Öğretmenler derse ne kadar hazırlıklı gelirlerse gelsinler ya da sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar için ne kadar çok önemler alırsa alsınlar sınıf ortamlarında eğitimi olumsuz etkileyecek herhangi bir istenmeyen öğrenci davranışıyla karşılaşabilirler. Böyle bir davranışın meydana gelmesi durumunda öğretmen aşağıdaki yollardan bir ya da birkaçını eğitim öğretim sürecinde kullanabilir.

Şekil 3. İstenmeyen sorun davranışların üstesinden gelemeye yönelik teknikler



Yukarıda sıralanan yöntemlerin etkililiği öğrenci seviyesi, eğitim düzeyi, dersin içeriği gibi birçok etkene göre değişir. Ayrıca unutulmamalıdır ki bazı durumlarda sadece bir tane yöntem kullanmak yerine birden fazla yöntem istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak için kullanılabilir (Kerr ve Nelson, 1989).

Tartışma ve Sonuç

Bu başlık altında ilgili çalışmaya yönelik elde edilen sonuçlara değinilmiştir.

Sosyal Ağların Sınıf İçi Değer Yapısı ve İstenmeyen Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi

Yaşare Aktaş Arnas'ın 2005 yılında yaptığı çalışmaya göre, ailelerin evlerine bilgisayarları çocuklarının ev ödevlerini yapmaları için aldığını ve bilgisayarı tüm aile bireylerinin kullandığı belirtilmiştir. Ancak çocukların % 7.8'inin bilgisayarı internet sitelerine girmek için, % 13.6'sı eğlenmek, % 5.7'sinin chat yapmak, % 22.6'sının oyun oynamak, % 19.7'sinin okul ödevleri için bilgi toplamak ve ödev yamak için kullandıkları sonucu bulunmuştur (Arnas Aktaş, 2005). Benzer şekilde "Lise Öğrencilerinin İnternet Kullanma Koşulları ile Yeterlik Düzeyleri ve Öğrencilerin İnternet Kafelere Gitme Koşulları" adlı çalışmada internet kullanan öğrencilerin % 58'i oyun oynamak, arkadaş bulmak ya da chat yapmak için internete bağlanmaktadır (Bakay, 2001). Bu araştırmalar sonucu bize öğrencilerin bilgisayarı eğitim amaçlı kullanmaktan çok farklı alanlarda kullanmakta olduklarını göstermiştir. Öğrenciler interneti sadece eğitim amaçlı kullandıklarında daha başarılı olacaklarının farkındalar. Öğrencilerle yapılan diğer bir çalışmada ise, internet kafeye giden öğrenciler internetin okul hayatlarına % 47.4 oranında kendilerine yardımcı olduğunu ve % 33.2 oranında okul başarısına olumlu katkı sağladığı görüşünde birleşmektedir (Taşpınar ve Gümüş, 2003). Ancak bilgi alış verişi sırasında oyun oynamak, chat yapmak gibi farklı etkinliklerle ilgilenmek ve buralarda fazla zaman geçirmek onları olumsuz etkilemektedir. Öğrencileri özellikle okul başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Sosyal ağ kullanımı mesleki ve sosyal işlev bozukluğuna yol açmasa da kısa süreli internet kullanım isteği sonucu ertesi gün yaşanan yorgunluk hissi başka bir olumsuzluktur. Bu araştırmalardan yola çıkılarak öğrencilerin her gece internet başında uzun süre kalmaları ertesi gün okula geç kalmalarına, okula geldiklerinde uykusuz olmalarına ve okula gelmelerine neden olmaktadır. Ayrıca öğrenciler uykusuz derse geldiklerinde derse yeterince kendilerini verememeleri nedeniyle akademik başarıları da düşmektedir.

Günümüzde internetin bilgi ve iletişim kaynağı olmasının dışında bazı kişiler için ise “bağımlılığa” dönüşmüş haldedir. İnternet kullanıcısı çocukları bekleyen en önemli risklerin başında internet bağımlılığı gelmektedir. Bunların başında da bilgisayar oyunları gelmektedir. İnternet bağımlılığı kendini üç şekilde göstermektedir. “Bilgisayar oyunu oynamak, sohbet etmek ve internette dolaşmaktır” (Esgin, 2001: 24). Özellikle oyun bağımlılığı öğrenciler arasında çok yaygındır. Oyunların bağımlılık yapmasının yanında diğer bir önemli oyunların içeriğidir. Gençler genellikle şiddet içeren savaş ve macera oyunlarını tercih etmektedirler. Amerika’da şiddetin çocuklar üzerinde etkisini görmek için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre şiddet içerikli filimler vb. izlemenin saldırganlık için katalizör etkisi olduğu ve kişi gerçek hayatta çevresine uyguladığı üzerinde durulmuştur (Kalay, 1998). Uzun süre internet başında şiddet içeren oyun oynayan gençlerde bu şiddetti sınıf ve okul ortamına taşıyabilirler. Bu gençlerin en yakınında olan öğretmen ve öğrenciler şiddetle, kaba konuşma ve saygısızlıkla karşı karşıya kalabilirler. Öğrencilerin bu davranışları göstermesi öğretmenleri sınıf içi istenmeyen birçok davranışla baş etmek zorunda bırakmıştır.

Ayrıca internet bağımlılığı çocukların uyku ve beslenme bozukluğu, fiziksel faaliyetlerde azalma ile bedensel gelişimlerini ve sağlık durumlarını olumsuz olarak etkilemektedir (Kelleci, 2008). İnternet bağımlılığından kaynaklanan bedensel sorunlar, ellerin aynı pozisyonda kalmasından kaynaklanan ağrılar, boyun kaslarında tutulma, gözlerde yorulma, kas, sırt ve eklem ağrıları olarak belirlenmiştir (Binali, 2015). Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre temel ihtiyaçları (su, yemek yeme, uyku, dinlenme vb.) karşılanmayan bireylerin üst basamaktaki ihtiyaçlarını karşılaması mümkün değildir. İnternet bağımlılığı bedensel sorunların dışında psikolojik sorunlara da neden olmaktadır. Çam ve Nur (2015) problemlili internet kullanıcıları üzerine yaptığı çalışmada fiziksel sağlık puanı, mental sağlık puanı, sosyal sağlık puanı, genel sağlık skoru, algılanan sağlık puanı ve benlik saygısı puanı normal internet kullanıcılarına göre daha düşük olduğunu, anksiyete puanı, depresyon puanı, anksiyete depresyon puanı ve ağrı puanı daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca utangaçlık, düşük benlik algısı ve depresyon gibi özelliklere sahip kullanıcılar özellikle internet bağımlılığı göstermektedir (Yang ve Tung, 2007).Yapılan başka bir çalışmada ise problemlili internet kullanıcılarının % 80’nin bipolar bozukluk, %15’nin depresif bozukluk, %20’sinin opsessif kompulsif kriterlerini taşıdıkları belirlenmiştir (Sapiara ve diğerleri, 2000). Bu araştırmalar bize öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve sosyal açısından çeşitli sorunlar yaşadığını göstermektedir. Bu sorunları yaşamaları onların okula yeterince konsantre olamamalarına, derslere kendini yeterince verememelerine neden olmaktadır. Derslerde arka sıraya geçip uyumaları neden olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sosyalleşip arkadaşları ve öğretmenleriyle iyi bir iletişim yaşamalarına engel olmaktadır. Özellikle okul çağındaki gençlerde sık görülen internetin aşırı kullanımı, onların fiziksel ve psikolojik gelişimlerini, sosyal iletişimlerini olumsuz yönde etkileyerek, öğrencilerin akademik başarılarını düşürmektedir (Cengizhan, 2003). Öğrenci sorumluluklarından olan ödev yapma, ders çalışma gibi etkinliklerine ayrılan zamanın azalması, bu zamanın internet kullanımına ayrılması akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Esen ve Siyez, 2011).

İnterneti insan yaşamın bir parçası haline gelmesi ve yoğun kullanılmasının olumlu getirileri olduğu gibi yanlış kullanımlarından dolayı da birçok problemler ortaya çıkmaktadır. İnternetin bu şekilde yanlış kullanımı problemlili insan davranışlarını ortaya çıkarma olasılığını arttırmaktadır. Örneğin sanal ortamları kullanan kişilere zarar verme, dolandırıcılık, sanal şiddet bulunma, etik olmayan kullanım, yanlış bilgi verme veya bilgilenme, uygun olmayan içeriğe erişim ve sanal sosyal ilişkiler yolu ile doyum sağlama, internetin patolojik kullanımı veya internet bağımlılığı gibi davranışlardır (Ceyhan ve Ceyhan, 2008). Bireylerin bu şekilde internetin yanlış kullanımı bireyin toplumdan izole edilmesine, yalnızlık yaşamasına ve depresyona girmesine neden olmaktadır (Yang ve Tung, 2007). Bu araştırmalara göre internette çok fazla zaman geçirilmesinin insanları yalnızlığa ittiği, kişileri ait olduğu sosyal çevreden kopardığı, akrabalık ve arkadaşlık ilişkilerini zayıflattığı, gerçek yaşamda kendini ifade edemeyen bireylerin sanal ortamda daha rahat hareket ettiği gibi konular tartışılmaktadır. Bu tartışmalar bize gelişen teknolojiyle beraber toplum değer yargılarını değiştiğini, toplumun değişen bu değer yargıları ise kişinin kendi değerlerini değiştirmesine neden olduğu üzerine olmaktadır.

Bu sonuçlara yönelik aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Öğrencilerin sosyal ağları amaca uygun olarak kullanmalarına yönelik konferans, seminer, paneller verilebilir.
- Öğrencilerin sosyal ağların içerisindeki unsurları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamak amacıyla örnek çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uygun tepkiler verebilmeleri amacıyla uzman kişiler tarafından öğretmenlere seminer düzenlenebilir.
- İstenmeyen öğrenci davranışlarının azaltılması amacıyla öğretmen-öğrenci-aile işbirliğini sağlama konusunda ortak bir takım etkinlikler yapılabilir.
- Öğrencilerdeki değerlerin yeniden inşası veya gerekli düzeltmelerin yapılması amacıyla sınıf içinde bir takım çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Sosyal ağların kullanımının değer yapısında meydana getirdiği etkinin istenmeyen davranışlar üzerindeki etkisi üzerine çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Acquisti, A. & Gross, R. (2007). *Imagined communities: Awareness, information sharing, and privacy on the Facebook*. Proceeding of 6th Workshop on Privacy Enhancing Technologies. Robinson College, Cambridge: UK.
- Amichai-Hamburger, Y. (2002). Internet and personality. *Computers in Human Behavior*, 18,1-10.
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular, Z. Kaya (Ed.). *Sınıf yönetimi* (s.1-42). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkoyunlu, B. & Tuğrul, B. (2002). Okul öncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerinin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 12-21.
- Akkoyunlu, B. & İsmailov, İ. (2009, Aralık). Sosyal ağ (Blogs, Facebook, Myspace) araçlarında yapılan dil yanlışları. 2. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*. 9-11 Aralık. Lefkoşa, K.K.T.C.
- Akkoyunlu, B. & Soylu, M. Y. (2011). Sosyal iletişim ağları ve dilin yanlış kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *İlköğretim Online*, 10(2), 441-453.
- Aksu, Ü. (1999). *Sınıf öğretmenlerinin disiplin problemlerine yönelik sınıf yönetimi yöntemleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Anar, S. (1983). Değerlerin sosyolojik açıdan incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 82, 8-44.
- Arnas Aktaş, Y. (2005). Okul öncesinde bilgisayar destekli eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 36-47.
- Aydın, B. (1997). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplininin sağlanması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bakay, M. E. (2001). *Lise öğrencilerinin internet kullanma koşulları ile yeterlik düzeyleri ve öğrencilerin internet kafelere gitme koşulları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balay, R. & Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 56-68.
- Balcı, F. & Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 42-56.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Başol, G. ve Bardakçı, S. (2008). Eğitim değerlerindeki farklılaşmalar konusunda öğretmen görüşlerine yönelik bir çalışma. *Kuram ve uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 439-480.
- Bayar, A. & Kerns, J. H. (2015). Undesired behaviors faced in classroom by physics teachers in high schools. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 7(1), 37-45.
- Bayar, A. (2015). Sınıf içi istenmeyen (sorun) davranışları yönetmek, Çelikten, M. ve Teyfur, M. (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 101-118). Ankara: Anı Yayıncılık 3. Baskı.
- Beard, K. W. & Wolf, H. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for internet addiction. *Cyber Psychology & Behavior*, 3(4), 377-380.

- Besdok, D. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilme yeterliklerinin değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Binali, R. (2015). *Lise öğrencilerinde kişilik özellikleri ile internet bağımlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boldurmaz, A. (2000). *İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Boyd, D. M. & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), 210-230.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M. & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12 (3), 133-148.
- Büyükşener, E. (2009, Aralık). Türkiye’de sosyal ağların yeri ve sosyal medyaya bakış. *XIV. Türkiye’de İnternet Konferansı*. 12-13 Aralık. Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Cavaliu-Sforza, L. L. (1993). How are values transmitted. M. Hechter, L. Nadel, R.E. Michod (Ed.). *The origin of values, sociology and economics* (p. 305-319). New York: Adline De Gruyter.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Am Yayıncılık.
- Cengizhan, C. (2003, Aralık). Bilgisayar ve internet bağımlılığı. *IX. Türkiye’de İnternet Konferansı*. 11-13 Aralık. İstanbul.
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımındaki yeni bir boyut: İnternet bağımlılığı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 23, 83-98.
- Ceyhan, A. A. & Ceyhan, E. (2008) Loneliness, Depression and Computer Self- Efficacy as Predictors of Problematic Internet Use, *CyberPsychology&Behavior*, 11 (6), 699-701.
- Ceylan, E. (2008). Ergen ruh sağlığı açısından bir risk faktörü: İnternet bağımlılığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2), 109-116.
- Ceylan, Y. (2012). Toplumsal değerler ve medya etiği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 45-58.
- Civelek, K. (2001). İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları yöntemler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Collins, H. (1991). *Collins English dictionary (Third edition)*. Glasgow
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y. & Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 89-105.
- Çam, H. H. & Nur, N. (2015). Adölesanlarda internet bağımlılığı prevenlansı ile psikopatolojik semptomlar ve obezite arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*. 14(3), 181-188.
- Çapri, B., Balcı, A. & Çelikkaleli, Ö. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Davis, A. R. (2001) A cognitive- behavioral model of pathological of internet use. *Computers in Human Behavior*. 17(2).187-195
- Devos, G. A. & Hippler, A. A. (1969). Cultural pshychology: Comperative studies of human behavior. G. Lindzey and A. Eronson (Eds.). *The handbook of social psychology, Vol, IV* (p. 323-417). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Demiroğlu, A. (2001). *İlköğretim okulları birinci kademedeki sınıf düzeninin sağlanmasında öğretmen özelliklerinin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2002), *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Duman, T., Çetin, Ş. & Gelişli, Y. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerin sınıfta disiplini sağlama yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(3), 281-290.
- Durak Batıgün, A. & Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 1-10.

- Doğan, A.(2013). *İnternet bağımlılığı yaygınlığı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dwyer, P.(2007). Measuring the value of electronic word of mouth and its impact in consumer communities. *Journal of Interactive Marketing*, 21(2),63-79.
- Ekici, M. & Kıyıcı, M. (2012). Sosyal ağların eğitim bağlamında kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(10), 24-38.
- Erdoğan, Z. (1976). Değerler, norm ve sosyal kontrol, N. Nirun ve Z. Erdoğan, (Ed.) *Sosyoloji*. Ankara: MEB Yayınları.
- Esen, E. D. & Siyez, M. (2011). Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psikososyal değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 127-136.
- Esgin, A.(2001). Sanal dünya, çocuk ve aile. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 9,24-26.
- Ferdig, R. (2007). Examining social software in teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(1), 5-10.
- Genç, H. (2010, Şubat). İnternetteki etkileşim merkezi sosyal ağlar ve e-iş 2.0 uygulamaları, *Akademik Bilişim Konferansı*. 10-12 Şubat. Muğla Üniversitesi.
- Goldberg, I. (1996). İnternet addiction disorder. In Psychom.net. accessed 15 December 2018, https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Goldberg%2C+I.+%281996%29.+%C4%B0internet+Addiction+Disorder&btnG=
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. & Madran, O. (2010, Aralık). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye’de İnternet Konferansı*. 2-4 Aralık. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi,
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Greenfield, D. (2011). The addictive properties of internet usage, K. S. Young & C. N. D. Abreu (Eds.). *İnternet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment* (p. 135-153). John Wiley & Sons.
- Gross, E. F. (2004). Adolescent internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*,25(6), 633-649.
- Hofstede, G. (1984). *Culture’s consequences: Comparing values behaviors, institutions and organizations across nations [Abridged]*, London: Sage Publications.
- Finn, J. D., Scott L. A. & Fish, R. M. (2008). Educational squealer of high school misbehavior. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 259-273.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun değeri, Türkiye’de değerler ve doğurganlık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Kalay, İ. (1998). Medyanın çocuklara etkisi, Y. İnceoğlu (Ed.). *Medya ve toplum* (s. 99-129). İstanbul: DER Yayınları.
- Karal, H. & Kokoç, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(3), 251-263.
- Karabatak, M. & Koç, M. (2011, Eylül). Sosyal ağların öğrenciler üzerindeki etkisinin veri madenciliği kullanılarak incelenmesi. *5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*. 22-24 Eylül. Elazığ, Türkiye.
- Kelleci, M. (2008). İnternet, cep telefonu, bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençlerin ruh sağlığına etkileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7(3), 253-256.
- Kerr, M. M. & Nelson, C. M. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom (3rd ed.)* Columbus, OH: Merrill.
- Kesici, A. E. & Sarpkaya, P. Y. (2013). Lise öğrencilerinin sınıf içi istenmeyen davranışları. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature, and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 467-478.
- Kuçaridi, J. (1995). *Felsefi açıdan eğitim ve Türkiye’de eğitim*. İstanbul: Dost Kitapevi. Korkmaz, İ. (2007). İstenmeyen davranışların önlenmesi, Z. Kaya (Ed.). *Sınıf yönetimi* (s. 287-311). Ankara: PegemA Yayıncılık 7. Baskı.
- Lewis, R. & Burman, E. (2006). Providing for student voice in classroom management: Teachers’ views. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17.
- Little, E. (2005). Secondary school teachers’ perceptions of students’ problem behaviours. *Educational Psychologist*, 25(4), 369–379.

- Morris, C.W. (1956). *Varieties of human value*. Chicago: University of Chicago Press.
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School mental health*, 6(2), 125- 136.
- Onat, F. & Alikılıç, Ö. A. (2008) Sosyal ağ sitelerinin reklam ve halkla ilişkiler ortamları olarak değerlendirilmesi. *Journal of Yaşar University*, 3(9), 1111-1143.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217- 223.
- Özkan, B. & McKenzie, B. (2008). Social networking tools for teacher education. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (p. 2772-2776). Chesapeake, VA: AACE.
- Özmen, F., Aküzüm, C. & Sünkür, M. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *NWSA: Education Sciences*, 7(2), 496-506.
- Öztürk, M. & Akgün, E. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerini kullanma amaçları ve bu sitelerin eğitimlerinde kullanılması ile ilgili görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 49-67.
- Porter, L. (2000). *Behaviour in schools: Theory and practice for teachers*. Philadelphia: Open University Press.
- Reinke, W. M., Herman, K. C. & Stormont, M. (2013). Classroom level positive behaviour support in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15, 39-50.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. & Ball-Rokeach, S. J. (1989). Stability and change in American value priorities, 1968-1981. *American Psychological Association*, 44(5), 775-784.
- Shapira, N. A., Goldsmith, T. D., Keck, P. E., Khosla, U. M. & McElroy, S. L. (2000). Psychiatric features of individual with problematic internet use. *Journal of Affective Disorder*, 57(1), 267-272.
- Sarı, M. & Doğanay, A. (2009). İnsan onuruna saygı değerinin kazandırılmasında örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 877-940.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (1), 167-187.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 110- 143.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. M. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (p. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 5(2-3), 137-182.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 67-80.
- Şahin, M., Sarı, S. V., Özer, Ö. & Er, S. H. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 257-270.
- Şener, G. (2009, Aralık). Türkiye'de Facebook kullanımı araştırması. XIV. *Türkiye'de İnternet Konferansı*. 12-13 Aralık. Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Taşpınar, M. & Gümüş, Ç. (2003, Şubat). İnternet kafelerin (dijital kütüphaneler) eğitim amaçlı kullanımını teşviki. *Akademik Bilişim 2003*. 3-5 Şubat. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Tınmaz, H. (2011). *Sosyal ağ web sitelerinin eğitimde kullanılması: Facebook örneği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- Türnüklü, A. (2000). Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(23), 449-466.
- Vural, A. & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 20(5), 3348-3382.
- Vural, A. & Coşkun, G. (2011). Kurumsal sosyal sorumluluk ve etik. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1, 61-87.

- World Internet Stats. (2010). Facebook usage and internet statistics for August 31, 2010. [Online]
- Yalar, T. & Yanpar Yelken, Y. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 79-98.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 19, 499-522.
- Yang, S. C. & Tung, C. (2007). Comparison of internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior*, 23, 79-96.

Türkiye ve Bazı Avrupa Ülkelerinin Doktora Programlarının Değerlendirilmesi¹

Evaluation of Doctoral Programmes of Turkey and Some European Countries

Nezahat Güçlü², Gülşen Yılmaz³

Öz

Son yıllarda yükseköğretimde tartışılan konulardan biri de doktora eğitimidir. Bu tartışmaların ortaya çıkmasındaki temel etkenlerin başında akademik kariyer sürecinin ilk basamağı olarak görülen doktora eğitime olan talebin artması söylenebilir. Türkiye’de her alandaki hızlı değişimden yükseköğretim de payını almaktadır. Bu değişim yaşanırken yükseköğretimde büyümeyi sürdürmek amacıyla öğretim üyesi yetiştirmek için politikalar ortaya konulmalıdır. Doktora eğitimi de öğretim üyesi yetiştirmenin ilk basamağını oluşturması bakımından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı bazı Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerini, doktora programları giriş koşulları, tez danışmanlığı, doktora süresi, doktora derecesini verme yetkisi açısından incelemek ve karşılaştırmalı bir değerlendirme yapmaktır. Çalışmada, nitel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışma aynı zamanda ülkelerarası karşılaştırmalı eğitim araştırmadır. Doktora programlarına ilişkin veriler, incelenen ülkelerin eğitim bakanlıklarına ait resmi web sitelerinde yer alan verilerden, ulusal ve uluslararası rapor, belge, yönetmelik ve yönergelerden elde edilmiştir ve karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Türkiye ile çalışma grubuna dahil edilen ülkelerin karşılaştırmalı analizi sonucunda Türkiye’de doktora eğitiminin diğer ülkelere göre daha geç bir yaşta tamamlandığı, Türkiye’deki ALES’e benzer merkezi bir sınav uygulamasının diğer ülkelerde bulunmadığı saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, doktora eğitimi, karşılaştırmalı eğitim

Abstract

One of the topics discussed in higher education in recent years is doctoral education. One of the main factors in the emergence of these debates is the increase in the demand for PhD education, which is seen as the first step of the academic career process. The rapid changes in every area in Turkey are the share of higher education as well. While this change is experienced, policies to train faculty members to sustain growth in higher education. Doctoral education is important as it constitutes the first step of training faculty members. The aim of this study is to examine systems of European countries and to make a comparative evaluation in terms of the admission to doctoral programs, the thesis advisory, the duration of the program, the authority to give the doctorate degree. In this study, a qualitative research model was used as a research model. This study is also cross-national comparative education research. The data related to the doctoral programmes are obtained from the official websites of the education ministries of the countries, national and international reports, documents, regulations and directives are examined comparatively. As a result of the comparative analysis between Turkey and the countries included in the working group; doctoral education in Turkey was completed at a later age than in other countries; a central exam application like ALES in Turkey is not available in other countries.

Keywords: Higher education, doctoral education, comparative education

Gönderim Tarihi (Received): 02.12.2018

Kabul Tarihi(Accepted): 21.04.2019

¹ Bu makale daha önce 01-04 Kasım 2018 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen 9. Uluslararası Eğitim yönetimi Forumu’nda bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, nguclum@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5345-0003

³ Dr., Novi Pazar Devlet Üniversitesi, Sırbistan, gulsendanaci7@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8505-0714

Giriş

Doktora, lisansa dayalı en az altı veya yüksek lisans veya eczacılık veya fen fakültesi mezunlarınca Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından düzenlenen esaslara göre bir laboratuvar dalında kazanılan uzmanlığa dayalı en az dört yarı yıllık programı kapsayan ve orijinal bir araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretimdir (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Doktora programının amacı; öğrenciye, bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmaktır (Gazi Üniversitesi, 2017). Doktora eğitimi ile ilgili olarak, doktora eğitiminde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar, tez danışmanından beklentileri, tez danışmanlarının araştırma görevlisi yetiştirmedeki rolleri, öğretim üyesi yetiştirmenin planlanması gibi konularda çeşitli konularda araştırmalar (Aslan ve Karagül, 2016; Balcı, 2013; Çoruk, Çağatay ve Öztürk, 2016; Güner, 2006; İpek Akbulut, Şahin ve Çepni, 2013; Karadağ ve Özdemir, 2017; Karaman ve Bakırcı, 2010; Limon ve Durnalı, 2017; Özmen ve Güç, 2013; Sezgin, Kılınç ve Kavgacı, 2012; Şen, 2013) yapılmıştır. Diğer yandan Bologna Sürecinde üçüncü aşama olarak kabul edilen doktora, Avrupa Birliği'nin [AB] Avrupa Araştırma Alanını oluşturmayı hedefleyen AB politikasının ve Horizon 2020 ve Erasmus + gibi hibe programlarının önemli bir parçasıdır (Avrupa Araştırma Üniversiteleri Birliği-League of European Research Universities [LERU], 2016). Doktora mezunları, bir uzmanlar heyeti (tez jürisi, tez izleme komitesi vb.) tarafından değerlendirilen bilgiye önemli bir özgün katkı sağlamalıdır. Bu anlamda doktora eğitimi, derin ve titiz analizin gerekli olduğu kamu ve özel sektörlerde araştırma ve eğitimin ötesinde rol alanlara yönelik mükemmel bir eğitimidir (LERU, 2010). Doktora adaylarına iyi bir danışmanlık yapılması, özgün araştırmalar yapması ve gerekli nitelikleri ve becerileri kazanması sağlanmalıdır. Bu beceriler/nitelikler doktora çalışanını/mezunlarını üç tamamlayıcı alanda etkinleştirmeli ve geliştirmelidir (LERU, 2016):

1. Yeterlilik: Bir disiplin içinde ve disiplinler arasında araştırma yapmak ve anlamak için belirli uzmanlık, bilgi, teknoloji ve yöntem edinmek.
2. Başarı: Kişisel etkililik, zaman, proje ve öz-yönetim kazanma, problem çözme tutumu geliştirme ve liderlik rolünü üstlenmek.
3. İlişki: Ekip çalışması tutumunu geliştirmek, uzmanlarla ve uzman olmayanlarla işbirliği yapmak ve iletişim kurmak.

Doktora eğitimi vermek üniversite olabilmek için gerekli bir koşul olup üniversiteyi üniversite yapan öğedir ve gelecek kuşak bilim adamlarını yetiştirerek üniversitenin yaşamasını sağlayan bir etkinliktir (Rosovsky, 1992). Doktora eğitimi, güçlü bir araştırma kültürü olan bölümler ve fakültelerde yapılmalıdır. Çoğu öğretim elemanı araştırmada aktif olmalı ve üniversitenin yanı sıra rekabetçi dış kaynaklar tarafından finanse edilen güçlü araştırma programlarına katılmalıdır (LERU, 2016). Doktora programları, dünya ölçeğinde bilimde en üst dereceyi ifade eder. Akademik kariyer sürecinin ilk basamağı olarak görülen doktora eğitimine olan talep artmaktadır. Bunun nedeni yükseköğretimdeki belli pozisyonlar veya hükümet ve endüstrideki araştırma pozisyonları için genellikle doktora derecesi gerekli olması olabilir (Balcı, 2013; Avrupa Komisyonu-European Commission [EC], 2018d). 1980'lerden bu yana yılda yaklaşık Almanya'da 25.000, İngiltere'de 14.000 ve Fransa'da da 11.000 doktora derecesi verilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde [ABD], 25 yaşın üzerindeki tüm vatandaşların yaklaşık % 1.2'sinde doktora derecesi bulunmaktadır. Almanya için aynı oran %1.8'dir (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı-Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2002). OECD'ye (2016) göre 42 ülke içinde en fazla sayıda doktora mezununa sahip ülke ABD'dir. İkinci sıradaki Almanya 28.147, üçüncü sıradaki Birleşik Krallık 25.020 mezun vermiştir. Bu araştırma kapsamında incelenen diğer ülke Hollanda ise 4.528 doktora mezunu ile on ikinci sırada yer almıştır. Türkiye 4.516 doktora mezunu ile en fazla sayıda doktora mezunu sahibi on üçüncü ülke olmuştur. Sırasıyla Suudi Arabistan (329), Letonya (264), Estonya (213), Kosta Rika (103) ve Lüksemburg (82) en az sayıda doktora mezunu veren ülkeler olmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. Doktora Mezunu Sayısına Göre Ülkelerin Sıralaması (2016-2017)

Sıra No	Ülke	Doktora mezunu sayısı
1	ABD	67.499
2	Almanya	28.147
3	Birleşik Krallık	25.020
4	Japonya	16.039
5	Fransa	13.729
6	Güney Kore	12.931
7	İspanya	10.889
8	İtalya	10.678
9	Avustralya	8.400
10	Kanada	7.059
11	Meksika	5.782
12	Hollanda	4.528
13	Türkiye	4.516
14	Portekiz	4.008
15	İsviçre	3.847
16	Endonezya	3.591
17	İsveç	3.584
18	Polonya	3.376
19	Belçika	2.581
20	Çek Cumhuriyeti	2.484
21	Rusya	2.223
22	Avusturya	2.207
23	Slovakya	2.182
24	Danimarka	2.126
25	Arjantin	2.088
26	Güney Afrika	2.060
27	Finlandiya	2.013
28	İrlanda	1.738
29	Yunanistan	1.601
30	İsrail	1.546
31	Norveç	1.442
32	Yeni Zelanda	1.414
33	Macaristan	1.154
34	Slovenya	1.003
35	Şili	606
36	Litvanya	411
37	Kolombiya	356
38	Suudi Arabistan	329
39	Letonya	264
40	Estonya	213
41	Kosta Rika	103
42	Lüksemburg	82

Not.* “*Science, Technology and Innovation Outlook 2016*” OECD, 2016’den uyarlanmıştır.

Doktora mezunların tüm nüfusa oranına bakıldığında 323 milyon kişinin yaşadığı ABD’de doktora mezunlarının tüm nüfusa oranının %2.1 ve 126 milyon nüfusa sahip Japonya’da doktora derecesine sahip olanların tüm nüfusa oranının %1.26 olduğu Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2

Doktora Mezunlarının Toplam Nüfusa Oranına Göre Ülkelerin Sıralaması (2016-2017)

Sıra No	Ülke	Doktora mezunu sayısı	Nüfus (milyon)	Doktora mezunlarının tüm nüfusa oranı (%)
1	Güney Kore	12.931	24.894	5.19
2	Slovenya	1.003	2.065	4.85
3	İsviçre	3.847	8.373	4.6
4	Slovakya	2.182	5.430	4.01
5	Portekiz	4.008	10.325	3.88
6	Birleşik Krallık	25.020	65.595	3.81
7	Danimarka	2.126	5.728	3.71
8	Güney Afrika	2.060	56.015	3.68
9	Finlandiya	2.013	5.495	3.66
10	İrlanda	1.738	4.755	3.65
11	İsveç	3.584	9.923	3.61
12	Avustralya	8.400	24.210	3.46
13	Almanya	28.147	82.348	3.4
14	Yeni Zelanda	1.414	4.693	3.01
15	Norveç	1.442	5.234	2.75
16	Hollanda	4.528	17.030	2.65
17	Avusturya	2.207	8.736	2.52
18	Çek Cumhuriyeti	2.484	10.566	2,35
19	İspanya	10.889	46.484	2.34
20	Belçika	2.581	11.331	2.27
21	ABD	67.499	323.405	2.1
22	Fransa	13.729	66.859	2.05
23	Kanada	7.059	36.264	1.95
24	İsrail	1.546	8.546	1.8
25	İtalya	10.678	60.627	1.76
26	Estonya	213	1.315	1.61
27	Yunanistan	1.601	10.775	1.48
28	Litvanya	411	2.868	1.43
29	Lüksemburg	82	582	1.4
30	Letonya	264	1.959	1.34
31	Japonya	16.039	126.994	1.26
33	Macaristan	1.154	9.814	1.17
34	Polonya	3.376	37.970	.88
35	Türkiye	4.516	79.512	.52
36	Arjantin	2.088	43.847	.47
37	Meksika	5.782	127.540	.45
38	Şili	606	17.909	.33
39	Kosta Rika	103	4.857	.21
40	Rusya	2.223	144.332	.15
32	Endonezya	3.591	261.115	.13
41	Suudi Arabistan	329	32.275	.1
42	Kolombiya	356	48.461	.07

Not.* "Science, Technology and Innovation Outlook 2016," OECD, 2016 ve "Population total," World Bank, 2017'den uyarlanmıştır.

Doktora mezunlarının genel nüfusa oranına göre sırasıyla Güney Kore (%5.18), Slovenya (%4.85), İsviçre (%4.6), Slovakya (%4.1) ve Portekiz (%3.08) ilk beş sırada yer almışlardır. Bu araştırma kapsamında incelenen ülkelerden Birleşik Krallık (%3.81) altıncı, Almanya (%3.40) on üçüncü ve Hollanda (%2.65) ile on altıncı sırada yer almıştır. Tablo 2'de doktora mezunlarının toplam nüfusa oranına göre yapılan sıralamada Türkiye'nin (%.52) otuz beşinci sırada yer aldığı görülmektedir. Bu

oranının yaklaşık Türkiye ile aynı nüfusa sahip Almanya'ya göre göre çok düşük olduğu görülmektedir.

Yükseköğretim kurumları; kendilerinin ve yeni kurulmuş ve kurulacak diğer yükseköğretim kurumlarının ihtiyacı için yurt içinde ve dışında, kalkınma planı ilke ve hedeflerine ve Yükseköğretim Kurulunun [YÖK] belirteceği ihtiyaca ve esaslara göre öğretim elemanı yetiştirmektedirler (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Türkiye'de YÖK (2019a) verilerine göre toplam 129 devlet üniversitesi bulunmaktadır. Bu kurumlara kayıtlı 6.963.903 öğrenci öğrenim görmekte iken 141.470 öğretim elemanı bu üniversitelerde görev yapmaktadır. Öğrenci başına .2 öğretim elemanı, öğretim elemanı başına 49.22 öğrenci düşmektedir. OECD (2018) ülkelerinde devlet üniversitelerinde öğretim elemanı başına 15 öğrenci düşmektedir. Bu oran temel alındığında ve Tablo 2'deki oranlar göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapıldığında Türkiye'de yaklaşık 325 bin yetmiş öğretim elemanına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Yeterli sayıda doktora mezunu verilemiyor olması akademik insangücü yetiştirme ve istihdamı açısından çok önemli bir sorun teşkil etmektedir (Bircan, 2007; Köksoy 1998; Korkut, 2001; Tural, 2007). Eğitim girdilerinin başında öğrenciler gelirse ondan sonraki temel girdi de öğretim üyesidir. Bu nedenle Türkiye'nin rekabet gücünün sürekliliğinin sağlanması için, üniversitelerin geliştirilmesi öğretim üyesi kaynağının artırılması gerekmektedir (Bircan, 2007). Öğretim üyesini de artırmanın yolu doktoralı mezun sayısını artırmaktan ve onları yetiştirmekten geçmektedir. Özer (2011), yükseköğretimde doktora eğitime yatırım yapma ve yükseköğretimde büyümeyi sürdürmek amacıyla öğretim üyelerinin gelişimi için bazı politikalar üretme zorunluluğu bulunduğu belirtmektedir.

Yükseköğretim Kanunu'na (1981) göre Türkiye'de doktora ile ilgili esasları tespit etmek Üniversitelerarası Kurulun görevleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda her ülkenin doktora eğitimi yapmaya yetkili kurumlar, doktora programının süresi, ortalama bitirme yaşı, başvuru sürecinde adaylarda aranılan şartlar, mezuniyet şartları gibi konularda farklılaştığı gözlenmektedir. Örneğin, Balcı (2013), ABD üniversitelerinde doktora programlarına başvuruda genelde aşağıdaki ölçütleri şöyle sıralamıştır:

- Başvuru sahibinin ilgilendiği konuları, eğitimsel ve kişisel gelişimini, deneyimlerini, doktora çalışması ile ilgili olumlu ve olumsuz yönlerini ve gelecek kariyer hedefini anlatan 1.000 – 2.1 kelimelelik niyet mektubu
- Lisans ve yüksek lisans not çizelgeleri (transkript). Bu çizelgelerin kapalı, mühürlü ve imzalı bir zarfla iletilmesi gerekir.
- Başvuru sahibinin akademik ve mesleki becerilerini, karakter özelliklerini açıklayan üç referans mektubu. Bu mektuplardan ikisinde başvuru sahibinin liderlik özellikleri veya liderlik potansiyeline ilişkin bilgi verilmelidir.
- Son beş yıl içerisinde alınmış olan GRE (Graduate Record Examination), MAT (Miller Analogies Test) ve GMAT (Graduate Management Admission Test) puanları. Bu puanlar üniversitelere göre değişiklik gösterir.
- Özgeçmiş
- 3.0 ortalama (üniversitelere göre değişebilir)
- Yüksek lisans diploması (Bazı üniversiteler eğitimle ilgili alanlarda mesleki deneyim de istemektedir).
- Başvuru formu
- Başvuru ücreti

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma da farklı ülkelerin doktora programları bağlamında eğitim sistemlerinin karşılaştırılması açısından anlamlı ve önemlidir. Bu çalışmanın amacı akademik kariyer sürecinin ilk basamağı olarak düşünülen doktora eğitimi açısından Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda eğitim sistemlerini incelemektir. Türkiye'de doktora eğitime ilişkin yerli alanyazında doktora eğitiminde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar, tez danışmanından beklentileri, tez danışmanlarının araştırma görevlisi yetiştirmedeki rolleri, öğretim üyesi yetiştirmenin planlanması gibi konularda araştırmalara

rastlamak mümkündür. Ancak farklı ülkelerdeki doktora eğitimi ile Türkiye'deki doktora eğitimi karşılaştıran araştırma sayısı sınırlıdır. Bu açıdan bu çalışmanın alanyazına sağlaması beklenmektedir. Farklı ülkelerin özellikle de dünya sınıfı üniversite (World Class University) sıralamalarında öne çıkan ülkelerin doktora eğitiminden yararlanılarak, Türkiye'de de bazı düzenlemeler yapılabilir. Bu çalışmada, bu bağlamda politika yapıcılara öneriler getirilmesi hedeflenmiştir. Dolayısıyla karşılaştırmalı eğitim çalışması olan bu çalışmanın da bu boyutta katkı getirmesi beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine aşağıda değinilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Çalışmada araştırma modeli olarak nitel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışma aynı zamanda ülkelerarası (crossnational) karşılaştırmalı eğitim araştırması olup, seçilen ülkelerin doktora programları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim, çeşitli yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır, ancak tanımların ortak noktası başka bir eğitim sistemindeki verilerin kullanılmasıdır. Karşılaştırma nerede ve ne konumda olduğunu gösteren bir kriterdir (Ültanır, 2000). Getao (1996), karşılaştırmalı eğitimi eğitim sistemleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlamaya çalışan disiplin olarak tanımlamıştır. Bereday (1964), "Karşılaştırmalı Eğitim Metodu" isimli eserinde karşılaştırmalı eğitimi, eğitim sistemleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlamak olarak tanımlamaktadır.

Noah ve Eckstein (1969) karşılaştırmalı eğitimi şu şekilde tanımlamışlardır: Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerde eğitime uygulanan sosyal bilimlerden gelen bakış açılarından ve veri toplama daha fazlasıdır. Karşılaştırmalı eğitim alanı, en iyi sosyal bilimler, eğitim ve uluslararası araştırmanın kesişim noktası olarak tanımlanır. Karşılaştırmada amaç benzerlik ya da ayrılıkları göstermek yanında açıklamak, ikna etmek ya da bilgilendirmek; eğitim sistemlerine, sorunlarına ve etkinliklerine ilişkin geçerli bilgiler elde etmek; yerel ulusal ve uluslararası bir konu üzerinde, bir dizi hipotezi, gerekli yöntem ve teknikleri, yorum için gerekli esasları ve sonuçları geliştirmek, eğitime etkin olan etmenlerin, çeşitli ülkelerdeki evrimini ve görünümünü inceleyerek, eğitim politikasının saptanmasına yardım edecek görüşü kazandırmak; bir ülkenin kendi eğitim sistemini geliştirmesi için kuramsal ve uygulamalı olarak katkıda bulunmaktır. Bu alanın ayrıca, kültür ufkunu geliştirmek, uluslararası gerginliği azaltmak, eğitimi bilim ve kültür süreci olarak zenginleştirmek, uluslararası anlayışa katkıda bulunmak ile diğer ülkelerle dostça ve açık bir iletişim kurmak gibi amaçları da vardır (Balcı, 2013; Noah, 1984; Ruscoe ve Nelson, 1964'den Akt. Demirel, 1996). Farklı ülke eğitim sistemlerinin doktora programları açısından karşılaştırılmasından da bu belirtilen amaç ve yararlar elde edilebilir.

Çalışma Grubu

Karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan bu çalışmada doktora programları incelenen ve Türkiye ile karşılaştırılacak ülkeler İngiltere, Hollanda ve Almanya'dır. Bu üniversiteler seçiminde üniversiteleri öğretim, araştırma, bilgi transferi ve uluslararası bakış gibi tüm temel misyonlarıyla değerlendirerek "dünya sınıfı üniversite" (World Class University) olup olmadığını değerlendiren *The Times Higher Education (2018)* dünya üniversite 2017-2018 sıralamaları temel alınmış ve ilk yüzde en çok üniversiteye sahip Birleşik Krallık (12), Almanya (8) ve Hollanda (7) çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur ve çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2014).

Veri Toplama Araçları

Ülkelerin doktora programlarına ilişkin karşılaştırma yapılan kategorilere ilişkin veriler kaynak taraması ve ilgili kaynaklardan “doküman incelemesi” yöntemiyle elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2014) göre dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini yapabilir. Doktora programlarına ilişkin veriler, incelenen ülkelerin eğitim bakanlıklarına ait resmi web sitelerinde yer alan verilerden, ulusal ve uluslararası rapor, belge, yönetmelik ve yönergelerden elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi aşamasında öncelikle Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda’nın doktora eğitimine ilişkin ulaşılan İngilizce dilindeki yazılı belgeler, raporlar vb. kaynaklar alanında uzman yazarlar tarafından taranıp incelenmiştir. Bu incelemenin ardından ülkelerin doktora eğitimleri ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Ayrıntılı alanyazın taraması ve betimleme inanılabilirliği artırmak için önerilen yöntemlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Betimleme aşamasının sonunda elde edilen veriler kategorize edilmiştir. Gruplama ölçütleri doktora süresi, ortalama bitirme yaşı, başvuru şartları, doktora derecesi veren kurum, mezuniyet ön koşulu ve program yapısı olarak belirlenmiştir. Kategori belirlemenin ardından ülkelerin verileri karşılaştırılma amacıyla eşleştirilmiştir. Karşılaştırmada ülkelerin yan yana getirilerek önceki aşamalarda toplanan verilerin benzerliklerinin ve farklılıklarının saptanması amaçlanmıştır. Verilerin benzerlik ve farklılıklarının saptanması amacıyla doktora süresi, ortalama bitirme yaşı, başvuru şartları, doktora derecesi veren kurum, mezuniyet ön koşulu ve program yapısı kategorilerinde elde edilen veriler yorumlanarak değerlendirilmiştir. Araştırmada veri analiz yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2014) göre doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada olay ve olgular derinlemesine ve ayrıntılı incelemeye yöneldiği için de genellenmesi mümkün olmamakla birlikte araştırmacının sorumluluğu elde edilen sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirlik değerini ortaya koymaktır. Araştırmanın “aktarılabilirliğini” arttırmak için “ayrıntılı betimleme” ve “amaçlı örnekleme” önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Bu araştırmada dış geçerliği artırmak için araştırmacılar betimleme aşamasında kendilerinden yorum katmadan verinin doğasına sadık kalarak ulaştıkları bulguları aktarmışlardır. Bu araştırmada geçerliliği artırmak için pek çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2014) amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Bulgular

Türkiye ile karşılaştırılan Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda doktora eğitimine ilişkin bulgular aşağıda betimlenmiştir.

1. Türkiye’de Doktora Eğitimi

Türkiye’de üniversitelerde daimi süreli bir kadrolara (doçent, profesör) atanmak için akademisyen adaylarının doktora derecesi alması zorunludur. Doktora eğitimi ise YÖK’ün (2016) 20.04.2016 tarih ve 29690 sayılı Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği ile düzenlenmiştir. Doktora programına başvurabilmek için adayların (madde 16):

- Tezli yüksek lisans diplomasına ya da Tıp, diş hekimliği, veteriner, eczacılık fakülteleri ile hazırlık sınıfları en az on yarıyıl süreli lisans diplomasına veya Sağlık Bakanlığınca düzenlenen esaslara göre bir laboratuvar dalında kazanılan uzmanlık yetkisine sahip olmaları
- Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı [ALES]’ten başvurduğu programın puan türünde 55 puandan az olmamak koşuluyla ALES puanına sahip olmaları gerekir. (ilgili senato kararı ile daha üst bir puanla da alınabilir)
- Lisans derecesiyle doktora programına başvuranların lisans mezuniyet not ortalamalarının 4 üzerinden en az 3 veya muadili bir puan olması ve ALES’ten başvurduğu programın puan

türünde 80 puandan az olmamak koşuluyla senato tarafından belirlenecek ALES puanına sahip olmaları gerekir.

- Doktora programına başvuracak olanların programa kabulünde, ALES puanı yanı sıra yazılı olarak yapılacak bilimsel değerlendirme sınavı ve/veya mülakat sonucu ile yüksek lisans derecesiyle başvuranlar için yüksek lisans not ortalaması da değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeye ilişkin hususlar ile başvuru koşulları ve öğrenci kabulüne dair diğer hususlar ilgili senato tarafından düzenlenen yönetmelikle belirlenir.
- Doktora programına öğrenci kabulünde anadilleri dışında YÖK tarafından kabul edilen merkezî yabancı dil sınavları ile eşdeğerliği kabul edilen uluslararası yabancı dil sınavlarından en az 55 puan veya ÖSYM tarafından eşdeğerliği kabul edilen uluslararası yabancı dil sınavlarından bu puan muadili bir puan alınması zorunlu olup, bu asgari puanların girilecek programların özelliklerine göre gerekirse yükseltilmesine üniversite senatoları tarafından karar verilir.
- Hazırlık sınıfları hariç, on yarıyıl süreli lisans eğitimi alanlar yüksek lisans derecesine sahip sayılır.

Doktora tez danışmanları senatonun belirleyeceği niteliklere sahip öğretim üyeleri arasından seçilir. Yükseköğretim kurumunda belirlenen niteliklere sahip öğretim üyesi bulunmaması halinde üniversite senatosunun belirlediği ilkeler çerçevesinde enstitü yönetim kurulu tarafından başka bir yükseköğretim kurumundan öğretim üyesi danışman olarak seçilebilir. Doktora programlarında öğretim üyelerinin tez yönetebilmesi için, başarıyla tamamlanmış en az bir yüksek lisans tezi yönetmiş olması gerekir. Tez çalışmasının niteliğinin birden fazla tez danışmanı gerektirdiği durumlarda atanacak ikinci tez danışmanı, üniversite kadrosu dışından en az doktora derecesine sahip kişilerden olabilir (YÖK, 2016).

Doktora programının süresi bilimsel hazırlıkta geçen süre hariç tezli yüksek lisans derecesi ile kabul edilenler için kayıt olduğu programa ilişkin derslerin verildiği dönemden başlamak üzere, her dönem için kayıt yaptırıp yaptırmadığına bakılmaksızın sekiz yarıyıl olup azami tamamlama süresi on iki yarıyıl; lisans derecesi ile kabul edilenler için on yarıyıl olup azami tamamlama süresi on dört yarıyıldır. Doktora programı için gerekli kredili dersleri başarıyla tamamlamanın azami süresi tezli yüksek lisans derecesi ile kabul edilenler için dört yarıyıl, lisans derecesi ile kabul edilenler için altı yarıyıldır. Bu süre içinde kredili derslerini başarıyla tamamlayamayan veya yükseköğretim kurumunun öngördüğü en az genel not ortalamasını sağlayamayan öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir (YÖK, 2016).

Doktor adayları doktora ders döneminin ardından girdikleri yeterlilik sınavını başarı ile tamamlamalarının ardından tez yazabilirler. Tez önerilerini yeterlilik sınavının hemen ardından gelen altı ay içinde savunmaları beklenmektedir. Kredili derslerini başarıyla bitiren, yeterlik sınavında başarılı bulunan ve tez önerisi kabul edilen, ancak tez çalışmasını birinci fıkrada belirtilen on iki veya on dört yarıyıl sonuna kadar tamamlayamayan öğrencinin ilişkisi kesilir. Lisans derecesi ile doktora programına başvurmuş öğrencilerden, kredili derslerini ve/veya azami süresi içinde tez çalışmasını tamamlayamayanlara, doktora tezinde başarılı olamayanlara tezsiz yüksek lisans için gerekli kredi yükü, proje ve benzeri diğer şartları yerine getirmiş olmaları kaydıyla talepleri halinde tezsiz yüksek lisans diploması verilir (YÖK, 2016).

Adaylar tarafından, başarılı oldukları tez savunmasının ardından belirtilen süre içinde ve belli sayıda zorunlu kopyayı basılıp üniversiteye sunulmasının ardından adaya doktor unvanı verilmektedir. Bazı üniversiteler (Gazi Üniversitesi gibi) doktora tez savunmasına girmeden önce doktor adayının danışmanı ile birlikte hazırladığı en az bir adet bilimsel makalesinin; SCI, SCI-Expanded, SSCI, AHCI ya da Üniversitelerarası Kurul Başkanlığınca Doçentlik sınavında kabul edilen alan indekslerinde yayımlanmış/yayıma kabul edilmiş olması (DOI numarası almış olmak), şartlarından birini yerine getirmesi doktora tez savunma jürisinin kurulması için ön şart olarak aramaktadır. Türkiye’de sadece üniversiteler doktora derecesi verebilmektedir. Türkiye’de doktora eğitiminin süresi, lisans derecesi ile kabul edilenler için 5-7 yıl, lisansüstü derece ile kabul edilenler için 4-5 yıl aralığındadır. Adayların doktora eğitimini ortalama bitirme yaşı ise 33-34 yaş aralığındadır (OECD, 2018). Türkiye’deki doktora eğitimine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Türkiye’de Doktora Programı

Kategoriler	Açıklama
Doktora süresi	Lisans derecesi ile kabul edilenler için 5-7 yıl Lisansüstü derecesi ile kabul edilenler için 4-5 yıl
Ortalama bitirme yaşı	33-34 yaş
Başvuru Şartları	Lisans ya da yüksek lisans diploması (zorunlu) En az 55 ALES puanı (zorunlu), lisans derecesi ile kabul edilenler için 80 ALES puanı Yazılı olarak yapılacak bilimsel değerlendirme sınavı ve/veya mülakat sonucu (herhangi biri yapılabilir, isteğe bağlı) Yüksek lisans derecesiyle başvuranlar için yüksek lisans not ortalaması (isteğe bağlı) Yabancı dil (55)
Doktora derecesi veren kurum	Üniversiteler
Mezuniyet ön koşulu	Yeterlilik Sınavı, tez, Savunma, tezin basılıp teslim edilmesi
Program Yapısı	Yapılandırılmış program

Not.* “Education at a Glance 2018: OECD Indicators,” OECD, 2018 ve “Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği,” YÖK, 2016’dan uyarlanmıştır.

2. Birleşik Krallık’ta Doktora Eğitimi

Birleşik Krallık’ta doktora derecesi (PhD ya da bazı üniversitelerde DPhil) yeni bir bilginin üretilmesi ya da yorumlanması ya da mevcut bilginin yeni bir yolla, bir akademik disiplinde (örneğin sanatta, sosyal bilimler, iş dünyası, beşeri bilimler veya fen konularında) ilk olarak, genellikle özgün araştırmalar yoluyla uygulanması için verilen bir derecedir. Genellikle verilen başlıkta disiplin adı olan profesyonel doktoralar (ör. Eğitim Doktoru için EdD), ayrıca bir araştırma bileşenine sahiptir ancak bu, önemli bir öğretici öğeyle birleştirilir. Tüm doktora derecelerinin Yükseköğretim Yeterlilik Çerçevesi’nde (Framework for Higher Education Qualifications [FHEQ]) doktora dereceleri için yapılan yeterlik tanımlayıcısında belirtilen genel çıktılarını karşılaması beklenmektedir. Yeterlilik tanımlayıcısı, doktora derecesi için mezunların gösterebilmeleri ve geliştirebilmeleri beklenen daha geniş beceriler açısından beklenen çıktılarını ortaya koyar (EC, 2018b).

Bir araştırma bileşenini öğretimle birleştiren profesyonel doktoralar, akademik kariyerden ziyade profesyonellerle ilgilenen için bazı meslek alanlarında bulunmaktadır. Bunlar, genellikle, unvanlarında yer alan disiplinin isimlerini içeren unvanları alırlar (örneğin, Eğitim Doktoru için EdD, Klinik Psikoloji Doktoru için DClinPsy, mühendislik için EngD ve işletme için DBA). Birçoğu meslek kuruluşları tarafından akredite edilir ve bu iş için işverenler tarafından ödeme yapılır. Bütünleşik (Entegre) PhD, araştırmayı araştırma yöntemlerindeki yapılandırılmış eğitim programı ile aktarılabilir mesleki becerileri birleştirir. Bazı programlarda diploma, sertifika veya yüksek lisans (master) seviyesinde ve profesyonel niteliklerde ara dereceler sunulabilir (EC, 2018b).

Üniversiteler kendi kabul şartlarını kendileri belirlemektedir. Öğrencilerin seçilmesi, kabulü ve başlatılması ile ilgili yönergeler Kalite Güvence Ajansı’nın (Quality Assurance Agency for Higher Education [QAA]) (2013) Yüksek Öğretim için Kalite Kodu (Quality Code for Higher Education)’nda yer almaktadır. Buna göre doktora araştırması için adayların normal olarak aşağıdakilerden en az birine sahip olması beklenir (QAA, 2013):

- İlgili bir konuda onur derecesi ile bir lisans derecesi (çok yetenekli aday)
- İlgili bir yüksek lisans yeterliliği ya da önceki mesleki uygulama ya da önceki öğrenme deneyiminin (Accreditation of Prior Experiential Learning [APEL]) ve/veya önceki sertifikalı öğrenimin (Accreditation of Certificated Prior Learning [APCL]) yükseköğretim kurumunun kriterlerini ve yönergelerin akreditasyon ölçütlerini karşıladığına dair eşdeğer kanıt. Bu kanıt, yayınlanmış çalışma ile PhD almak için başvuran adayların gereken sayıda yayın ya da diğer belirtilen çıktılara sahip olmasını içerebilir.

Araştırma yeterlilikleri için değerlendirme süreçleri genellikle bir çeşit sözlü sınavı içermektedir. Doktora adayları, tez çalışmasını alandaki uzmanlardan oluşan bir panelde tezlerini savunacakları sözlü sınav (vivavoce) temelinde değerlendirilir. Dış değerlendirme (dış danışman ya da jürideki kurum içinden olmayan üye), özerk yükseköğretim kurumları içinde ulusal karşılaştırılabilir standartları sürdürmeyi sağlar. Değerlendirme süreçleri, her konu için bir veya daha fazla dış denetçinin/danışmanın atanmasını içerir. Bu dış denetçiler değerlendirilen adaya performansları hakkında ek bir fikir verir ve böylece üniversiteler arasındaki standartların uyumluluğunu ve sınav sistemi ile doktora derecelerinin verilmesinin adil bir şekilde yürütülmesini sağlar. Bu denetçiler, genellikle başka bir üniversitede benzer bir bölümün öğretim elemanlarının kıdemli üyeleridir. Denetim/danışmanlık düzenlemeleri Yüksek Öğrenim Kurumları (Higher Education Institutions [HEI]) tarafından belirlenir. Bunun için yönergeler, QAA (2013) tarafından Yüksek Öğretim için Kalite Kodu'nda belirlenmiştir. Bu yönerge dört ilkeye dayanmaktadır:

- Düzenli ve yeterli denetim/danışman desteğine erişim fırsatları
- Diğer araştırmacılarla etkileşim kurmaya teşviki
- İçerden veya dışarıdan bir veya daha fazla bağımsız kaynaktan tavsiye
- Bir danışmanın herhangi bir nedenle olmaması durumunda araştırma öğrencisini koruyan düzenlemeler

Birleşik Krallık'ta doktora programları genellikle üç ile dört yıl tam zamanlı veya beş ile yedi yıl yarı zamanlı olarak tamamlanmaktadır. Doktora eğitimini ortalama tamamlama yaşı 32-33'tür (OECD, 2018). Doktora derecelerinin çoğu üniversitelerde ve diğer yükseköğretim kurumlarında alınmaktadır. Bununla birlikte, bir üniversite, devlet laboratuvarları, hastane laboratuvarları ve araştırma kurumları ile ortak çalışma imkanları vardır (EC, 2018b). Birleşik Krallık'taki doktora eğitimine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Birleşik Krallıkta Doktora Programı

Kategoriler	Açıklama
Doktora süresi	3-4 yıl tam zamanlı, 5-7 yıl yarı zamanlı
Ortalama bitirme yaşı	32-33 yaş
Başvuru Şartları	Tanınmış (denkliği kabul edilmiş) tezli yüksek lisans diploması (zorunlu), Lisans diploması (çok yetenekli öğrenci olması durumunda-istisna)
Doktora derecesi veren kurum	Üniversiteler
Mezuniyet Ön Koşulu	Sözlü sınav (vivavoce), tez
Program Yapısı	Yapılandırılmış program Usta-çırak modeli

Not.* "United Kingdom-Northern Ireland: Third cycle (PhD) programmes," EC, 2018b, "Education at a Glance 2018: OECD Indicators," OECD, 2018 ve "The UK Quality Code for Higher Education, Part B, Chapter B11 Research Degrees," QAA, 2013'ten uyarlanmıştır.

3. Almanya'da Doktora Eğitimi

Almanya'da akademik kariyer süreci doktora derecesi almak ile başlamaktadır. Üniversitede daimi süreli bir kadro elde etmek için akademisyen adaylarının doktora derecesi alması zorunludur. Almanya'da doktora derecesinin yanında akademisyen adaylarının ikinci bir doktora tezi diyebileceğimiz "habilitasyon"u geçmeleri gerekmektedir. Almanya da doktora derecesini almanın konu, araştırma projesi, yükseköğretim kurumunun türü, bireysel ve kurumsal ihtiyaçlara bağlı olarak birden fazla yolu bulunmaktadır. Ancak, temelde, Almanya'da geleneksel bireysel doktora ve yapılandırılmış doktora eğitimi arasında ayırım yapmak mümkündür (Alman Akademik Değişim Servisi- Deutscher Akademischer Austauschdienst [DAAD], 2017):

Bireysel Doktora: Tek bir profesör gözetiminde bağımsız araştırmalara dayanan doktoradır. Bu, Almanya'daki tüm doktora öğrencilerinin dörtte üçünden fazlası tarafından izlenen geleneksel bir

yoldur (DAAD, 2018). Almanya'daki doktora adaylarının çoğunluğu bireysel doktora çalışması yoluyla doktoralarını yapmaktadırlar. Bu modelde adayların bir üniversitede tez çalışmalarını denetleyecek bir profesör bulmaları gerekmektedir. Burada bir profesör, profesöre danışarak kendi konusu üzerinde çalışan ancak büyük ölçüde bağımsız olarak çalışan bir doktora öğrencisini denetler. Konuya bağlı olarak, tez bağımsız olarak veya diğer araştırmacılarla işbirliği içinde yazılabilir. Endüstride bir işte (araştırma) çalışırken doktora yapmak da mümkündür. Bireysel doktoranın süresi kişinin kendi programına ya da araştırma sözleşmesinin uzunluğuna bağlıdır. Bireysel doktora çalışmasının süresi çoğunlukla üç yıldan beş yıla kadar değişmektedir (DAAD, 2017).

Yapısal Doktora: Bu programlar, İngilizce konuşulan ülkelerde bulunanlara benzer bir çalışma türü sunmaktadır. Burada, bir danışman ekibi doktora adaylarını yönlendirmektedir. Bu programlar destekleyici bir müfredata sahiptir. Genellikle bu sistematik ve yoğun destek adayların üç yıl içinde doktora derecesini almayı mümkün kılmaktadır. Bu programlardan Almanya'da altı yüz tane bulunmaktadır fakat bu rakam sürekli olarak artmaktadır. Yapılandırılmış doktora programları genellikle çalışma ekibi dili olarak İngilizceye yönlendirmektedir (DAAD, 2017).

Almanya'da doktora programına kabul edilmenin ön şartı Almanya tarafından tanınan çok iyi bir yükseköğretim derecesine sahip olmaktır. Bu genellikle sekiz dönemlik çalışmadan sonra tamamlanan Alman Master derecesine denk bir derecedir. Çok iyi yeteneklere sahip uluslararası adaylar lisans derecesi ile doktora olarak kabul edilebilir. Genellikle sınav da gerekmektedir. Her üniversite doktora öğrencilerinin kabulünden ve akreditasyonundan sorumludur. Bunun için adayların dekanlığa (Dekanat) ya da sınav kuruluna (Promotionsausschuss) derecelerinin tanınması için başvurması zorunludur. Bazı durumlarda kabul başvuru sahibinin bilgisinin Alman yükseköğretim diploması için gerekli standartlara ulaşmış olmadığını belirleyen bir başka sınava bağlıdır (DAAD, 2017).

Doktora sınav sürecini başlatma ön şartı, yazılı bir doktora tezinin sunulmasıdır. Bir tezin, adayın güçlü bağımsız akademik araştırmalara katılma becerisini göstermesi beklenmektedir. Ayrıca, bilimsel veya bilimsel bilgide bir ilerleme oluşturmalıdır. Buna ek olarak, tezin sınav yönetmeliklerinde tanımlanan belirli resmi ölçütleri karşılaması gerekmektedir. Doktora tezini Almanca olarak yazmak genellikle şart değildir. Tez, danışmanla düzenlenerek ve ilgili yönetmeliklere bağlı olarak İngilizce veya başka bir dilde de yazılabilir (DAAD, 2018). Tezin değerlendirilmesine ilaveten, doktora sınavı süreci ayrıca, bir tartışma ya da "rigorozum" şeklinde sözlü bir sınav içermektedir. Bu, üniversiteden üniversiteye ve bölümden bölüme değişir. Sözlü sınav normal olarak bir ile iki saat arasında sürer ve doktora yönetmeliklerine bağlı olarak yabancı bir dilde yürütülebilir. Kural olarak, adayın verilen süre içinde ve belli sayıda zorunlu kopyayı basılıp üniversiteye sunulması ile adaya doktor unvanı verilmektedir (DAAD, 2018).

Tablo 5. Almanya'da Doktora Programı

Kategoriler	Açıklama
Doktora süresi	3-5 yıl arası
Ortalama bitirme yaşı	31-32 yaş
Başvuru Şartları	Tanınmış (denkliği kabul edilmiş) tezli yüksek lisans diploması (zorunlu), Sınav Lisans Diploması (çok yetenekli öğrenci olması durumunda-istisna)
Doktora derecesi veren kurum	Üniversite, araştırma kurumları, sanayi sektörü
Mezuniyet ön koşulu	Habilitasyon, tez, doktora sınavı, rigorozum (tartışma), tezin basılıp teslim edilmesi
Program Yapısı	Yapılandırılmış program Usta-çırak modeli

Not.* "FAQs – Doing a doctorate in Germany," DAAD, 2017, "The German doctorate: A guide for doctoral candidates," DAAD, 2018 ve "Education at a Glance 2018: OECD Indicators," OECD, 2018'den uyarlanmıştır.

Doktora derecesi, bir üniversitenin verebileceği en yüksek akademik derecedir. Almanya'da, bir doktora yapmak, özellikle uzun bir süre için belirli bir konu veya araştırma projesinde yoğun olarak çalışmak anlamına gelir. Bir doktora süresinin uzunluğu da üç ile beş yıl arasında değişmektedir (DAAD, 2018). Almanya'da doktora eğitimini tamamlamanın ortalama yaşı 31-32'dir (OECD, 2018). Doktora adayları, araştırma yapmak istedikleri yeri seçmekte özgürdürler. Adaylar doktora derecelerini üniversitede, üniversite dışı bir kurumda (araştırma enstitüsü vb.) ya da sanayi sektöründe alabilmektedirler. Almanya'daki doktora eğitimine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5'te özetlenmiştir.

4. Hollanda'da Doktora Eğitimi

Hollanda'da doktora veya doktora derecesi, verilebilecek en yüksek akademik yeterliliklerdir. Kabul edilen unvan "doktor"dur. Doktora almak için, adayın bir akademik disiplinde doktora çalışması yapmış olması ve bu çalışmayı bir tezde rapor etmesi gerekir (Powell ve Green, 2007). Hollanda'da doktora pozisyonları yüksek kaliteye sahiptir ve bu nedenle adaylar yüksek standartları karşılamak zorundadır. Adayların araştırmaya kendi alanlarının teori ve yöntemlerinde sağlam bir arka plan ile başlaması önemlidir. Doktora adaylarının Hollanda'da doktora eğitimi alabilmeleri için yüksek lisans derecelerini almış olmaları gereklidir ancak istisnai durumlarda üniversite, doktora programına yüksek lisans derecesi olmayan bir adayı da kabul edebilir (EC, 2018d). Tanınan, kabul edilen bir yüksek lisans derecesine sahip olmanın yanında yeterli derecede İngilizce bilmek gerekmektedir. Hollanda'da tezler genellikle İngilizce yazılmaktadır. Bu da İngilizcenin deyimlerine ve dil bilgisine tam hakimiyeti gerektirmektedir. Bu dil becerileri tez çalışması başlamadan önce gösterilebilir olmalıdır. Bütün bunları göz önünde bulundurarak üniversite, adayı kabul edip etmemeye karar vermektedir (Nuffic, 2017). Adayların doktora yapmak için araştırma üniversitesine gitmeleri gerekmektedir.

Doktora adayları, bir üniversite profesörünün gözetimi altında birkaç yıl boyunca yürütülen özgün araştırma ve bağımsız çalışmaya dayalı bir tez yazmalıdır. Çoğu doktora adayı doktora çalışmalarını üniversite çalışanları olarak yürütmektedir. Genellikle dört yıllık bir süre için atanmaktadır. Dış doktora adayları ise bir üniversiteye bağlı değildir. Ticari bir laboratuvar veya bölgesel bir hastane gibi bir üniversiteye bağlı olmayan bir araştırma kurumunda çalışabilmektedirler. Özel araştırma becerileri gerekmediği takdirde tezlerini evde bile yazabilmeleri mümkündür. Ancak, dış doktora adaylarının bir üniversitede profesör olan bir danışmanı olması gerekmektedir (EC, 2018d).

İlkesel olarak, Hollanda'daki doktora adayları, temel görevi doktora programı kapsamında araştırma yapmak olan üniversite çalışanlarıdır. Doktora programları ayrıca, programın başında gereksinimlerin bireysel olarak belirlendiği bir ders programına sahiptir. Doktora adaylarının da öğretim yapmaları gerekmektedir. Hollanda Bilimsel Araştırma Organizasyonu (Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek [NWO]), belirli NWO araştırma programlarıyla ilgili doktora çalışmalarını finanse etmek için bir dizi hibe programı yürütmektedir. Bu hibeler, üniversitelerin onaylanmış proje teklifleri için doktora adayı atamasını sağlar. Ücretli doktora pozisyonları ve dış doktora adaylarının yanı sıra doktora programları ve ortak doktora programları gibi artan uluslararasılaşmaya cevap olarak yeni doktora programları geliştirilmektedir. Hollanda Üniversiteler Birliği'ne (Vereniging van Universiteiten [VSNU]) (2014) göre iki kategoride dört çeşit doktora adayı bulunmaktadır:

A. Kategorisi: Bir üniversite tarafından işe alınan doktora adayları

1. Doktora adayı (bursiyeri): Doktora derecesi alabilmek için sözleşmesinin üniversite ya da üniversite hastanesinde temel görevinin araştırma yürütmesini şart koştuğu üniversite çalışanıdır. Bu doktora adayı araştırması için burs alan ve üniversitede istihdam edilen doktora öğrencisidir.
2. Doktora öğrencisi: Doktora derecesi elde etmek için sözleşmesinin üniversite veya üniversite hastanesinde araştırma yapmasını şart koştuğu üniversite çalışanıdır. Doktora öğrencisi ise herhangi bir burs almayan çalışandır, doktora derecesi alabilmesi için üniversitede araştırmasını yapması gerekmektedir.

B. Kategorisi: Diğer doktora adayları

3. Sözleşmeli doktora araştırma görevlisi: Araştırma yaptıkları üniversite tarafından istihdam edilmeyen doktora adayları bu kategoride yer almaktadır. Adayın doktora araştırması başka bir kaynaktan desteklenmektedir. Bir sözleşmeli doktora adayı ile dış doktora adayı birbirinden farklıdır. İlki araştırmasını yürütmek için finansman desteği alabilmekte ya da çalışma saatlerinde doktora yeterliliklerini geliştirmek için çalışabilmektedir. Bu kategoride ana fon türleri şunlardır:
 - Üniversiteler veya üniversite hastaneleri tarafından verilen burslar;
 - Diğer kuruluşlar tarafından verilen burslar, ör. Avrupa Birliği, yabancı üniversiteler, özel kuruluşlar (örneğin bankalar), hayırsever kuruluşlar (örn. Fulbright);
 - Diğer sözleşmeli fonu. Örneğin, doktora adayı işverenleri tarafından maddi olarak desteklenmekte veya çalışma saatleri içerisinde (kısmen) araştırma yapmasına izin verilmektedir.
4. Dış doktora adayları. Bu adayların doktora derecesini almayı hedefledikleri üniversitede işleri yoktur. Bunlar boş zamanlarında doktora araştırması üzerine çalışanları veya emeklileri içerir.

Her doktora adayı, araştırma aşamasında adayın danışmanlığından ve tezlerinin yazılmasından sorumlu bir danışmanı vardır. Doktora öğrencileri danışmanlar/denetçiler ve eş danışmanlardan danışmanlık alır. Bu danışmanlar genellikle profesör ya da doçent unvanında yer alırlar. Ancak, bu danışmanlar doktora öğrencilerini denetlemek/danışmanlık yapmak için yeterli zamana sahip olmalıdır (De Goede, Belder ve De Jonge, 2013). Danışman tezi onayladıktan sonra tezin doktora kriterlerini karşılayıp karşılamadığını değerlendiren en az üç akademisyenden (veya her durumda tek sayıdan oluşan) oluşan değerlendirme komitesine sunulur. Tez alındıktan sonra beş hafta içinde, komite başkanı nedenleriyle birlikte kararını dekana ve danışmana iletmek zorundadır (EC, 2018d). Doktora savunma töreninden sonra, adaya doktora unvanı verilir. Kişi adından önce Dr. veya adından sonra PhD. unvanını alabilir. Hollanda'da, birden fazla doktora sahip biri, *Dr. Mult* unvanını kullanabilir. Doktorayı bitime süresi genellikle dört yıl ve üstüdür. Adaylar ortalama beş yılda doktora tezlerini tamamlarlar. Adaylar doktora eğitiminin ortalama 31 yaşında tamamlarlar (OECD, 2018). Doktora dereceleri sadece araştırma üniversiteleri tarafından verilir (De Goede, Belder ve De Jonge, 2013). Hollanda'daki doktora eğitimine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6'da özetlenmiştir

Tablo 6. Hollanda'da Doktora Programı

Kategoriler	Açıklama
Doktora süresi	4 yıl ve üstü
Ortalama bitirme yaşı	31 yaş
Başvuru Şartları	Tanınmış tezli yüksek lisans diploması (zorunlu), Lisans diploması (çok yetenekli öğrenci olması durumunda-istisna) Yabancı Dil (İngilizce)
Doktora derecesi veren kurum	Araştırma Üniversiteleri
Mezuniyet önkoşulu	Tez Savunması, tezin basılıp teslim edilmesi
Program Yapısı	Yapılandırılmış program Usta-çırak modeli

Not.* "Academic careers in the Netherlands," De Goede, Belder ve De Jonge, 2013, "Netherlands: Third cycle (PhD) programmes," EC, 2018d, "Obtaining a PhD," Nuffic, 2017, "Education at a Glance 2018: OECD Indicators," OECD, 2018, "The doctorate worldwide," Powell ve Green, 2007 ve "The Netherlands Code of Conduct for Academic Practice," VSNU, 2014'ten uyarlanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda doktora eğitimine ilişkin betimlemeler Tablo 7’de yan yana getirilerek karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Öncelikle karşılaştırılan ülkelerde, adayların doktora eğitiminde benzer aşamalardan geçtikleri söylenebilir:

- Ders dönemi,
- Sözlü veya yazılı yeterlilik sınavı,
- Tez konusu bulmak, tez danışmanı seçmek ve tez önerisi yazmak,
- Tez için araştırma yapmak ve tezi yazmak,

Tablo 7. Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda’da Doktora Eğitimi Karşılaştırma

<i>Kategori/ Ülkeler</i>	Türkiye	Birleşik Krallık	Almanya	Hollanda
<i>Başvuru Şartları</i>	Lisans ya da yüksek lisans diploması (zorunlu) En az 55 ALES puanı (zorunlu) Yazılı olarak yapılacak bilimsel değerlendirme sınavı ve/veya mülakat sonucu (herhangi biri yapılabilir, isteğe bağlı) Yüksek lisans derecesiyle başvuranlar için yüksek lisans not ortalaması (isteğe bağlı)	Tanınmış tezli yüksek lisans diploması (zorunlu), Lisans diploması (çok yetenekli öğrenci olması durumunda-istisna)	Tanınmış tezli yüksek lisans diploması (zorunlu), sınav Lisans Diploması (çok yetenekli öğrenci olması durumunda-istisna)	Tanınmış tezli yüksek lisans diploması (zorunlu), Lisans diploması (çok yetenekli öğrenci olması durumunda-istisna) Yabancı Dil
<i>Mezuniyet önkoşulu</i>	Yeterlilik Sınavı, Tez Savunması, tezin basılıp teslim edilmesi	Sözlü Sınav (vivavoce), tezin basılıp teslim edilmesi	Habilitasyon, tez, doktora sınavı, rigorosum (tartışma), tezin basılıp teslim edilmesi	Tez Savunması Tezin basılıp teslim edilmesi
<i>Program yapısı</i>	Yapılandırılmış program	Yapılandırılmış program Usta-çırak modeli	Yapılandırılmış program Usta-çırak modeli (Bireysel doktora)	Yapılandırılmış program Usta-çırak modeli
<i>Doktora derecesi veren kurum</i>	Üniversiteler	Üniversiteler Diğer yükseköğretim kurumları	Üniversiteler, araştırma kurumları, sanayi sektörü	Araştırma Üniversiteleri
<i>Doktora süresi</i>	Lisans derecesi ile kabul edilenler için 5-7 yıl Lisansüstü derecesi ile kabul edilenler için 4-5 yıl	3-4 yıl tam zamanlı, 5-7 yıl yarı zamanlı	3-5 yıl	4-5 yıl
<i>Ortalama bitirme yaşı</i>	33-34 yaş	32-33 yaş	31-32 yaş	31 yaş

Not.* “FAQs – Doing a doctorate in Germany,” DAAD, 2017, “The German doctorate: A guide for doctoral candidates,” DAAD, 2018, “Academic careers in the Netherlands,” De Goede, Belder ve De Jonge, 2013, “Turkey: Third cycle (PhD) programmes,” EC, 2018a, “United Kingdom-Northern Ireland: Third cycle (PhD) programmes,” EC, 2018b, “Germany: Third cycle (PhD) programmes,” EC, 2018c, “Netherlands: Third cycle (PhD) programmes,” EC, 2018d, “Obtaining a PhD,” Nuffic, 2017, “Education at a Glance 2018: OECD Indicators,” OECD, 2018, “The doctorate worldwide,” Powell ve Green, 2007, “The UK Quality Code for Higher Education, Part B, Chapter B11 Research Degrees,” QAA, 2013, “The Netherlands Code of Conduct for Academic Practice,” VSNU, 2014 ve “Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği,” YÖK, 2016’dan uyarlanmıştır.

Giriş koşulları açısından bakıldığında Türkiye’deki ALES’e benzer merkezi bir sınav uygulaması diğer ülkelerde bulunmamaktadır. ALES’in lisansüstü eğitimdeki başarıyı yordayıp yordamadığına

ilişkin Gül ve Gülleroğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada TÜBİTAK lisansüstü bursiyeri belirlemede kullanılan ALES ve lisans genel akademik başarı not ortalaması [LGNO] değişkenlerinin, bursiyerlerin yüksek lisans genel akademik başarı not ortalamalarını [YLGNO] açıklamada, manidar yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. TÜBİTAK bursiyerlerinin LGNO'nun, bursiyer belirleme puanında ALES puanları ile eşit oranda değerlendirilmeye alınmasına rağmen, eşit yordama gücüne sahip olmadığı, bursiyerlerin LGNO'nun, ALES puanlarına göre daha önemli bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Kılıç (2015) ise yüksek lisans giriş kriterleri ile yüksek lisans başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada giriş kriterlerinden lisans ortalama puanı ve mülakat puanının başarıyı anlamlı bir şekilde açıkladığını, ALES ve yabancı dil puanının anlamlı bir etki yapmadığını tespit etmiştir. YÖK (2016), girişte adayların sahip olmasını beklediği ALES puanının doktora başvuru değerlendirmesinde %50'den az olmamak koşuluyla ne kadar ağırlıkla değerlendirmeye alınacağı senato tarafından belirlenebileceğini belirtmektedir. Yükseköğretim kurumu yalnız ALES puanı ile de öğrenci kabul edebilir. ALES'e eşdeğer kabul edilen ve YÖK tarafından ilan edilen eşdeğer puanlar, her bir üniversitenin senato kararları ile yükseltilebilir. Ancak Atalmış (2019) yaptığı araştırmada lisansüstü eğitime öğrenci seçimine en büyük etkininin mülakat, en küçük etkinin ise ALES sınavının olduğunu bulmuş, bu durumunun lisansüstü öğrenci seçiminde kullanılan bu ölçütlerin gerçek ağırlıklandırılmış oranı ile paralel olmadığını tespit etmiştir. Buradan hareketle diğer ülkelerde de benzerine rastlanmayan ALES'in ağırlığının azaltılması, onun yerine başarıyı yordamada ALES puanlarına göre daha önemli bir yordayıcı olduğu saptanan genel akademik başarı not ortalamalarının ve daha adil yapılacak mülakatların ağırlığının artırılması şeklinde bir düzenleme yapılabilir. ALES'in doktora programına devam eden ve doktor unvanını alanların akademik başarılarını yordayıp yordamadığını tespit etmek için daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

Doktora programına başvuruda adayların, anadilleri dışında YÖK tarafından kabul edilen merkezi yabancı dil sınavları ile eşdeğerliği kabul edilen uluslararası yabancı dil sınavlarından en az 55 puan veya ÖSYM tarafından eşdeğerliği kabul edilen uluslararası yabancı dil sınavlarından bu puan muadili bir puan alma zorunlulukları bulunmaktadır. Buna benzer bir zorunluluğa Hollanda'da rastlanmaktadır. Adayların tezlerini İngilizce ya da Lehçe yazabilmeleri mümkündür. Ancak eğitim dili İngilizce olan programlar için İngilizce yazabilecek düzeyde İngilizce bilmelerini istemektedirler. Buna sahip olup olmadıklarına yaptıkları mülakatlarda da karar verebilmektedirler. Almanya'da adayların eğitim alabilmesi için doktora eğitimini devam ettirebilecek düzeyde (genellikle B1) Almanca bilmesi gerekmektedir. Adayların Almanca öğrenmesi için yükseköğretim kurumları da kurslarla bu kişilere destek sağlamaktadır. Tezlerin Almanca, İngilizce ya da başka bir dilde yazmaları mümkündür. Son zamanlarda özellikle yükseköğretimde uluslararasılaşmanın etkisiyle İngilizce programlarda açılmaya başlanmıştır. Birleşik Krallık'ta eğitim görebilmek için İngilizce dışında yabancı dil bilme zorunluluğu yoktur. Yabancı dilin doktora programına devam eden ve doktor unvanını alanların akademik başarılarını yordayıp yordamadığı hakkında daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda'da doktora programına başvurabilmek için, geçerliliği ve denkliği başvuru alan üniversitece tanınan bir yüksek lisans diplomasına sahip olmak şartı vardır. Ancak başvuran adayın çok yetenekli ve gelecek vaat etmesi durumunda lisans diploması kabul edilmektedir. Bu çok istisnai bir durumdur. Türkiye'de ise YÖK'ten (2016) anlaşıldığına göre lisans ve tezsiz yüksek lisans derecesi ile doktora programına da kabul edilebilmek mümkündür. Ancak adayların lisans derecesi ile programa başvurmaları halinde ALES'ten 55 yerine 80 puan alma zorunlulukları vardır.

Üniversiteler arasında doktora derecesi vermede standart değerlendirme sağlamak amacıyla tez değerlendirme komitelerinde farklı bir üniversiteden komite üyesi ya da üyeleri bulunmaktadır. Doktora eğitimine giriş koşulu eşdeğer/tanınmış üniversiteden alınan en az yüksek lisans eğitimini tamamlamaktır. Ancak Hollanda ve Almanya'da çok yetenekli olduğu düşünülen lisans mezunu adaylar da doktora programına kabul edilebilmektedir. Doktora eğitimini tamamlama süreci tüm ülkelerde tezin intihal incelemesinden geçirilip üniversite kütüphanesine basılı halinin teslim edilmesi ile tamamlanmaktadır. Doktora eğitimini tamamlayan adaylar çoğunlukla "Dr." unvanını almakla birlikte mezun olunan doktora programına göre Birleşik Krallık'taki gibi Eğitim Doktoru için EdD,

Klinik Psikoloji Doktoru için DClinPsy, mühendislik için EngD ve işletme için DBA unvanlarını alabilmektedir.

Tüm ülkelerde çeşitli adlarla (vivavoce, rigorozum, defence)da olsa sözlü tez savunması mevcuttur. Bu savunmada adaylar doğrudan başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilebilir. Ya da gerekli düzeltmelerin yapılması şartıyla başarılı sayılabilir. Bu savunmada başarılı olan adayın tezini basılı halini üniversiteye teslim etmesiyle doktora süreci tamamlanarak adaylar doktor unvanını almaktadır. Balcı'ya (2013) göre doktora tezi, özünde öğrencilerin araştırma ve değerlendirme aracılığıyla kuram ve uygulama arasında bağlantı kurma becerisini gösterdikleri bir araştırmadır. Örneğin Gazi Üniversitesi (2017) Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'ne göre doktora çalışmaları sonunda hazırlanacak tezin;

- Bilime yenilik getirme,
- Yeni bir bilimsel yöntem geliştirme,
- Bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama niteliklerinden en az birini yerine getirmesi gerekir.

Mayers (1999) tezin alandaki mevcut bilgiye katkı sağlaması gerektiğini de belirtmiştir. Doktora tezinden yerine getirmesi beklenen nitelikler arasında alandaki mevcut bilgiye katkı sağlaması da eklenebilir. Almanya'da doktora derecesinin yanında akademisyen adaylarının ikinci bir doktora tezi diyebileceğimiz "habilitasyon"u geçmeleri gerekmektedir. Türkiye'de de bazı üniversiteler adayların doktora savunmasına girmeden önce doktora tez konuları ile ilgili bir ürün (makale, bildiri, vb.) ortaya koymalarını öngören düzenlemeler yapmıştır. Bunların Almanya'daki "habilitasyon" uygulamasına benzer bir uygulama olduğu söylenebilir.

Doktora programlarının yapısı açısından incelenen ülkeler karşılaştırıldığında Türkiye dışında diğer ülkelerde usta-çırak modeli de denilen bireysel doktora programları bulunmaktadır. Türkiye'de alanında dünyaca tanınmış bilim adamlarına usta-çırak modeli ile yani herhangi bir ders programına bağlı kalmadan doktor adayı yetiştirme ve o unvanı verme olanağı sağlanabilir. Bu programlar incelenen ülkelerde talep görmektedir. Diğer yandan doktora eğitimini ve eğitim sonunda doktor unvanını veren kurumlara bakıldığında Almanya'da üniversitelerin yanında sanayi kurumlarının da bu eğitimi verebildiği, Hollanda'da sadece araştırma üniversitelerinin bu eğitimi ve unvanı verebildiği, Birleşik Krallık'ta ve Türkiye'de ise üniversitelerin doktora eğitimi ve doktor unvanı verme yetkisine sahip olduğu söylenebilir. YÖK (2019b), Türk yükseköğretim kurumlarında doktora programı açılabilmesi için diğer ölçütlere ek olarak anabilim dalında gereken akademik özelliklerin yanında en az doktora veya doçentliği programın alanında ikisi profesör veya biri profesör ikisi doçent olmak üzere altı öğretim üyesinin bulunmasını istemektedir. Bu öğretim üyelerinden bir tanesi yabancı uyruklu olabilir. Doktora/sanatta yeterlilik programı için söz konusu öğretim üyelerinin, en az dört yarıyıl bir lisans ya da iki yarıyıl boyunca tezli yüksek lisans programında ders vermiş olması gerekmektedir.

Doktor unvanını alma süresi incelenen ülkelerde en az ortalama dört-beş yıl olup dört sene bitirenlerin oranı çok azdır. Türkiye'de doktora eğitiminin tamamlanması diğer ülkelere göre daha geç bir yaşta gerçekleşmektedir (33-34 yaş). Doktora programına kayıtlı adayların birçoğu ise programı tamamlayamamaktadır. 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında yükseköğretim kurumlarında kayıtlı 95.100 öğrenci bulunurken doktora derecesi ile mezun olanların sayısı sadece 6.045'tir (YÖK, 2019a). Doktora eğitiminin geç tamamlanmasındaki faktörlerin arasında aile hayatı ve meseleleri, iş hayatı, programın kalitesi ve süresi, danışman-öğrenci diyalogu, ekonomik problemler, akademik kariyerin belirsizliği gibi faktörler yer almıştır (Mayers, 1999; Miller, 2013; Nerad ve Cerny, 1993'ten Akt. Mayers 1999; Picciano, Rudd, Morrison ve Nerad, 2008; Pump, 2013). Bu noktada TÜBİTAK tarafından yapılan burs desteği ve burs verilen alan sayısı artırılabilir. Hem çalışıp hem doktora eğitimine devam eden öğrencilerin ders programları daha esnek düzenlenebilir. Picciano, Rudd, Morrison ve Nerad (2008) tarafından yapılan araştırmaya göre akademik personel olarak çalışanların doktora eğitimini akademi dışında çalışanlara göre daha hızlı tamamladıklarını tespit etmişlerdir. Bunun nedeni öğrencilerin doktora eğitimini tamamladıktan sonra ne yapacakları konusunda belirli

yolların olmayışı olabilir. Doktora programına seçilerek kabul edilen her adayın programı tamamlamadan ayrılması belki gelecekte başarılı bir bilim adamının kaybı olabilir.

Doktora eğitimine devam eden öğrenciler Hollanda'da üniversitelerde ise yasal mevzuatta üst sınırı belirtilen süreler için sözleşmeli yani geçici kadroda çalışabilmektedirler. Doktora eğitimine devam edenlere aynı zamanda üniversitede öğretim görevi de verilmektedir. Buna benzer bir uygulama Türkiye'de de getirilebilir. Diğer yandan mevcut yasal düzenlemelere öğretim görevlilerinin istihdamında yüksek lisans yapıyor olmaları yeterli görülmektedir. Bu mevzuatta, bir üst derece olan doktora derecesine sahip adaylar lehine bir düzenleme yapılabilir.

Ancak Türkiye doktora derecesini alan adayların da üniversiteler yani akademik camia dışında iş alanlarının çok olduğunu söylemek zordur. Doktora yapan bireylerin sadece üniversitelerde değil, kamu sektöründe ve özel sektörde bilgi ve birikimlerinden yararlanılması sağlanabilir. Adayların doktora eğitimini tamamlamalarını teşvik etmek için belirli kariyer çerçeveleri sunulabilir. Bu araştırmadaki sınırlı bulgulardan yola çıkılarak doktora eğitimi ile ilgili daha kapsamlı ve zenginleştirilmiş çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aslan, C. ve Karagül, S. (2016). Türkçe Eğitimi programında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 201-217.
- Atalmış, E. H. (2019). Lisansüstü eğitime giriş ölçütlerinin ağırlandırılma oranları gerçekçi mi? *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 664-681.
- Balcı, A. (2013). Doktora programı: Türk üniversiteleri doktora programları için bazı öneriler [Doctorate programme: Some implications for doctorate programmes of Turkish universities]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 3(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.321a>
- Bereday, G. Z.F. (1964). *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehartand Winston Inc.
- Bircan, İ. (2007). *Akademik insangücü yetiştirme ve istihdamı. Türkiye'de yükseköğretimin 2023 vizyonu*. Edt. İsmail Bircan. Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alman Akademik Değişim Servisi (DAAD) (2018). *The German doctorate: A guide for doctoral candidates*, Bonn, Germany. Erişim: <https://www.research-in-germany.org/en/jobs-and-careers/info-for-phd-students/how-to-obtain-a-phd/Doctoral-Examination.html> Erişim tarihi: 10.02.2018
- Alman Akademik Değişim Servisi (DAAD) (2017). *FAQs – Doing a doctorate in Germany*. Bonn, Germany. Erişim: <http://www.daad.co/imperia/md/content/informationszentren/ic-bogota/otros-docs/faq-doctorate.pdf> Erişim tarihi: 10.02.2018
- Çelen, Ü. ve Demiral, H. (2010, Eylül). *Ales'in yordama geçerliliği*. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kıbrıs.
- Çoruk, A., Çağatay, Ş. M. ve Öztürk, H. (2016). Lisansüstü eğitimde kayıt ve devam sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 165-178.
- De Goede, M., Belder, R. & De Jonge, J. (2013). *Academic careers in the Netherlands*. Rathenau Instituut, Netherlands
- Demirel, Ö. (1996). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: USEM Yayınları
- European Commission (2018a). *Turkey: Third cycle (PhD) programmes*. Erişim: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/third-cycle-phd-programmes-101_en Erişim tarihi: 24.10.2018
- European Commission (EC) (2018b). *United Kingdom-Northern Ireland: Third cycle (PhD) programmes*. Erişim: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/third-cycle-phd-programmes-92_mk Erişim tarihi: 24.10.2018

- European Commission (EC) (2018c). *Germany: Third cycle (PhD) programmes*. Erişim: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/third-cycle-phd-programmes-31_en Erişim tarihi: 24.10.2018
- European Commission (2018d). *Netherlands: Third cycle (PhD) programmes*. Erişim: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/third-cycle-phd-programmes-53_en Erişim tarihi: 24.10.2018
- Gazi Üniversitesi (2017). Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği. Erişim <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/01/20170127-6.htm>
- Getao F. N. (1996). *International Education Systems*. Nairobi: Lectern.
- Güner, G. (2006, Mayıs). *Yüksek lisans ve doktora eğitimi*. IV. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Adana.
- Gür, R. ve Gülleroğlu, H. (2015). TÜBİTAK bursiyer belirleme puanlarının bursiyerlerin yüksek lisans genel akademik başarılarını yordama gücü. *İlköğretim Online*, 14(4), 1428-1438. doi: 10.17051/io.2015.18094.
- Hollanda Üniversiteler Birliği (VSNU) (2014). *The Netherlands Code of Conduct for Academic Practice*. Association of Universities in the Netherlands, Hague, Netherlands
- İpek Akbulut, H., Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 50-69.
- Kalite Güvencesi Ajansı (2013). *The UK Quality Code for Higher Education, Part B, Chapter B11 Research Degrees*. Erişim: <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/quality-code-part-b> Erişim tarihi: 28.10.2018
- Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2017). Türkiye'de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 267-281. doi: 10.5961/jhes.2017.206.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Kılıç, S. (2015). Yüksek lisans başarısı ile yüksek lisansa giriş kriterleri arasındaki ilişki: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 285-291. doi: 10.5961/jhes.2015.130.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan yükseköğretim*. Ankara: Nobel.
- Köksoy, M. (1998). *Yükseköğretimde kalite ve Türk yükseköğretimi için öneriler*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi
- League of European Research Universities (LERU) (2016). *Maintaining a quality culture in doctoral education at research-intensive universities*. Erişim: <https://www.leru.org/publications/maintaining-a-quality-culture-in-doctoral-education-at-research-intensive-universities> Erişim tarihi: 28.10.2018
- League of European Research Universities (LERU) (2010). *Doctoral degrees beyond 2010: Training talented researchers for society*. Erişim: http://www.leru.org/files/publications/LERU_Doctoral_degrees_beyond_2010.pdf Erişim tarihi: 28.10.2018
- Limon, İ. ve Durnalı, M. (2018). Doktora öğrencilerinin doktora eğitimi ve öğretim üyelerine yönelik metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 26-40.
- Mayers, L.(1999). *Barriers to completion of the doctoral degree in educational administration*. (Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University). Erişim: <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/26922/LHMyers.PDF;sequence=1> Erişim tarihi: 20.01.2019
- Miller, A. (2013). *Timely Doctoral Completion Rates in Five Fields: A Two-Part Study" Graduate Theses and Dissertations*. Erişim: <http://scholarcommons.usf.edu/etd/4827> Erişim tarihi: 20.01.2019
- Noah, H. J. & Eckstein, M. A. (1969). *Toward a Science of Comparative Education*. London: Macmillan.
- Nuffic (2017). *Obtaining a PhD*. Nuffic, Netherlands. Erişim: <https://www.nuffic.nl/en/publications/obtaining-phd/> Erişim tarihi: 17.10.2018

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2016). *Science, Technology and Innovation Outlook 2016*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007). Key findings of the oecd-knowinno project on the careers of doctorate holders. Paris: OECD
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2002). *International Mobility of the Highly Skilled*, Paris: OECD.
- Özer, M. (2011). Türkiye’de yükseköğretimde büyüme ve öğretim üyesi arzı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 23-26.
- Özmen, Z. M. ve Aydın Güç, F. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219.
- Picciano, J., Rudd, E., Morrison, E., & Nerad, M. (2008). Does Time-to-Degree Matter? CIRGE Spotlight on Doctoral Education #3. CIRGE: University of Washington, Seattle, WA. Erişim: www.cirge.washington.edu. Erişim tarihi: 10.04.2019
- Powell, S. & Green, H. (2007). *The doctorate worldwide*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Rosovsky, H. (1992). *Üniversite: Bir Dekan Anlatıyor*. Ankara: TÜBİTAK
- Sezgin, F., Kılınç, A. Ç., ve Kavgacı, H. (2012). Yüksek lisans öğrencilerinin iyi bir tez danışmanından beklentilerine ilişkin nitel bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3).
- Şaşmaz Ören, F., Yılmaz, T. ve Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 189-201.
- Şen, Z. (2013). Türkiye’de yüksek lisans ve doktora eğitimi kalitesinin iyileştirilmesi için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 10-15. doi: 10.5961/jhes.2013.054.
- Tural, N. (2007). Akademik insan gücü yetiştirme ve istihdamı. İsmail Bircan Edt. *Türkiye’de yükseköğretimin 2023 vizyonu* içinde (s. 126-131). Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi*. Ankara: Eylül.
- World Bank (2017). *Population total*. Erişim: <https://data.worldbank.org/indicator/sp.pop.totl?end=2016&start=1960> Erişim tarihi: 08.04.2019
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, G. (2018). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında karşılaştırmalı akademik kariyer süreci*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu YÖK (2019a). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. Erişim: <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim tarihi: 12.04.2019
- Yükseköğretim Kurulu YÖK (2019b). *Doktora programı açma ölçütleri*. Erişim: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/doktora-programi-acma-olcutleri> Erişim tarihi: 12.04.2019
- Yükseköğretim Kurulu YÖK (2016). *Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*. Ankara. Erişim: <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.aspx?MevzuatKod=7.5.21510&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=lisans%C3%BCst%C3%BC> Erişim tarihi: 15.10.2018
- Yükseköğretim Kanunu YÖK (1981). T. C. Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 06.11.1981 Sayısı: 17506. Numarası: 2547.