



Universite Arastirmalari Dergisi

Journal of University Research

Cilt/Volume 2 • Sayı/Issue 2 • Ağustos/August 2019

2[2]

<http://dergipark.gov.tr/uad>

Editör

Durmuş Günay, Maltepe Üniversitesi, İstanbul

Editör Yardımcıları

Ahmet Çalık, Mersin Üniversitesi, Mersin

Aslı Günay, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara

Danışma Kurulu*

| | |
|---|---|
| Ahmet Cevat Acar, İstanbul Üniversitesi, İstanbul | Aytekin İşman, Sakarya Üniversitesi, Sakarya |
| Ömer Açıkgöz, Yükseköğretim Kurulu, Ankara | Mohammad Jawaid, Putra Üniversitesi, Malezya |
| Musa Akoğlu, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara | Gülçin Yahya Kaçar, Gazi Üniversitesi, Ankara |
| Belma Akşit, Maltepe Üniversitesi, İstanbul | Mustafa Kaçar, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul |
| Hülya Altunya, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta | Kemal Kahraman, TBMM Milli Saraylar, İstanbul |
| Recep Artır, Marmara Üniversitesi, İstanbul | Hamza Kandur, Antalya Bilim Üniversitesi, Antalya |
| Eda Atatekin, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara | Engin Karadağ, Akdeniz Üniversitesi, Antalya |
| M. Emin Aydın, Batı İngiltere Üniversitesi, İngiltere | Şahin Karasar, Maltepe Üniversitesi, İstanbul |
| Orhan Aydın, Tarsus Üniversitesi, Mersin | Yüksel Kavak, Hacettepe Üniversitesi, Ankara |
| Halis Ayhan, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul | Sezer Şener Komsuoğlu, Yükseköğretim Kurulu, Ankara |
| Erdal Birol Bostancı, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara | Adem Korkmaz, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur |
| Hamdi Bravo, Ankara Üniversitesi, Ankara | Ramazan Korkmaz, Maltepe Üniversitesi, İstanbul |
| Işıl Bayar Bravo, Ankara Üniversitesi, Ankara | Aslıhan Nasır, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul |
| Ali Cem Başarır, Antalya Bilim Üniversitesi, Antalya | Süphan Nasır, İstanbul Üniversitesi, İstanbul |
| Abdullah Çavuşoğlu, Havelsan-Ehsim, Ankara | Kıvılcım Metin Özcan, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara |
| Cemil Çelik, Maltepe Üniversitesi, İstanbul | Yusuf Ziya Özcan, (Emekli) Yükseköğretim Kurulu, Ankara |
| Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul | Şükrü O. Özdamar, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara |
| Betül Çotuksöken, Maltepe Üniversitesi, İstanbul | Mahmut Özer, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara |
| Ali Demir, İstanbul Technical Üniversitesi, İstanbul | Ercan Öztemel, Marmara Üniversitesi, İstanbul |
| Murat Ali Dulupçu, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta | Recep Öztürk, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul |
| Teoman Şaban Duralı, İstanbul Üniversitesi, İstanbul | Erol Sayın, Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi, Antalya |
| Muzaffer Elmas, Yükseköğretim Kalite Kurulu, Ankara | Yunus Söylet, İstanbul Üniversitesi, İstanbul |
| Erdem Galipoglu, Bremen Üniversitesi, Almanya | Mehmet Şişman, Yükseköğretim Kurulu, Ankara |
| Suat Genç, Bilisim ve Bilgi Güvenliği İleri Teknolojiler Araştırma Merkezi, Kocaeli | Mehmet S. Tekelioğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara |
| Ensar Gül, İstanbul Şehir Üniversitesi, İstanbul | Orhan Uzun, Bartın Üniversitesi, Bartın |
| Bekir Gür, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara | Tuğba Yelken Yanpar, Mersin Üniversitesi, Mersin |
| Ersin Nazif Gürdoğan, Maltepe Üniversitesi, İstanbul | Emrah Yasasin, Regensburg Üniversitesi, Almanya |
| Tamer M. Hamouda, Ulusal Araştırma Merkezi, Mısır | Engin Yıldırım, Anayasa Mahkemesi, Ankara |
| Ahmet H. Hassan, Alexandria Üniversitesi, Mısır | Cemil Yücel, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir |
| Salim Al Hassani, Manchester Üniversitesi, İngiltere | Ebru Yüksel Haliloğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara |

*Kurul üyelerinin adları soyad alfabetik sırasına göre yazılmıştır.

Amaç ve Kapsam

Üniversite Araştırmaları Dergisi, yılda üç sayı olarak yayımlanan hakemli uluslararası bilimsel bir araştırma dergisidir. Dergi; Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayımlanır. Makaleler Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılabilir. Derginin konusu, üniversitenin kendisidir, yükseköğretim alanıdır. Dergi üniversite kültürüne katkı yapmayı, yapılan araştırma çalışmalarını yükseköğretimin tüm paydaşlarının yararına sunmayı hedeflemektedir. Daha önce başka bir yerde yayımlanmamış inovatif, özgün bilimsel araştırma makaleleri kabul edilmektedir.

Yazarlardan makaleleri yayımlamak için herhangi bir ücret talep edilmemektedir. Bütün makaleler web sitesi üzerinden çevrim- içi (online) olarak gönderilmelidir. Dergi, yazarların makale gönderim ve değerlendirme süreçlerini web arayüzü aracılığıyla izlemelerine olanak tanır. Makale yazım kurallarına ilişkin bilgilere derginin web sitesinden ulaşılabilir.

Yayıncı: Durmuş Günay

<http://dergipark.gov.tr/uad>
Email: uadergisi@gmail.com

Editor

Durmuş Günay, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Associate Editors

Ahmet Çalık, Mersin University, Mersin, Turkey

Aslı Günay, Social Sciences University of Ankara, Turkey

Editorial Advisory Board*

Ahmet Cevat Acar, İstanbul University, İstanbul, Turkey

Ömer Açıkgöz, Council of Higher Education, Ankara, Turkey

Musa Akoğlu, Health Sciences University, Ankara, Turkey

Belma Akşit, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Hülya Altunya, Süleyman Demirel University, Isparta, Turkey

Eda Atatekin, Yıldırım Beyazıt University, Ankara

Recep Artır, Marmara University, İstanbul, Turkey

M. Emin Aydın, University of the West of England, United Kingdom

Orhan Aydın, Tarsus University, Mersin, Turkey

Halis Ayhan, İstanbul Aydın University, İstanbul, Turkey

Erdal Birol Bostancı, Health Sciences University, Ankara, Turkey

Hamdi Bravo, Ankara University, Ankara, Turkey

Işıl Bayar Bravo, Ankara University, Ankara, Turkey

Ali Cem Başarır, Antalya Bilim University, Antalya, Turkey

Abdullah Çavuşoğlu, Havelsan-Ehsim, Ankara, Turkey

Cemil Çelik, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs University, İstanbul, Turkey

Betül Çotuksöken, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Ali Demir, İstanbul Technical University, İstanbul, Turkey

Murat Ali Dulupçu, Süleyman Demirel University, Isparta, Turkey

Teoman Şaban Duralı, İstanbul University, İstanbul, Turkey

Muzaffer Elmas, Council of Higher Education, Ankara, Turkey

Erdem Galipoglu, University of Bremen, Germany

Suat Genc, Informatics and Information Security Research Center, Turkey

Ensar Gül, İstanbul Şehir University, İstanbul, Turkey

Bekir Gür, Yıldırım Beyazıt University, Ankara, Turkey

Ersin Nazif Gürdoğan, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Tamer M. Hamouda, National Research Center, Egypt

Ahmet H. Hassan, Alexandria University, Egypt

Salim Al Hassani, Manchester University, United Kingdom

Aytekin İşman, Sakarya University, Sakarya, Turkey

Mohammad Jawaid, Putra University, Malaysia

Gülçin Yahya Kacar, Gazi University, Ankara, Turkey

Mustafa Kaçar, Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, İstanbul, Turkey

Kemal Kahraman, TBMM National Palaces, İstanbul, Turkey

Hamza Kandur, Antalya Bilim University, Antalya, Turkey

Engin Karadağ, Akdeniz University, Antalya, Turkey

Şahin Karasar, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Yüksel Kavak, Hacettepe University, Ankara, Turkey

Sezer Şener Komsuoğlu, Council of Higher Education, Ankara, Turkey

Adem Korkmaz, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey

Ramazan Korkmaz, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Aslıhan Nasır, Bogazici University, İstanbul, Turkey

Süphan Nasır, İstanbul University, İstanbul, Turkey

Kıvılcım Metin Özcan, Social Sciences University of Ankara, Turkey

Yusuf Ziya Özcan, Council of Higher Education, Turkey

Şükrü O. Özdamar, Measurement, Selection and Placement Center, Turkey

Mahmut Özer, Ministry of National Education, Turkey

Ercan Öztemel, Marmara University, İstanbul, Turkey

Recep Öztürk, İstanbul Medipol University, İstanbul, Turkey

Erol Sayın, Alanya Hamdullah Emin Paşa University, Antalya, Turkey

Yunus Söylet, İstanbul University, İstanbul, Turkey

Mehmet Şişman, Council of Higher Education, Ankara, Turkey

Mehmet S. Tekelioğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Turkey

Orhan Uzun, Bartın University, Bartın, Turkey

Tuğba Yelken Yanpar, Mersin University, Mersin, Turkey

Emrah Yasasin, University of Regensburg, Germany

Engin Yıldırım, The Constitutional Court of the Republic of Turkey

Cemil Yücel, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey

Ebru Yüksel Haliloğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara

* Advisory board is listed by surname of members.

Aims and Scopes

Journal of University Research is a peer-reviewed international scientific research journal which is published triannually. It is published in April, August and December. All articles may be written in Turkish or English. The journal is directed mainly to the concept of a university and so higher education area. The aims of this journal are to contribute to university culture and to provide research studies for the use of all stakeholders in higher education. All original and innovative, scientific research articles, previously unpublished anywhere, will be accepted.

Journal of University Research does not charge a submission fee. Submission to this journal proceeds totally online and also you can track the status of your submitted paper via our web interface. Detailed instructions about manuscript preparation can be found on the journal website.

Publisher: Durmuş Günay

<http://dergipark.gov.tr/uad>
Email: uadergisi@gmail.com

İçindekiler / Contents

| | | |
|---|--|-----|
| Özgün Makele/ Original Article | Türkiye Üniversitelerinde İnsan Hakları Derslerine ve Çalışmalarına İlişkin Niceliksel Bir İnceleme Seda Kalem | 58 |
| Özgün Makele/ Original Article | Çalışanlara Uygulanan Mobbing, Psikolojik Şiddet ve İntihar Eğilimlerinin Sosyo Ekonomik Etkileri Ayla Avcı | 78 |
| Özgün Makele/ Original Article | Akademik Teşvik Tabanlı Yeni Bir Performans Değerlendirme Önerisi ve Uygulama Mustafa Hamurcu, Tamer Eren | 82 |
| Özgün Makele/ Original Article | Türkiye’de Uygulamalı Sosyal Bilim Sorunsalı: Uygulamalı Psikoloji Ekse- ninde Bir Değerlendirme Zehra Erşahin | 101 |
| Özgün Makele/ Original Article | Üniversite Sıralamalarında Metodoloji: Gerçekte Ölçülen Ne? Hasan Okuyucu | 108 |
| Özgün Makele/ Original Article | Türk Yükseköğreniminin Görünümü: Betimsel Bir Analiz Metin Toprak, Deniz Kolat, Mehmet Şengül, Armağan Erdoğan | 113 |

Türkiye Üniversitelerinde İnsan Hakları Derslerine ve Çalışmalarına İlişkin Niceliksel Bir İnceleme

Seda Kalem

İstanbul Bilgi Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Anabilim Dalı. Adres: Eski Silahtarağa Elektrik Santrali Kazım Karabekir Cad. No: 2/13 34060 Eyüpsultan/İstanbul
ORCID: S. Kalem (0000-0002-2404-9429)

Özet

Bu çalışma, Ağustos 2017-Şubat 2018 zaman diliminde gerçekleştirilen “Türkiye’de Yükseköğretimde İnsan Hakları Öğreniminin Durumu” araştırma projesinin bulgularına dayanmaktadır. Projenin amacı, üniversitelerin hukuk fakültelerinde ve siyasal/kamu programlarında verilen lisans ve yüksek lisans dersleri ile bu üniversitelerdeki araştırma merkezlerinin çalışmaları üzerinden insan hakları alanındaki akademik bilgiye ilişkin kapsamlı bir veri tabanı oluşturmaktır. Türkiye’de insan hakları eğitimi özellikle 1990lı yıllardan itibaren gerek kamu bürokrasisi içerisinde gerek sivil toplumda gerekse akademik çevrelerde giderek artan bir ilgi görmüştür. Bu eğitim faaliyetleri ağırlıklı olarak çeşitli gruplara yönelik farkındalık artırma ve bilgi ve beceri kazandırma faaliyetleri olarak karşımıza çıkar. Öte yandan, insan haklarının gençlerin eğitiminde bir sosyal sorumluluk ve toplumsal bilinç geliştirme yöntemi olarak nasıl kullanıldığına yönelik çalışmalar ise bu eğitimin ilk-orta ve lise seviyesindeki durumuna odaklanır. İnsan haklarının yükseköğretim müfredatındaki yerine, bu alanda üretilen bilginin niceliğine ve niteliğine ilişkin çalışmaların ise yok denecek kadar az olduğu görülür. Bu bağlamda, makaleye konu olan çalışma tam da bu boşluğu doldurmak için öncelikli olarak bir mevcut durum tespiti araştırması olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda çalışma öncelikli olarak niceliksel bilgiler barındırmakla beraber, Türkiye’de yükseköğretimde insan hakları alanında üretilen ve paylaşılan bilginin niteliğine ve etkilerine ilişkin yapılacak daha derinlemesine çalışmalara da ışık tutacaktır. Bu makalede sadece siyasal bilimler/kamu yönetimi bölümlerindeki ve üniversitelerdeki insan hakları merkezlerindeki durum değerlendirilecek, hukuk fakülteleri ise başka bir çalışmanın konusu olacaktır.

Anahtar Kelimeler: İnsan hakları eğitimi; insan hakları araştırmaları; yükseköğretimde insan hakları; Türkiye’de insan hakları eğitimi

*Bu proje, Raoul Wallenberg İnsan Hakları ve İnsancıl Hukuk Enstitüsü Türkiye Programı tarafından desteklenen bir araştırma projesidir. Proje Dr. Seda Kalem Berk ve Dr. Kasım Akbaş tarafından yürütülmüştür. Orjinal rapor da RW Enstitüsüne teslim edilmek üzere iki yazarlı olarak hazırlanmıştır.

A Quantitative Study on Human Rights Education and Research at Turkish Universities

Abstract

This article is based on the findings of the “Türkiye’de Yükseköğretimde İnsan Hakları Öğreniminin Durumu” research project that was carried out in the period of August 2017-February 2018. The main objective of the project was to create a database of academic knowledge on human rights through an examination of courses at law faculties and political science departments and activities of research centers. In Turkey, particularly since 1990s, human rights education has received significant attention within public bureaucracy, civil society and academia. This education, however, has mostly been in the form of awareness raising, capacity increasing activities for different groups. Studies that focus on the use of human rights education as a method for increasing social responsibility among young people, on the other hand, mostly focus on primary, middle and high school students. This reveals the scarcity of works on the role of human rights education in higher learning. As a baseline study, this article is an initial attempt to fill this gap with large-scale quantitative information that allows us to map out the current state of human rights education in academia. This quantitative introduction intends to pave the way for more qualitative studies on the content, the methods and the impact of human rights courses and projects in higher learning. In this article, data on political science departments and research centers will be covered and law faculties will be the focus of another piece.

Keywords: Human rights education; human rights Research; human rights in higher education; human rights education in Turkey

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
Seda Kalem, Email: seda.kalem@bilgi.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 19.06.2019
Kabul Tarihi / Accepted Date: 12.08.2019

Doi: 10.26701/uad.579963

1. GİRİŞ

Bilgiye dayalı olmadan geliştirilen politikalar hangi alanda olursa olsun verimsiz sonuçlar ortaya koyma ve bu nedenle de emek, zaman ve kaynak israfına neden olma tehlikesini taşır. Türkiye’de özellikle yasal düzenlemelerin

sosyal bilim yöntemleriyle elde edilmiş verilere dayanmadan geçirilmesi ve sahadaki ihtiyaçlar tespit edilmeden politikalar üretilmesi sık rastlanılan durumlardır (Elveriş, Jahic ve Kalem, 2007). Esasen, her türlü sosyal, ekonomik, siyasi politikanın işlerlik kazanabilmesi için öncelikle var olan durumun bilimsel esaslarla araştırılması gerekir. Kuşkusuz bu durum eğitim ve öğretim politikaları için de geçerlidir. Gerek zorunlu eğitim gerekse yükseköğretime ilişkin yapılacak düzenlemelerin, mevcut durumun ihtiyaçlarını tespit etmek için gerçekleştirilen araştırmalara dayandırılması önemlidir.

Özellikle yükseköğretim alanının hem meslek edinme üzerindeki katkısı hem de kişilerin tüm sosyal, siyasi ve kültürel refahını şekillendirmedeki gücü nedeniyle iyi yapılandırılmış olması gerekir (Cooper, 2013; Easterbrook, Kuppens ve Manstead, 2016; Egerton, 2002; Ehrlich, 2000; Ma, Pender ve Welch, 2016). Bir diğer deyişle, akademik ve alt yapısal yeterliği yüksek üniversitelerde sunulan, erişilebilir ve dünya standartlarında geçerli olabilecek kalitede bir yükseköğretim sadece bireysel fayda değil toplumsal ve kültürel artı değer de üretebilir. Böyle bir yüksek öğretimin teknik bilgi üzerinden mesleki formasyon kazandırmanın ötesinde, eleştirel düşüncenin yöntemlerini öğretmesi, bireyin muhakeme yeteneklerini geliştirmesi ve toplumsal meselelere karşı farkındalığını artırması da beklenir. Bu çerçevede, üniversite ve dengi kurumlarda öğrenim gören bireylerin genel olarak toplumsal ve siyasi meselelere karşı duyarlılıklarının daha yüksek olduğu, bu bireylerin gönüllü çalışmalar üzerinden toplumsal değişimin etkin katılımcıları olmalarının daha olası olduğu ileri sürülür (Egerton, 2002; McMahan, 2009).

Bu bağlamda, insan hakları alanı bu türden bir ahlaki ve toplumsal bilincin geliştirilmesinde ve bireylerin sosyal sorumluluk üstlenmelerinde özellikle etkili olabilecek bir alandır (Andreopoulos, 1997; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1968, 1987). İnsan hakları eğitiminin çatışma çözümünde, sürdürülebilir barışın inşasında, sosyal adaletin içselleştirilmesinde, kalkınma politikalarının geliştirilmesinde ve dezavantajlı grupların güçlendirilmesinde kilit rol oynadığı ileri sürülür (Andreopoulos ve Claude, 1997). Bu sebeplerden ötürü insan hakları alanındaki bilginin ne şekilde üretileceği esasen bu hakların kullanımına ilişkin bir değeri de taşımaktadır. Bir diğer deyişle, haklara dair edilecek bilginin hakların kullanımı konusunda bir farkındalığı da doğurması beklenir. Bu beklenti doğrultusunda da özellikle soğuk savaş sonrası dönemde insan hakları eğitimi uluslararası politikanın önemli bir unsuru haline gelmiştir.

Örneğin Birleşmiş Milletler [BM] tarafından 1995-2004 yılları arasında sürdürülen ve insan hakları kültürünü küresel çapta geliştirmeyi hedefleyen *BM İnsan Hakları Eğitimi için On yıl (1995-2004)* sürecinde Türkiye'nin de içinde bulunduğu yaklaşık 90 ülkede insan haklarına ve temel özgürlüklere ilişkin farkındalığın ve saygının artı-

rılmasına yönelik faaliyetler sürdürülmüştür (United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights [OHCHR], t.y.a). Bu dönemin kazanımlarını takiben 2005 yılında da “insan hakları eğitiminin temel prensipleri ve yöntemlerine ilişkin ortak bir anlayışın teşvik edilmesi, eylem için sağlam bir çerçevenin çizilmesi ve uluslararası seviyeden tabana her türlü ortaklığın ve işbirliğinin güçlendirilmesi” hedefleri doğrultusunda *BM İnsan Hakları Eğitimi Dünya Programı* başlatılmıştır. BM Genel Kurulu tarafından başlatılan ve *BM İnsan Hakları Eğitimi için On yıl sürecinin aksine bitiş tarihi olmayan Program*'ın ilk evresinde ilk ve ortaokul düzeyinde insan hakları eğitiminin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmüş, ikinci evresinde ise özellikle yükseköğretime odaklanılmıştır (OHCHR, t.y.b). Benzer bir şekilde BM İnsan Hakları Yüksek Komiserliği de, insan haklarının ancak bireylerin ve toplumların bu hakların korunması konusunda “bilgilendirilmiş ve sürekli” bir talep ortaya koymaları durumunda mümkün olabileceğini ileri sürer (OHCHR t.y.c.). Tam da bu nedenle, insan hakları eğitiminin ortaya koyacağı değerlerin esas amacının bireyleri hem kendi haklarına hem de başkalarının haklarına sahip çıkma konusunda cesaretlendirmek olduğuna işaret edilir. Komiserlik, insan hakları eğitiminin yaygınlaştırılması konusunda bir yandan devletlere ve sivil toplum kuruluşlarına destek sağlarken, aynı zamanda kendi bünyesinde de insan hakları eğitime yönelik materyaller hazırlamakta ve bu alanda kullanılabilecek araçları geliştirmektedir.

Aynı doğrultuda Uluslararası Af Örgütü de bireylerin kendi toplumlarında ve tüm dünyada eşitlik ve haysiyet gibi değerlere sahip çıkmalarını sağlayacak becerilerini geliştirmek konusunda insan hakları eğitiminin önemine işaret eder (Uluslararası Af Örgütü [UAÖ], t.y.). UAÖ'nün öğretmenlere yönelik olarak hazırladığı, ilk ve ortaöğretim ile lise ve dengi okullarda çocuklara ve gençlere yönelik olarak verilecek insan hakları eğitiminin genel kavramsal çerçevesini ve yöntemini çizdiği *İlk adım: İnsan Hakları Eğitime Başlangıç için El Kitabı* isimli yayını da böyle bir eğitimin ortaklaştırılarak yaygınlaşmasına katkıda bulunur (2002). Aynı zamanda UAÖ insan hakları eğitimleri ile ilgili faaliyetlerini yaygınlaştırmak için 2004 yılından itibaren *İnsan Hakları Eğitimi Eylem Programı* da başlatmıştır. Avrupa Konseyi tarafından çocuklar ve gençler arasında insan haklarına sahip çıkma bilincinin yerleşmesi ve bir insan hakları kültürünün oluşması için geliştirilen *Compass: Manual for Human Rights Education with Young People* da bir insan hakları eğitimi el kitabı olarak Türkçe dâhil birçok dile çevrilmiş önemli bir kaynaktır (2002).

Benzer şekilde, uluslararası düzeyde insan hakları eğitiminin güçlendirilmesi ve yaygınlaştırılması konusunda faaliyetler yürüten Global Coalition for Human Rights Education [HRE 2020] isimli sivil toplum işbirliği de kaliteli ve bütünsel bir eğitimin bireylere sağlayacağı bilgi ve beceri ile onları “gündelik hayatta insan haklarını teşvik etme, savunma ve uygulama” hususlarında güçlendirece-

ğini ileri sürer. Bu bağlamda, Türkiye'den Kadının İnsan Hakları Yeni Çözümler Derneğinin de içinde yer aldığı 15 ülkeden bağımsız örgütün bir araya gelerek oluşturduğu HRE 2020, insan hakları eğitimini örgün eğitimin içine yerleştirerek haklarını talep etme konusunda daha bilinçli vatandaşların yetiştirilmesine katkıda bulunmayı hedefler (HRE 2020, t.y.). Bu çerçevede 2015 yılında tüm resmi eğitim kurumlarında -yükseköğretim dâhil olmak üzere- insan hakları eğitiminin ne şekilde ve ne kalitede yer aldığını ölçmek adına bir de çerçeve kaynak geliştirilmiştir. Bu kaynak ile sivil toplum kuruluşları, resmi makamlar, ulusal insan hakları örgütleri ve/veya BM mekanizmaları tarafından sağlanan eğitimlerin karşılaştırılarak iyileştirilmesi hedeflenmiştir (HRE 2020, 2015).

Küresel gelişmelere paralel şekilde 1990larla birlikte Türkiye'de de insan haklarının uluslararası politikadaki önemi farkedilmeye başlanmış ve özellikle de idareden kaynaklanan ihlallere yönelik yargı dışı yeni mekanizmalar getirilmiştir (Açık, 2011, s. 96). 1990ların şiddet ortamının Türkiye Cumhuriyeti devletinin insan hakları siciline olumsuz etkileri de bu tür mekanizmaları stratejik olarak önemli kılar (Altıparmak, 2007, s. 55). Bu bağlamda ilk olarak 1990 yılında TBMM bünyesinde bir İnsan Hakları İnceleme Komisyonu kurulmuş, hemen ardından da insan hakları devlet bakanlığı düzeyinde idari teşkilata dahil edilmiştir.

2000li yıllarla birlikte ise insan hakları alanının gerek devlet kurumları nezdinde gerekse sivil toplum ve akademik çalışmalar bağlamında giderek daha görünür olmaya başladığını, aktivizm bileşeninin yanında insan haklarına yönelik kuramsal ve metodolojik bir ilginin de arttığını söylemek mümkündür. Bu durum, Türkiye'nin yeni yüzyıla Avrupa Birliği üyelik tartışmalarının şekillendirdiği bir siyasi atmosferde girmesiyle de ilgilidir. Bu dönemde gerek uyum yasaları çerçevesinde yapılan anayasal ve yasal düzenlemeler gerekse yeni kurulan insan hakları mekanizmaları temel hak ve özgürlüklerin korunarak güçlendirilmesine yönelik önemli adımlardır. 2001 yılında Başbakanlık Teşkilatı Kanununda yapılan değişiklikler ile kurulan İnsan Hakları Başkanlığı, İnsan Hakları Üst Kurulu, İnsan Hakları İhlal İddialarını İnceleme Heyetleri ile İnsan Hakları Danışma Kurulu gibi yapılar bu dönemde insan haklarının devlet içinde kurumsallaşmasının örnekleridir. Benzer şekilde, 2012 yılında kurulan Türkiye İnsan Hakları Kurumu¹ ve Kamu Denetçiliği Kurumu da idarenin işlemlerinin insan haklarına uygunluk bakımından denetlenmesi bağlamında önemli yapılarıdır.²

Bu gelişmelere insan hakları eğitimi özelinde bakıldığında ise 1998 yılında BM İnsan Hakları Eğitimi için On Yıl (1995–2004) kapsamında kurulan ve BM İnsan Hakları Eğitimi Dünya Programı amaçları doğrultusunda çalışmalar yapması planlanan İnsan Hakları Eğitimi Ulusal

Komitesinin resmi kurumlar nezdinde atılan ilk önem adım olduğu söylenebilir (OHCHR, t.y.a.). Aynı yıl, Milli Eğitim Bakanlığı sekizinci sınıflardaki *Vatandaşlık Bilgileri* derslerini de BM'in talepleri doğrultusunda *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* dersleri ile değiştirir (Sen ve Starkey, 2017). 1999 yılında ise Komite tarafından hazırlanan ve 1998-2007 yıllarını kapsayan İnsan Hakları Eğitimi Türkiye Programı yayımlanmıştır.³ 2011-2015 döneminde ise AB-AK ortak projesi olarak geliştirilen *Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi* ile özellikle ilk ve orta öğretimde demokrasi kültürü ve insan haklarına ilişkin farkındalığın yerleştirilmesi için çeşitli eğitim faaliyetleri yürütülmüştür. 2015-2016 öğretim yılında ilkokul dördüncü sınıflarda okutulmak üzere müfredata eklenen İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin geliştirilmesi bu projenin en önemli çıktısı olarak görülür. Resmi birimler tarafından yürütülen faaliyetler dışında, 1990ların ortasından itibaren insan hakları eğitiminin sivil toplum kurum ve kuruluşlarının çalışmalarında da giderek artan bir şekilde yer aldığı görülmektedir. Örneğin UAÖ Türkiye Şubesi insan hakları alanında yürüteceği eğitim faaliyetleri için üç farklı kaynak geliştirir. Kadına yönelik şiddetin engellemesi için çalışan aktivistlere yönelik geliştirilen kaynağın dışındaki iki kaynak da ilköğretim, lise ve dengi okullarda görev yapan öğretmenlerin insan hakları konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yönelik hazırlanır (UAÖ, 2002, 2010). Tarih Vakfı da 2002 yılından beri farklı ortaklarla yürüttüğü *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi* ile ilk ve ortaöğretimde okutulan ders kitaplarının insan hakları çerçevesinden değerlendirilmesine ve müfredatın bu şekilde iyileştirilmesine katkıda bulunmuştur. 2013-2014 yıllarında yürütülen üçüncü projede 245 ders kitabı niteliksel insan hakları ölçütüne göre taranmış ve hazırlanan rapor ilgili tüm kurum ve kuruluşlarla paylaşılmıştır.

Bu gelişmelere paralel olarak insan hakları eğitimi 1990lardan itibaren akademik çalışmaların da konusu olmaya başlar. Gülmez'in 1996 tarihli *Türkiye'de İnsan Hakları Eğitimi Çalışmalarına Toplu Bakış* isimli çalışmasının yanı sıra Büyükkaragöz ve Kesici'nin 1998 tarihli *Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi* kitabı ve Karaman Kepenekçi'nin 1999 tarihli Türkiye'de Genel Ortaöğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi başlıklı yayımlanmamış doktora tezi bu alanda üretilen ilk çalışmalardandır. Türkiye'de insan hakları eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların esasen iki koldan ilerlediği öne sürülebilir. Kimi çalışmalar bu eğitimin nasıl olması gerektiği üzerine yoğunlaşan daha öğretici metinler iken (Gürkaynak, Türkeli ve Bağlı, 2002; Turan, 2017) çoğu çalışma da mevcut eğitimi anlamaya, değerlendirmeye ve hatta zaman zaman dönüştürmeye yöneliktir. Bu ikinci gruptaki çalışmaların konularına göre ayrıca sınıflandırılması da mümkündür. Şöyle ki, insan hakları eğitimine ilişkin gö-

¹ 2016 yılında yapılan değişiklikle *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu* ismini almıştır.

² Çalışmanın esas olarak insan hakları eğitimine odaklanıyor olmasından ötürü bu kurumlara dair bir etkililik tartışması kapsam dışı bırakılmıştır.

³ Programda, ilk, orta ve lise ile üniversite öğrencileri insan hakları eğitimlerinin temel hedef gruplarından sayılmış ise de bu öğrencilere yönelik ne gibi faaliyetler yürütüldüğüne ve bunların sonucunda ne gibi kazanımlar olduğuna ilişkin güncel bir bilgi bulunmamaktadır (İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi, 1999).

rece genel değerlendirmeler yapan çalışmaların yanı sıra (Gülmez, 1996) daha özel olarak bu eğitimin demokrasi ile gerek kavramsal gerekse mevcut dersler üzerinden ilişkisini kuran çalışmalar (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998; Gülmez, 2001; Gündoğdu, 2004) ile hem müfredatın (Karaman Kepenekçi, 2011; Ünal, 2012) hem de ders kitaplarının (Bağlı ve Esen, 2003; Çayır, 2003, 2014; Çotuksöken, Erzan ve Silier, 2003; Karaman Kepenekçi, 2003, 2005a) insan hakları perspektifinden değerlendirmesini yapan çalışmalar da bulunmaktadır. Aynı zamanda bazı araştırmalar da öğretmenlerin ve öğrencilerin bu derslere ve kitaplara ilişkin algılarına odaklanır (Çayır ve Bağlı, 2011; Dolanbay, 2016; Gürel, 2016; Gürtan ve Tüzün, 2005; Karaman Kepenekçi, 2005b).

Şu halde Türkiye’de insan hakları eğitimi üzerine gerek kamu bürokrasisi gerekse sivil toplum tarafından yürütülen projelerin ve bu alanda yapılan akademik çalışmaların ağırlıklı olarak belirli meslek gruplarına, aktivistlere ve öğrencilere yönelik farkındalık artırma ve bilgi ve beceri kazandırma faaliyetlerine odaklandıkları söylenebilir. Ek olarak, derslerin ve ders kitaplarının içerik açısından insan hakları prensipleri bağlamında değerlendirildiği çalışmaların da ağırlıklı olarak ilk, orta ve lise seviyesine odaklandığı, insan haklarının yükseköğretim müfredatındaki yerine, bu alanda üretilen bilginin niceliğine ve niteliğine ilişkin çalışmaların ise yok denecek kadar az olduğu görülür. Bu makale tam da bu boşluğu doldurmak yönünde atılan bir adımdır. Bu hedef doğrultusunda ilerleyen bölümlerde Türkiye üniversitelerinin siyaset bilimi/kamu yönetimi programlarında verilen ve insan hakları alanıyla ilgili olduğu düşünülen dersler ile insan hakları alanında çalışan araştırma merkezlerinin faaliyet alanlarına ilişkin kapsamlı bir tarama çalışması sunulacaktır.

Türkiye üniversitelerinde siyasal/kamu bölümlerinde verilen insan hakları derslerine ve insan hakları merkezlerinde yürütülen araştırma ve projelere ilişkin genel bir resim çizmek ilk etapta bu alanın boyutunu, sınırlarını ve içeriğini anlamak adına önemlidir. Nasıl ki ilk-orta ve lise düzeyinde verilen insan hakları eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, bu eğitimin sınırlılıklarını ortaya koyarak iyileştirilmesine katkıda bulunabilir ise, benzer bir katkı yükseköğretimde insan haklarına ilişkin derslerin araştırıldığı bir çalışmadan da beklenebilir. Aynı zamanda bu araştırmanın çizeceği genel tablo bu alanda çalışan akademisyenlerin ve araştırmacıların deneyim paylaşımlarını da mümkün kılacaktır. Farklı üniversitelerde verilen derslerin, yürütülen projelerin bir haritasının çıkarılması daha paylaşımcı bir akademik ortamın oluşmasına katkıda bulunabilir. Ek olarak böyle bir çalışma, insan hakları alanına dair bilginin salt eğitim odaklı olmaktan çıkarılıp, öğretim amaçlı olarak ne şekilde kullanılabileceğine ve bu tür bir öğretimin ne gibi etkileri olabileceğine ilişkin daha kapsamlı çalışmaların da önünü açabilir. Son olarak, mevcut haliyle niceliksel bir tarama çalışması olan bu araştırmanın, Türkiye akademisinde insan hakları denilince öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin ne anladığını,

bu derslerden ne gibi beklentileri olduğunu, bu akademik alanın kimler tarafından hangi önceliklerle belirlendiğini ve bu seçimlerin siyasi gelişmelerden ve mevcut ideolojik/politik yapıdan nasıl etkilendiğini ortaya koyacak daha niteliksel çalışmalarla desteklenmesi de amaçlanmaktadır.⁴

2. YÖNTEM

Bir tarama çalışması olarak tasarlanan araştırma projesi kapsamında nicel teknikler kullanılarak üç alanda mevcut bilgiye erişilmesi hedeflenmiştir:

- Hukuk fakültelerinde lisans ve lisansüstü/doktora seviyelerinde verilen insan hakları dersleri hakkında bilgiler
- Siyaset/kamu vb. bölümlerinde lisans ve lisansüstü/doktora seviyelerinde verilen insan hakları dersleri hakkında bilgiler
- İnsan hakları alanında çalışan merkezler, bu merkezlerde çalışanlara ve yürütülen faaliyetlere ilişkin bilgiler.

Bu hedefler kuşkusuz öncelikli olarak bazı sınırlamaları ve tanımlamaları gerekli kılmıştır. İnsan hakları alanı, gerek kapsamındaki konular ve dersler bağlamında gerekse akademik nitelikte değerlendirilebilecek faaliyetler bağlamında çeşitlilik göstermektedir. Dolayısıyla, bu alanda verilen derslere ve yürütülen faaliyetlere ilişkin oluşturulacak bir veri tabanı ilk olarak bu alanın tanımlanmasını gerektirmiştir. Sosyal bilimlerde her tanım kaçınılmaz olarak araştırmacıların öznel seçimlerinin ürünüdür. Bu seçimler araştırmacıların epistemolojik yaklaşımlarından, kendi biyografilerinden, araştırma tecrübelerinden ve mesleki eğilimlerinden etkilendiği kadar, araştırmanın zaman ve kaynaklar bakımından sınırlılıklarından da etkilenir. Bu tür bir seçim, bu proje bağlamında iki soruyu dikkate almayı gerekli kılmıştır. Bunların ilki “insan hakları derslerini ve faaliyetlerini nerelerde arayacağız” sorusudur ve kapsama ilişkindir. İkincisi ise, “insan hakları derslerini ya da faaliyetlerini nasıl belirleyeceğiz” sorusudur ve bu da tanımlamaya ilişkin bir sorudur.

İlk meseleyle ilişkili olarak, araştırmanın hem söz konusu zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilebilmesi hem de elde edilecek verinin karşılaştırılabilir olması adına, çalışılacak alanın kapsamının hukuk fakülteleri ve siyaset/kamu programlarıyla sınırlandırılması uygun bulunmuştur. İnsan hakları alanı gerek kuramsal çerçevesi bağlamında (Kuçuradi, 2018) gerekse aktivizm biçiminin hak ihlallerinin takibinde ve bu ihlallerle mücadelede olağan hak arama yollarına eş değer bir öneme sahip olması açısından, hukuk alanı ile ilişkisi görünür bir alandır (Kalem ve Akbaş, 2018). Dünyada da bu alanın yükseköğretimde ilk ortaya çıktığı bölümler hukuk fakülteleri olmuştur (Maran, 1997, s.196). Bu noktadan hareketle, projeye Türkiye’de hukuk fakültesi olan tüm üniversiteler dâhil edilmiş-

⁴ Az sayıda da olsa insan hakları eğitiminin siyasi gelişmeler ve yerleşik bürokratik kültür bağlamında politik/ideolojik/kültürel analizini yapan çalışmalar da vardır (Babül, 2017; Çayır, 2008; Sen ve Starkey, 2017). Ancak bunların arasında yükseköğretimdeki duruma odaklanan çalışmaya rastlanmamıştır.

tir. Aynı zamanda, insan hakları alanıyla ilgili olabilecek derslere en fazla siyaset/kamu bölümlerinde rastlanacağı düşüncesinden hareketle, bu programlar da araştırmaya dâhil edilmiştir. Öte yandan, çalışmayı sadece fakültelerle sınırlandırmak, özellikle araştırmalar ve projeler bağlamında üretilen bilginin yok sayılması anlamına geleceğinden, insan hakları alanında çalışan (proje yürüten, araştırma yapan, konferans vb. etkinlikler düzenleyen, eğitim veren) merkezlerin ve benzeri birimlerin faaliyetleri de akademik çalışmalar olarak değerlendirilmiştir. Projede bu üç alandaki durum ortaya konulmuş olmakla birlikte, bu makalede hukuk fakülteleri kapsam dışı bırakılmıştır.⁵ Çalışmanın bundan sonraki kısmı sadece siyasal/kamu yönetimi bölümlerine ve merkezlere odaklanacaktır.

Araştırmada hangi derslerin ve faaliyetlerin insan hakları alanı ile ilgili sayılacağı konusu ise bir tanımlamayı gerekli kılmıştır. Netice itibarıyla, bu çalışma ile alanın bir topografisinin oluşturulması hedeflendiği için, araştırma kapsamına alınacak derslerin ve faaliyetlerin de net bir biçimde insan haklarına ilişkin olmaları koşulundan yola çıkılmıştır. Bir başka ifadeyle, öncelikli olarak adında insan hakları geçen, konu başlığından insan hakları alanıyla ilişkisi net olarak anlaşılabilen dersler ve çalışmalar derlenmiştir. Aynı zamanda, isminde doğrudan insan hakları ibaresi geçmemekle birlikte, temel haklara ve hak arama mekanizmalarına ilişkin dersler de içerikleri kontrol etmek suretiyle insan hakları dersleri olarak değerlendirilmiştir.⁶ Örneğin *Temel Hak ve Özgürlükler* isimli bir ders doğrudan insan hakları dersi kategorisinde kodlanmıştır.

Öte yandan, insan hakları gerek epistemolojik gerekse metodolojik olarak birçok farklı disiplini, özellikle de hukuk ile sosyal bilimlere birleştirebilen bir çalışma alanıdır (Coomans, Grünfeld ve Kamminga, 2009; Maran, 1997). Bu ortaklık temel hak ve özgürlükler, ayrımcılık ya da toplumsal cinsiyet eşitsizliği gibi bazı konularda daha görünür olmakla birlikte, özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren, hukuka eleştirel yaklaşımların da katkısıyla, daha farklı alanları ve grupları kapsayacak şekilde gelişmiştir. Bugün çevre, çocuk, göç, sağlık, bilişim gibi alanlar insan hakları öğreniminde kurucu rol üstlenmeye başlamışlardır.⁷ Bu nedenle çalışmada, *insan hakları, insan hakları hukuku, temel hak ve özgürlükler, Avrupa*

İnsan Hakları Sözleşmesi, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ve benzeri başlıktaki dersler temel insan hakları dersleri olarak kodlanırken, *toplumsal cinsiyet, çevre/kent, göç ve azınlıklar* konulu dersler de alt insan hakları dersleri olarak nitelendirilmiştir.⁸ Bu kapsam ve tanımlar dâhilinde, 138 siyaset/kamu/uluslararası ilişkiler bölümü⁹ ile hukuk fakültesi ve/veya kamu/siyaset bölümlerinden birine sahip üniversitelerde bulunan toplam 162 insan hakları merkezinin tamamı bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Araştırmada veri kaynağı olarak ise üniversitelerin internet siteleri kullanılmıştır. Bu seçim günümüzde bütün kurumlar gibi üniversitelerin de tanıtımlarını internet üzerinden yapmalarıyla ilgilidir. Bu tanıtım özellikle de vakıf üniversiteleri için önemlidir zira bu kurumlar devlet üniversitelerine göre daha fazla rekabetçi piyasa koşulları içinde yarışmak durumundadırlar. Bu nedenle esasen internet siteleri üniversitelerin öğrencilere ne vaat ettiklerini görünür ve erişilebilir kıldıkları mecralardır. Bu sayfalarda, Bologna sürecinin de bir gereği olarak, üniversiteler ve bölümler hakkında genel bilgilerin dışında, akademik kadro, verilen derslerin içeriği, bu derslerin zorunlu mu yoksa seçmeli mi olduğu ve bu derslerin beklentileri gibi daha detaylı bilgilere de ulaşmak mümkündür. Bu çerçevede üniversitelerin internet siteleri Ekim-Kasım 2017 tarihleri arasında taranmış ve Excel tablosuna işlenerek veri haline getirilmiştir (Kalem ve Akbaş, 2018).

Üniversitelerin internet sitelerindeki mevcut bilgiler nesnel ve açıkça erişilebilir veriler olmakla birlikte bu sitelerin temel kaynak olarak alınması bazı sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Özellikle de sitelerde yeterli bilgi bulunmaması veya mevcut bilginin yetersiz olması da veri toplama sürecini zaman zaman zora sokmuştur. Öte yandan, sayfaların güncellenmemiş olmalarından dolayı erişilen bilgilerin mevcut durumu yansıtmadığı örneklerle de karşılaşmıştır. Örneğin bazı sayfalarda 20 Temmuz 2016'da ilan edilen Olağanüstü Hal çerçevesinde geçirilen kanun hükmünde kararnamele ile ihraç edilen öğretim elemanları tarafından verilen derslere rastlanmıştır (Kalem ve Akbaş, 2018).¹⁰ Aynı zamanda, tarama birden fazla araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği için, insan hakları derslerine ilişkin bir şablon çıkarılmış olsa dahi, şablon dışında kalan derslerin de olduğunu ve bunların dahil edilip edilmeyeceğine ilişkin kararın da taramayı yapan araştırmacılar tarafından verildiğini de belirtmek gerekir. Bu nedenle bazı derslerin araştırma asistanlarının yorumlarına göre şablon dışında bırakılması söz konusu olmuş olabilir. Bu da araştırmanın yöntemsel bir sınırlılığı

⁵ Hukuk fakültelerine ilişkin bulguların analizi Dr. Kasım Akbaş tarafından yapılmıştır. Bu analiz bu makaleye dâhil edilmemekle birlikte, projenin RW ile paylaşılan kapsamlı raporunda yer almaktadır. Bilgi için kakbas@gmail.com.

⁶ Bu çerçevede, Kuçuradi'nin "insanın olanaklarının gerçekleştirilebilmesi" ile ilgili hak ve özgürlük tanımlaması üzerinden düşünülebilir (2018, s. 58-59).

⁷ Günümüzde bu genişlemenin ortaya çıkardığı olumsuz etkiler bile tartışılır hale gelmiştir. Örneğin Freedman, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin (İHEB) kabul edildiği 1948 yılından beri insan hakları alanının temel olarak üç başlıkta genişlediğini ileri sürer: insan hakları koruma mekanizmalarındaki sayısal artış, insan hakları kavramına ve anlamına ilişkin yapılan düzenlemelerde ve içtihatlardaki artış ve dezavantajlı ya da kırılgan gruplara yönelik özel koruma mekanizmalarındaki artış (2018). Bu tespitinin hemen arkasından ise artışın ve genişlemenin her zaman olumlu sonuçlar doğurmadığını ileri sürer. Bu bağlamda, özellikle de İHEB'in kapsadığı temel hak ve özgürlüklerin ötesinde yeni hak alanları ve mekanizmaları yaratma, insan olmanın kaynaklı haklar olan bu hakların alanını bireyin dışına ve ötesine taşıma ve mevcut insan haklarının ihlal edilmesi pahasına yeni hak alanları oluşturma çabalarının sakıncalarına dikkat çeker (Freedman, 2018).

⁸ Alt insan hakları nitelemesi haklar alanında bir hiyerarşiye işaret etmekten ziyade özel hak alanlarını belirgin kılmak adına başvurulan bir gruplamaya işaret etmektedir. Terimin İngilizce karşılığı "subfield"dir.

⁹ 2017 yılı itibarıyla faaliyette olan 185 üniversitenin içinde siyaset/kamu/uluslararası ilişkiler bölümleri olan üniversitelerin sayısı ise 138'dir ve bu üniversitelerin tamamı incelenmiştir (Yükseköğretim Kurulu, t.y.). Bu listeye, 20 Temmuz 2016 Olağanüstü Hal ilanını takiben çıkarılan kanun hükmünde kararnamelerle kapatılan üniversiteler ile Kıbrıs üniversiteleri dâhil değildir.

¹⁰ Bu makale yayımlandığı sırada burada paylaşılan verilerin değişmiş olması ihtimali de söz konusudur.

olarak not edilmelidir.

Son olarak, bulgularla ilgili iki önemli hatırlatmada bulunmakta fayda vardır. Çalışma bu haliyle bir tarama çalışması olduğu için niteliksel bir derinliğe sahip değildir. Bu sebeple taramaya dahil edilen derslerin tamamının fiilen veya etkileri bağlamında insan hakları dersleri sayılıp sayılmayacağı sorusu bu yöntem ile cevaplanabilecek bir soru değildir. Benzer şekilde, yukarıda bahsedilen sebeplerden ötürü bu çalışma kapsamına alınmamış olan insan hakları dersleri olması da güçlü bir olasılıktır. Çalışmanın bu alanda verilen tüm dersleri eksiksiz kapsadığı gibi bir iddiası yoktur (Kalem ve Akbaş, 2018).

3. BULGULAR¹¹

Çalışma kapsamında, Türkiye'nin 138 üniversitesindeki kamu yönetimi, siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler¹² programları taranmış ve bu programlarda temel insan hakları ve alt insan hakları alanlarında verilen dersler incelenmiştir. Hacettepe Üniversitesi bu alanlarda en fazla programa sahip üniversitedir. İstanbul, Çanakkale, Dokuz Eylül ve Marmara Üniversiteleri hemen arkasından gelmektedir. Üniversitelerin türlerine göre bir karşılaştırma yapıldığında ise, kamu/siyaset/UAİ programlarının sayıca en fazla devlet üniversitelerinde bulunduğu görülmektedir. Bu durum, devlet üniversitelerinin kontenjanlarının vakıf üniversitelerine göre daha yüksek olmasıyla açıklanabilir.

3.1 Programlar

Kamu/siyaset/UAİ alanlarında lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde toplam 434 program bulunmuştur. Bu programlar, isimlerindeki farklılıklara -kamu yönetimi, siyaset ve kamu, uluslararası ilişkiler vb.-, lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesinde olup olmamalarına ve Türkçe ya da İngilizce -hatta az sayıda da olsa bazı durumlarda Fransızca- olup olmadıklarına bağlı olarak değişen 29 kategoride toplanmıştır. Daha sonra analiz kolaylığı sağlaması için, bu kategoriler Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora olarak üç temel başlık altında incelenmiştir. Tablo 1.0 orjinal 29 program ismini gösterir.

Analiz kolaylığı açısından, karma kategorisinde kodlanan 18 program kapsam dışı bırakıldığında, geriye kalan 416 programın içinde toplam 207 tane lisans seviyesinde kamu yönetimi ve benzeri program olduğu görülmektedir. Bu sayı, toplam program sayısının yaklaşık %49'una denk gelmektedir. Bir diğer ifadeyle, kamu/siyaset/uluslararası ilişkiler bölümlerindeki programların yaklaşık yarısı lisans seviyesindeki programlardan oluşmaktadır.

Aynı zamanda, bu alanda toplam 138 tane yüksek lisans programı, 71 tane doktora programı olduğu görülmektedir. Yüksek Lisans ve Doktora programlarının toplamı, bu

Tablo 1. Kamu/Siyaset/UAİ Lisans/YL/Doktora Programları

| Program adı | Program adedi |
|---|---------------|
| Kamu Yönetimi Lisans | 27 |
| Kamu Yönetimi Yüksek Lisans | 28 |
| Public Administration MA | 1 |
| Kamu Yönetimi Doktora | 16 |
| Public Administration PhD | 1 |
| Siyaset ve Kamu Lisans | 64 |
| Political Science and Public Administration BA | 6 |
| Siyaset ve Kamu Yüksek Lisans | 28 |
| Siyaset ve Kamu Doktora | 13 |
| Uluslararası İlişkiler Lisans | 57 |
| International Relations BA | 8 |
| Uluslararası İlişkiler Yüksek Lisans | 48 |
| Uluslararası İlişkiler Yüksek Lisans Ing. | 3 |
| Uluslararası İlişkiler Doktora | 25 |
| International Relations PhD | 2 |
| Siyaset Lisans | 2 |
| Political Science BA | 1 |
| Siyaset Yüksek Lisans | 6 |
| Siyaset Doktora | 4 |
| Political Science PhD | 1 |
| Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Lisans | 38 |
| Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Lisans Ing | 4 |
| Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Yüksek Lisans | 19 |
| Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Doktora | 8 |
| Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Doktora Ing. | 1 |
| Toplumsal Cinsiyet Yüksek Lisans | 3 |
| Kent ve Çevre Yüksek Lisans | 1 |
| Yönetişim ve Sivil Toplum Kuruluşları Yüksek Lisans | 1 |
| Karma * | 18 |

* Bazı durumlarda programın hangi düzeyde sunulduğu ya da kamu yönetimi mi siyaset bilimi mi ya da uluslararası ilişkiler bölümü mü olduğu anlaşılmamıştır. Örneğin bazı programların sayfalarında Siyaset Bilimi ve UAİ Lisans/Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Lisans gibi başlıklar görülmüştür. Bu nedenle bu tür programlar "karma" olarak kodlanmıştır.

alandaki tüm programların yaklaşık % 51'ini oluşturmaktadır.

3.2 Dersler

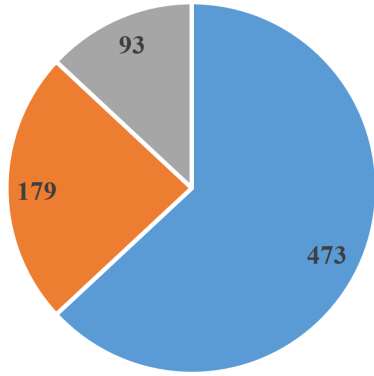
Araştırma kapsamına dahil edilen toplam 434 kamu/siyaset/UAİ lisans ve yüksek lisans/doktora programında insan hakları alanı ile ilgili olabilecek lisans ve yüksek lisans/doktora derslerine ayrıca bakıldığı zaman ise, bu alana dâhil edilebilecek toplam 745 dersin 124 ayrı üniversitede verildiği görülmüştür. Bu toplam 745 dersin üniversitelerarası dağılımına bakıldığında, Dokuz Eylül Üniversitesi sunduğu toplam 34 insan hakları dersi ile listenin başında yer alır. Bu derslerin 28 tanesinin alt insan hakları alanına ait dersler olduğu ve lisans seviyesinde alt insan hakları alanlarında verilen beş dersin dışında, geriye kalan 29 dersin hepsinin seçmeli olduğu görülmektedir. Çanakkale Üniversitesindeki dersler için de benzer bir durum söz konusudur. Buradaki toplam 26 dersin de sadece beş tanesi temel insan hakları alanı dersleridir. Tüm derslerin içinde zorunlu olarak verilen sadece iki ders vardır ve bunlar lisans seviyesinde verilen İnsan Hakları ve Demokrasi dersi ile Çevre Yönetimi ve Politikası dersidir. Sayıca en fazla derse sahip olan üçüncü

¹¹ Çalışmanın bundan sonraki bölümü kamu yönetimi, siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler programları ile merkezleri kapsayacaktır.

¹² Bundan sonra UAİ.

üniversite ise 23 ders ile Bartın Üniversitesi'dir. Burada da lisans seviyesinde verilen üç dersin dışında geriye kalan 20 ders seçmeli derslerdir.

Öte yandan, Türkiye'nin en büyük ve akademik prestiji yüksek devlet üniversitelerinde ise kamu/siyaset/UAİ bölümlerinde gerek lisans gerekse yüksek lisans ve doktora programlarında mevcut insan hakları derslerinin sayıca az olduğu görülmektedir. Bunlar arasında Ankara Üniversitesi 15 ders ile görece yüksek bir sayıya sahip olmakla birlikte, Marmara (9), ODTÜ (8) ve Hacettepe (7) üniversitelerinde verilen ders sayısı kontenjanlarına kıyasla az sayılabilir. İstanbul Üniversitesi ise sadece dört ders ile insan hakları alanında oldukça eksik bir müfredata sahip bir üniversite görüntüsü çizmektedir. Öte yandan, Türkiye'nin en eski vakıf üniversitesi ünvanını taşıyan İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesinde ise kamu/siyaset/UAİ bölümlerinin sadece lisans programlarında beş tane insan hakları dersi verildiği de tespit edilmiştir. Tüm bu derslerin hesaplanmasına, bazı derslerin -özellikle de yüksek lisans ve doktora programlarında- ufak değişiklikler dışında aynı dersler olabileceği ve/veya aynı öğretim elemanları tarafından veriliyor olabilecekleri de akılda tutulmalı, ders çeşitliliği bu husus göz önünde bulundurulurken değerlendirilmelidir. Örneğin Dokuz Eylül Üniversitesinde tüm seviyelerde verilen çevre ve kent alanlarındaki derslerin neredeyse tamamı aynı öğretim üyesi tarafından verilmektedir. Şekil 1. toplam 745 dersin programlara göre dağılımını gösterir.



Şekil 1. Kamu/Siyaset/UAİ Bölümlerindeki İnsan Hakları Derslerinin Dağılımı

3.2.1 Lisans Dersleri

Şekil 1'de görüldüğü üzere, siyaset/kamu/UAİ programlarında verilen toplam 745 dersin 473 tanesi lisans seviyesindedir. Temel ve alt insan hakları derslerinin sayıca en fazla yer aldığı üniversite 15 ders ile Dokuz Eylül Üniversitesi'dir. Dokuz Eylül Üniversitesini, 12 ders ile Çanakkale Üniversitesi ve 10'ar ders ile Adnan Menderes Üniversitesi, Bartın Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi takip eder.

Lisans seviyesindeki toplam 473 dersin 322'si seçmeli, 135'i ise zorunlu derstir. Bir diğer deyişle, lisans seviyesindeki derslerin % 68'i seçmeli ders kategorisinde yer almaktadır.

16 ders hakkında zorunlu mu seçmeli mi olduklarına ilişkin bilgiye erişilememiştir. Zorunlu dersler ise toplam 63 ayrı üniversitede verilmektedir. Bu üniversitelerin yalnızca yedisi vakıf üniversitesi iken, geri kalan 56 tanesi devlet üniversitesidir. Bir diğer deyişle, lisans seviyesinde verilen zorunlu insan hakları derslerinin ağırlıklı olarak devlet üniversitelerinde verildiği söylenebilir.

Öte yandan, zorunlu derslerin 92 tanesi alt insan hakları alanı dersiyken, sadece 43 tanesi temel insan hakları dersleridir. Kamu/siyaset/UAİ bölümlerindeki zorunlu dersler ağırlıklı olarak (%68) alt insan hakları alanları dersleridir.¹³ Üstelik bu sonuçların lisans programlarına ilişkin olduğu da unutulmamalıdır zira yüksek lisans veya doktora gibi uzmanlaşmanın daha fazla olduğu programlarda, bu tür alan derslerinin zorunlu olarak sunulması daha fazla beklenebilir.

Lisans derslerinin zorunlu/seçmeli olarak ayrılması sırasında ilginç bir tespit ile daha karşılaşılmıştır. Bu şekilde bir ayrıma gidildiğinde, tüm programlarında insan hakları alanına ait toplam 10 ders sunan Giresun Üniversitesinde verilen tüm derslerin zorunlu olduğu görülmüştür. Bu derslerden sadece bir tanesi -*Demokrasi ve İnsan Hakları* dersi- temel ders olarak kodlanmıştır. Giresun Üniversitesinde lisans seviyesinde kamu/siyaset/uluslararası ilişkiler programlarında verilen dokuz zorunlu ders ise, insan haklarının alt alanlarına ilişkin derslerdir. Bunların arasında üç çevre dersi, beş kent dersi ve bir göç dersi yer almaktadır. Tablo 2 Giresun Üniversitesindeki zorunlu derslerin alanlara göre dağılımını gösterir.

Tablo 2. Giresun Üniversitesindeki Zorunlu Derslerin Alanlara Göre Dağılımı

| Ders adı | Alan |
|---------------------------------------|-------|
| Çevre Sorunları ve Politikaları | Çevre |
| Çevre ve Siyaset | Çevre |
| Uluslararası Çevre Politikaları | Çevre |
| Kent Ekonomisi | Kent |
| Kentleşme Politikaları | Kent |
| Kent Sosyolojisi | Kent |
| Kentsel Dönüşüm | Kent |
| Küreselleşme ve Kent | Kent |
| Uluslararası Göç ve Nüfus Hareketleri | Göç |

Giresun Üniversitesini, beşer ders ile Ankara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi izlemektedir. Yukarı da da ele alındığı gibi, Türkiye'nin en büyük, en eski ve en saygın üniversiteleri arasında yer alan İstanbul Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinde ise kamu/siyaset/UAİ lisans programlarında zorunlu insan hakları dersleri sayıca oldukça azdır. İstanbul Üniversitesinde sadece *Human Rights* (İnsan Hakları) isminde bir ders bulunurken, Marmara Üniversitesinde ise *Çevre Politikası* ve *Politiques de l'environnement* (Çevre Politikaları) dersleri dışında zorunlu olarak

¹³ Bu sonuç hukuk fakülteleriyle karşılaştırıldığında ilginç bir durum ortaya çıkar. Hukuk fakültelerinde verilen toplam 53 zorunlu dersin tamamı temel insan hakları alanı dersleridir. Bu sonuç zorunlu insan hakları dersleri olan hukuk fakültelerinde bu derslerin spesifik hak alanlarına yönelik olmadığını ortaya koyar (Kalem ve Akbaş, 2018).

verilen başka derse rastlanmamıştır. ODTÜ’de ise kamu/siyaset/UAİ lisans programlarında insan hakları alanında zorunlu derse rastlanmamıştır.

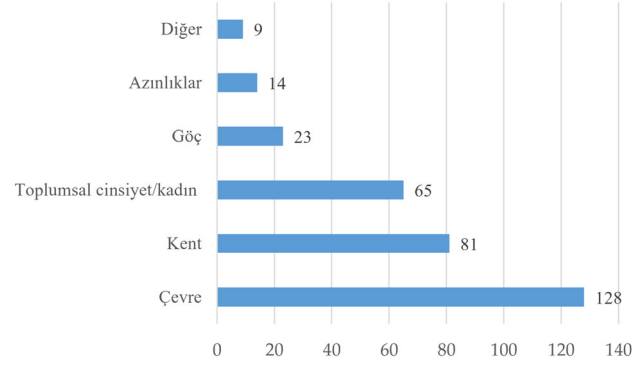
Dersler zorunlu/seçmeli ayrımının yanı sıra, bir de alanlarına göre kodlanmış ve bu çerçevede de 473 lisans dersinin 153’ünün temel insan hakları dersi olduğu görülmüştür. Temel insan hakları dersi olarak kodlananların içinde 43 ders zorunlu ders olarak müfredatta yer almakta iken, 103 ders ise seçmeli olarak sunulmaktadır. Geri kalan yedi derse ilişkin yeterli bilgiye ulaşılamamıştır. Öte yandan, kamu/siyaset/UAİ lisans programlarında verilen bu 43 zorunlu dersin yedi tanesi hariç geri kalan hepsi devlet üniversitelerinde verilmektedir. Süleyman Demirel Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi birden fazla zorunlu temel insan hakları dersi sunan üniversitelerdir. Tablo 3 bu derslerin isimlerini ve üniversitelere göre dağılımını gösterir.

Tablo 3. Kamu/Siyaset/UAİ Bölümlerindeki Zorunlu Temel İnsan Hakları Dersleri (Lisans)

| Üniversite | Ders | D/V |
|--------------------------|--|-----|
| Abant | İnsan Hakları | D |
| Adıyaman | İnsan Hakları Hukuku | D |
| Afyon | İnsan Hakları | D |
| Ahi Evran | Temel Hak ve Hürriyetler | D |
| Ahi Evran | Uluslararası İnsan Hakları | D |
| Aksaray | Demokrasi ve İnsan Hakları | D |
| Altınbaş Kemurburgaz | Uluslararası Örgütler | V |
| Anadolu | İnsan Hakları ve Demokratikleşme Süreci | D |
| Anadolu | İnsan Hakları ve Kamu Özgürlükleri | D |
| Ankara | İnsan Haklarının Uluslararası Alanda Korunması | D |
| Ankara | Temel Haklar ve Özgürlükler | D |
| Avrasya | İnsan Hakları Hukuku | V |
| Bitlis Eren | Uluslararası İnsan Hakları | D |
| Cumhuriyet | Temel Haklar ve Özgürlükler | D |
| Çanakkale | İnsan Hakları ve Demokrasi | D |
| Çankırı | Uluslararası İnsan Hakları | D |
| Doğuş | Human Rights and Human Security Regimes | V |
| Dumlupınar | İnsan Hakları | D |
| Gazi | Uluslararası Alanda İnsan Hakları | D |
| Giresun | Demokrasi ve İnsan Hakları | D |
| Haliç | Uluslararası Örgütler | V |
| Harran | İnsan Hakları Hukuku | D |
| İstanbul | Human Rights | D |
| İstinye | İnsan Hakları | V |
| Kahramanmaraş Sütçü İmam | İnsan Hakları | D |
| Karabük | İnsan Hakları | D |
| Karadeniz Teknik | İnsan Hakları Hukuku | D |
| Kastamonu | İnsan Hakları | D |
| Kocaeli | Human Rights Law | D |
| Munzur | İnsan Hakları Hukuku | D |
| Muş Alparslan | İnsan Hakları | D |
| Mustafa Kemal | İnsan Hakları | |
| Niğde Ömer Halis Demir | İnsan Hakları Hukuku | D |
| Niğantaşı | İnsan Hakları ve Hukuku | V |
| Ordu | Hak ve Özgürlükler | D |

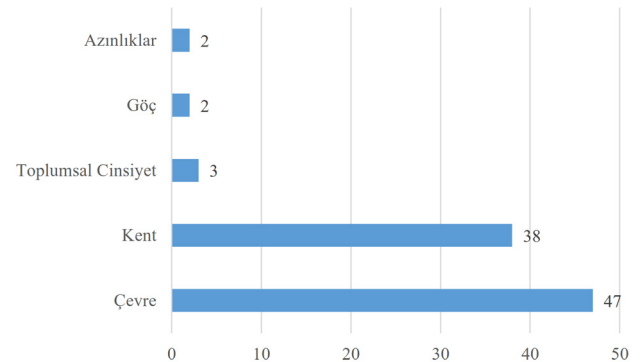
| Üniversite | Ders | D/V |
|----------------------|--|-----|
| Recep Tayyip Erdoğan | Sivil Toplum, Demokrasi ve İnsan Hakları | D |
| Selçuk | İnsan Hakları | D |
| Süleyman Demirel | İnsan Haklarının Uluslararası Alanda Korunması | D |
| Süleyman Demirel | İnsan Hakları | D |
| Trakya | İnsan Hakları | D |
| Trakya | Uluslararası Boyutlarıyla İnsan Hakları | D |
| Uludağ | Uluslararası İnsan Hakları | D |
| Yeditepe | İnsan Hakları Hukuku | V |

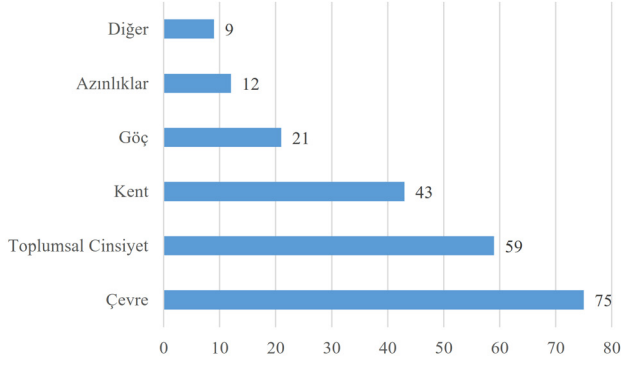
Sonuç olarak, lisans seviyesinde verilen temel insan hakları derslerinin sadece %28’i zorunludur. Bir diğer ifadeyle, kamu/siyaset/UAİ bölümlerindeki zorunlu dersler ağırlıklı olarak alt insan hakları dersleridir (Kalem ve Akbaş, 2018). Şu noktada, alt insan hakları alanlarına ait derslere daha detaylı bakmakta fayda vardır. Lisans derslerinin 320 tanesinin alt insan hakları alanlarına ait dersler olduğu görülmektedir. Bu alanlar kamu/siyaset/UAİ bölümlerindeki dersler üzerinden altı başlıkta toplanmıştır ve aşağıda Şekil 2’de görüldüğü gibi dağılmaktadır.



Şekil 2. Kamu/Siyaset/UAİ Bölümlerindeki Alt İnsan Hakları Derslerinin Alanlara Göre Dağılımı (Lisans)

Görüldüğü gibi, kamu/siyaset/UAİ bölümlerinde lisans düzeyinde alt insan hakları alanı olarak en fazla çevre ve kent kategorilerine rastlanmaktadır. Şu noktada, yukarıda temel insan hakları dersleri için yapıldığı gibi, lisans seviyesinde verilen alt insan hakları derslerinin zorunlu/seçmeli ayrımına da bakmak yerinde olacaktır. Toplam 320 alt insan hakları alanı dersinin 219 tanesinin seçmeli, 92 tanesinin ise zorunlu olduğu görülmektedir. Geri kalan dokuz ders hakkında yeterli bilgiye erişilememiştir. Şekil 3 ve Şekil 4’te lisans seviyesindeki zorunlu ve seçmeli derslerin alanlara göre dağılımı gösterilmiştir.



Şekil 3. Kamu/Siyaset/UAİ Bölümlerindeki Zorunlu Derslerin Alanlara Göre Dağılımı (Lisans)**Şekil 4.** Kamu/Siyaset/UAİ Bölümlerindeki Seçmeli Derslerin Alanlara Göre Dağılımı (Lisans)

Son olarak, alt insan hakları alanları olarak kodlanan derslere biraz daha yakından bakalım.

3.2.1.1 Çevre

Öncelikle, yukarıda da ifade edildiği gibi çevre konulu dersler hem genel olarak alt insan hakları dersleri arasında sayıca en fazla olan derslerdir, hem de bu derslerin zorunlu ders olarak da en fazla sunulan dersler oldukları görülmektedir. Kamu/siyaset/UAİ lisans programlarında hem zorunlu hem seçmeli olarak sunulan toplam 128 çevre konulu dersin %36'sı zorunludur. Bu durum hukuk fakültelerindekinden farklıdır zira hukuk lisans programlarında da çevre hukuku ve benzeri dersler yoğun olmakla birlikte, bu derslerin ekseriyetle seçimlik dersler olduğu görülmüştür. Üstelik kentleşme ve benzeri başlıklı derslerin de hukuk fakültelerine ilişkin analizde çevre başlığı altında değerlendirildiğini de unutmamak gerekir (Kalem ve Akbaş, 2018). Öte yandan, kamu/siyaset/UAİ bölümlerinde verilen çevre konulu derslere baktığımız zaman, hukuk fakültelerinde tespit edilen çevre hukuku ağırlığının da geçerli olmadığını görmek mümkündür (Kalem ve Akbaş, 2018). Aşağıdaki başlıkların da ortaya koyacağı üzere, bu bölümlerdeki çevre konulu derslerin insan hakları alanıyla ilişkili olma olasılığı daha yüksektir.

- Çevre bilimi
- Çevre eğitimi ve politikaları
- Çevre ekonomisi
- Çevre etiği
- Çevre hukuku
- Çevre politikaları
- Çevre yönetimi
- Küreselleşme ve ekoloji
- Çevre ve siyaset
- Uluslararası çevre politikaları

3.2.1.2 Kent

Alt insan hakları alanı olarak en fazla ders sunulan ikinci alan kent kategorisidir. Kent konusundaki dersler sayısal olarak lisans seviyesinde çevre derslerinden sonra en sık rastlanılan dersler olmuştur. Toplam 81 dersin içinde 43

tanesi seçmeli iken, 38 tanesi ise zorunlu olarak verilen derslerdir. Görüleceği gibi, çevre konusunda olduğu gibi kent çalışmalarında da zorunlu ders oranı yüksek sayılabilir (%47). Kent ve çevre konuları birbirlerine yakın konular oldukları için, bazı derslerin her iki alanda da sayılabileceği görülmüş, bu gibi durumlarda dersin sadece bir alana dâhil edilmesine dikkat edilmiştir. Kent alanındaki dersler de şöyledir:

- Güncel kent sorunları
- Kent sosyolojisi
- Kent ve çevre etiği
- Kent kuramları
- Kent ve bölge planlama
- Kentleşme politikaları
- Kent ve çevre sorunları
- Kentsel hizmetler ve konut politikası
- Kentsel siyaset
- Kentsel yoksulluk ve sosyal dışlanma

3.2.1.3 Toplumsal Cinsiyet/Kadın

Alt insan hakları derslerinin 65 tanesi toplumsal cinsiyet alanına ait derslerdir. Çevre ve kent konulu derslerin tersine, toplumsal cinsiyet dersleri ağırlıklı olarak seçmeli derslerdir. Bir diğer ifadeyle, toplumsal cinsiyet ile ilgili derslerin kamu/siyaset/UAİ bölümlerinde lisans seviyesinde öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda seçebilecekleri dersler olarak yapılandırıldıklarını, toplumsal cinsiyet perspektifinin öğrencilerin öğrenim hayatlarında mutlak edinmeleri gereken bir yaklaşım olarak görülmediğini öne sürmek mümkündür. Lisans seviyesindeki toplam 65 dersin içinde sadece üç ders farklı üniversitelerin kamu/siyaset/uluslararası ilişkiler bölümlerinde zorunlu olarak açılmaktadır. Bu dersler, Dokuz Eylül Üniversitesindeki *Cinsiyet Eşitliği* dersi, Batman Üniversitesinde verilen *Toplumsal Cinsiyet* dersi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesindeki *Toplumsal Cinsiyet ve Politika* dersleridir. Batman Üniversitesindeki ders hakkında başka bilgiye erişilememiştir; fakat Dokuz Eylül Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesindeki derslerin insan hakları perspektifiyle verilen toplumsal cinsiyet dersleri oldukları görülmüştür.

Bu derslerin arasında aşağıdaki başlıklar veya benzerleri yer almaktadır.

- Toplumsal cinsiyet eşitliği
- Toplumsal cinsiyet ve siyaset
- Aile ve sosyal cinsiyet sosyolojisi
- Cinsiyet politikası
- Kadın çalışmalarına giriş
- Kadın ve siyaset
- Türk modernleşmesinin cinsiyeti
- Türkiye'de kadın hareketinin gelişimi
- Toplumsal cinsiyet politikaları
- Toplumsal cinsiyet ve kültür

3.2.1.4 Göç

Göç üzerine dersler de alt insan hakları alanında sayılabilecek derslerdir. Taranan 473 lisans dersinin içinde toplam 23 tane göç konulu derse rastlanmış, bunların 21 tanesi seçmeli ders iken, sadece 2 tanesinin zorunlu olarak verilen dersler oldukları görülmüştür. Bu zorunlu dersler Adnan Menderes Üniversitesindeki *Uluslararası İlişkiler ve Göç* dersi ile Giresun Üniversitesinde verilen *Uluslararası Göç ve Nüfus Hareketleri* dersleridir. Giresun Üniversitesindeki dersin öğretim elemanı hakkında bilgiye erişilememiş olmakla birlikte, ders tanıtımındaki bilgiler dersin bu alana ait bir ders olduğunu düşündürmektedir. Bu dersler dışında dâhil edilen dersler ise şöyledir.

- Nüfus ve göç hareketleri
- Göç politikası
- Uluslararası ilişkilerde göç
- Uluslararası hukukta göç ve mülteciler
- Uluslararası göç siyaseti
- Uluslararası göç

3.2.1.5 Azınlıklar

Azınlıklar başlığı ise sayıca az olmakla birlikte, alt insan hakları alanı olarak değerlendirilebilecek bir başka alan olarak sayılmıştır. Azınlıklar konusunda toplam 14 derse rastlanmış ve bunların 12 tanesinin seçmeli ders olduğu görülmüştür. Zorunlu olarak verilen iki dersten biri Ankara Üniversitesindeki *Milliyetçilik ve Azınlıklar* dersi, diğeri ise Karadeniz Teknik Üniversitesinde verilen aynı isimdeki derstir. Her iki ders de tanımları itibarıyla insan hakları ile ilişkilendirilebilir durmaktadır. Bu başlık altına giren diğer derslere örnek verecek olursak:

- Azınlık hakları
- Azınlık hakları ve milliyetçilik
- Türkiye’de azınlıklar
- Ortadoğu’da milliyetçilik ve azınlıklar
- Uluslararası politikada azınlık

3.2.1.6 Diğer

Dokuz ders ile diğer başlığı altında kodlanmıştır. Bu kategorideki milliyetçilik konulu dersler azınlık hakları dersleriyle bir arada da düşünülebilir. Ancak bu dersler ağırlıklı olarak teorik dersler oldukları için ayrı olarak kategorize edilmişlerdir. Hukuk fakültelerinde karşımıza çıkan sağlık hukuku, bilim hukuku, çocuk hakları dersleri, kamu/siyaset/UAİ lisans programlarında sayıca o kadar azdır ki ancak diğer kategorisine dâhil edilebilmişlerdir (Kalem ve Akbaş, 2018).

3.2.2 Yüksek Lisans Dersleri

Yukarıda Şekil 1’de görüldüğü üzere, kamu/siyaset/UAİ bölümlerinde verilen toplam 745 dersin, 179 tanesi yüksek lisans seviyesindedir. Bu derslerin verildiği 66 üniversite arasında temel ve alt insan hakları derslerinin sayıca en fazla yer aldığı üniversite 12 ders ile Çanakkale Üniversitesidir. Çanakkale Üniversitesinde yüksek lisans prog-

ramlarında özellikle çevre ve kent konulu dersler ağırlıktadır. Bu üniversiteyi 11 ders ile Dokuz Eylül Üniversitesi ve 10 ders ile Bülent Ecevit Üniversitesi takip eder. Lisans programlarında yüksek sayıda derse sahip olduğu görülen Giresun Üniversitesinde ise yüksek lisans programları bulunmamaktadır.

Yüksek lisans programlarında verilen bu derslerin neredeyse tamamı seçmelidir. Seçmeli mi zorunlu mu olduğu anlaşılamayan üç ders kapsam dışı bırakıldığında, geriye kalan dersler arasında zorunlu verilen ders sayısı sadece 10’dur. Bu oran lisans seviyesindeki orana (%68) kıyasla oldukça azdır. Bu durumun elbette yüksek lisans programlarının daha spesifik konulara odaklanmasıyla yakından ilgili olması muhtemeldir. Ancak burada söz konusu olan programların daha ziyade siyaset/kamu/UAİ yüksek lisans programı oldukları da unutulmamalıdır.

Zorunlu derslerin dağılımına baktığımızda, yarısının temel insan hakları dersleri, geri kalan beş tanesinin de iki toplumsal cinsiyet, iki kent ve bir çevre dersi olmak üzere alt insan hakları dersleri oldukları görülür. Burada ilginç bir bulgu Cumhuriyet Üniversitesine ilişkindir. Bu üniversitede kamu yönetimi yüksek lisans programındaki dört ders de zorunlu derslerdir. Bir diğer deyişle, toplam 10 zorunlu dersin dördü Cumhuriyet Üniversitesinde verilmektedir. Zorunlu derslerin tamamı devlet üniversitelerindeki yüksek lisans programlarında verilmektedir. Bu derslerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

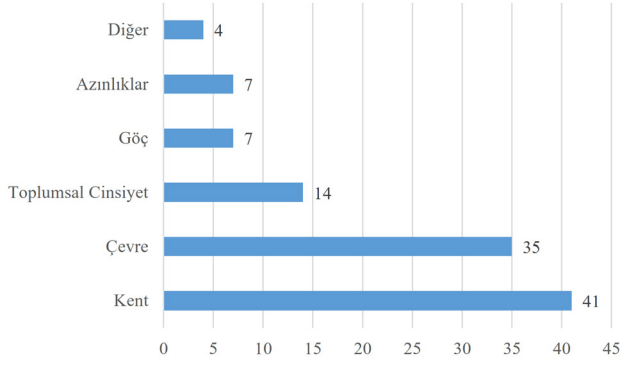
Tablo 4. Kamu/Siyaset/UAİ Bölümlerindeki Zorunlu Temel ve Alt İnsan Hakları Dersleri (YL)

| Üniversite | Ders adı | Ders türü |
|----------------------|--|-----------|
| Ahi Evran | Kentsel ve Çevresel Sorunlar | Alt |
| Ankara | Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti | Alt |
| Bilecik Şeyh Edebali | Politik Ekoloji | Alt |
| Cumhuriyet | İnsan Hakları Hukuku | Temel |
| Cumhuriyet | Globalleşmenin Kentleşme Üzerine Etkileri | Alt |
| Cumhuriyet | İnsan Haklarının Korunması ve Koruma Mekanizmaları | Temel |
| Cumhuriyet | Medya, Toplumsal Cinsiyet ve Siyaset | Alt |
| Dumlupınar | İnsan Hakları | Temel |
| Kocaeli | Türkiye ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi | Temel |
| Necmettin Erbakan | İnsan Hakları ve Uluslararası Koruma Mekanizmaları | Temel |

Dersler zorunlu/seçmeli ayrımının yanı sıra, bir de alanlarına göre kodlanmış ve bu çerçevede de 179 yüksek lisans dersinin 71 tanesinin temel insan hakları dersi olduğu görülmüştür. Yukarıda da belirtildiği gibi, temel insan hakları derslerinin arasında sadece beş ders zorunludur ve hepsi de devlet üniversitelerindeki programlarda verilmektedir.

Üç tane seçmeli mi zorunlu mu olduğu belli olmayan ders kapsam dışı bırakıldığında, yüksek lisans programlarındaki 108 ders ise alt insan hakları alanlarına ait derslerdir. Bu dersler lisans derslerindeki başlıklar altında kodlanmıştır. Şekil 5 derslerin alanlara göre dağı-

lımını gösterir.



Şekil 5. Kamu/Siyaset/UAİ Bölümlerindeki Alt İnsan Hakları Derslerinin Alanlara Göre Dağılımı (YL)

Görüldüğü gibi, kamu/siyaset/UAİ bölümlerinde yüksek lisans düzeyinde alt insan hakları alanı olarak en fazla kent ve çevre kategorilerine rastlanmaktadır. Bu durum lisans programlarındaki durum ile tutarlıdır (Kalem ve Akbaş, 2018). Şu noktada, yüksek lisans seviyesinde verilen alt insan hakları derslerinin zorunlu/seçmeli ayırımına da bakmak yerinde olacaktır. Toplam 108 alt insan hakları alanı dersinin sadece beş tanesi zorunludur. Diğer derslerin biri hakkında açıklayıcı bilgiye ulaşamamış, geriye kalan 103 dersin tamamının seçmeli dersler olduğu tespit edilmiştir. Zorunlu derslerin sayısı çok az olduğu için burada bu derslerin alanlara göre dağılımını ortaya koymaya gerek yoktur.

Yukarıda da bahsedildiği gibi, alt insan hakları alanında verilen zorunlu derslerin ikisi toplumsal cinsiyet, ikisi kent ve bir tanesi de çevre konularında verilen derslerdir. Alt insan hakları alanında verilen derslere biraz daha detaylı bakacak olursak:

3.2.2.1 Kent

Yüksek lisans seviyesinde sayıca en fazla olan dersler kent konusunda verilen derslerdir. Bu alandaki 41 dersin iki tanesi dışında geri kalanları seçmeli derslerdir. Ahi Evran Üniversitesindeki *Kentsel ve Çevresel Sorunlar* isimli ders ile Cumhuriyet Üniversitesinde verilen *Globalleşmenin Kentleşme Üzerindeki Etkileri* isimli ders bu alandaki zorunlu derslerdir. Her iki ders hakkında da yeterli bilgi edilememesi nedeniyle bu derslerin gerçek anlamda insan hakları dersi olup olmadıkları hakkında birşey söylemek mümkün değildir.

3.2.2.2 Çevre

Lisans programlarına kıyasla, kent alanındaki derslerin gerisinde kalsa da, çevre konusundaki dersler yüksek lisans programlarında da en fazla verilen dersler arasındadır. Yüksek lisansta sunulan toplam 35 dersin sadece biri zorunludur ve bu ders Bilecik Şeyh Edebali üniversitesinde verilen *Politik Ekoloji* isimli derstir.

3.2.2.3 Toplumsal Cinsiyet

Yüksek lisans programlarında toplam 14 tane toplumsal cinsiyet dersine rastlanmıştır. Bunların iki tanesi zorunlu, geri kalanı seçmelidir. Cumhuriyet Üniversitesindeki

Medya, Toplumsal Cinsiyet ve Siyaset dersi ile Ankara Üniversitesinde açılan *Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti* dersi yüksek lisans programlarında verilen zorunlu derslerdir. Burada da gene öğretim elemanlarının kim oldukları bilinmekle birlikte, dersler hakkında daha fazla bilgiye erişilemediği için, toplumsal cinsiyet konusunu ne şekilde işlediklerini ve dolayısıyla insan hakları alanıyla ne derece ilgili olduklarını tespit etmek güçtür.

Diğer taraftan, Türkiye üniversitelerinde 1990lı yılların başından itibaren kadın çalışmaları anabilim dalları kurulduğu, bunların da fakülteler içinde değil sosyal bilimler enstitüleri içinde yapılandırıldığı ve bu şekilde yüksek lisans ve doktora programları açabildikleri de bilinmektedir (Can, 2006). Proje kapsamında toplanan veri sadece kamu/siyaset/UAİ bölümleriyle ilişkili programlara odaklandığı için, enstitüler bünyesinde çalışan bu anabilim dalları dışarıda bırakılmıştır. Bu nedenle bu programlarda verilen dersler veri tabanı içinde yer almamaktadır. Ancak özellikle de toplumsal cinsiyet alanında Türkiye akademisinin mevcut durumunu ortaya koymaya çalışan daha geniş bir çalışmada, bu yüksek lisans ve doktora programlarının da incelenmesi şarttır.¹⁴

3.2.2.4 Göç

Bu alandaki ders sayısı yedi ile sınırlıdır. Tamamı seçmeli olan bu dersler devlet üniversitelerinde verilmektedir ve genelde mülteciler başlığını da içermektedir.

3.2.2.5 Azınlıklar

Yüksek lisans programlarında azınlıklar konusunda ilişkin dersler de sayıca oldukça azdır. Bu alana ait toplam yedi dersin tamamı seçmelidir.

3.2.2.6 Diğer

Yüksek lisans programlarında bu başlık altında kodlanan toplam dört ders bulunmaktadır. Tamamı seçmeli olan bu derslerin başlıkları şöyledir:

- Etnik Sorunlar ve Milliyetçilik
- Medya-İktidar ve Demokrasi
- 21.Yy.da Teori ve Uygulamada Kendi Kaderini Tayin Hakkı, Terörizm ve Uluslararası Hukuk
- Hukuk Devletin Güncel Sorunları

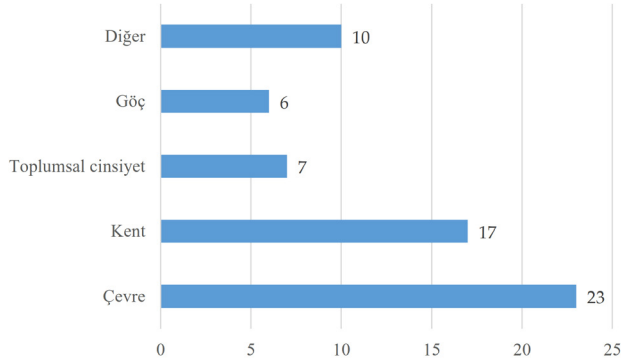
3.2.2.7 Doktora Dersleri

Toplam 93 ders ise doktora seviyesindedir. Bunların sadece iki tanesi zorunlu ders iken 91 ders ise seçmeli olarak verilmektedir. Zorunlu derslerin her ikisi de toplumsal cinsiyet konulu derslerdir. Bunlardan ilki Marmara Üniversitesindeki *Toplumsal Cinsiyet* başlıklı derstir. Diğeri ise Ankara Üniversitesinde verilen ve yüksek lisans programında da yer alan *Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti* isimli derstir. Burada da görüleceği üzere, yüksek lisans dersleri ile doktora dersleri zaman zaman ortak açılabilir. Ancak ortak ders havuzu durumu bulunmadığı için bu programlar ayrı analiz edilmiştir.

Bu derslerin 30 tanesi temel insan hakları dersleridir ve

¹⁴ Bu anabilim dallarında yapılan çalışmalara dair bilgi için bkz. (Sartaş, 2013).

bunların hiçbiri zorunlu değildir. Alt insan hakları dersleri ise toplamda 63 tanedir. Bu derslerin iki tanesi yukarıda da belirtildiği gibi zorunludur. Hakkında bilgiye ulaşılmayan üç ders dışarıda bırakıldığında, alt insan hakları derslerinin 58 tanesinin seçmeli olduğu söylenebilir. Alt insan hakları derslerinin konularına göre dağılımı Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Kamu/Siyaset/UAİ Bölümlerindeki Alt İnsan Hakları Derslerinin Alanlara Göre Dağılımı (Doktora)

Tıpkı lisans ve yüksek lisansta olduğu gibi, burada da çevre ve kent konularında verilen derslerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Alt insan hakları alanında verilen derslere biraz daha detaylı bakacak olursak:

3.2.3.1 Çevre

Doktora programlarında yer alan çevre konusundaki dersler toplam 23 tanedir ve bunların tamamı seçmeli derslerdir. Dokuz Eylül Üniversitesi dört ders ve Akdeniz Üniversitesi üç ders ile bu alanda en fazla dersin verildiği üniversitelerdir. Dokuz Eylül'de *Uluslararası Çevre Hukuku*, *AB'de Çevre Yönetimi* ve *Uluslararası Politik Etkileşim, Bütünleşik Çevre Yönetimi* ve *Çevre Standartları* ile *Çevresel Etki Projeleri (ÇED)* ve *Stratejisi* dersleri bulunmaktadır. Sonuncu ders dışında ilk bakışta yüksek lisans ve doktora dersleri arasında başka örtüşme görünmemektedir. Ancak *Uluslararası Çevre Hukuku* dersi dışındaki derslerin hepsinin aynı öğretim üyesi tarafından veriliyor olması bu derslerin birbirlerinden ne derece farklılaştıkları konusunda soru işareti uyandırmaktadır. Öte yandan, Akdeniz Üniversitesinin Kamu Yönetimi Doktora programında, *Küresel Çevre ve Su Politikaları*, *Uluslararası Çevre Politikaları* ile *Çevre Sorunları* ve *Çevre Yönetimi* dersleri mevcuttur. Her biri başka bir öğretim üyesi tarafından verilen bu dersler yüksek lisans dersleriyle benzerlik gösterebilir de aynı dersler değildir.

3.2.3.2 Kent

Bu alanda doktora seviyesinde verilen toplam 17 ders bulunmuştur ve bunların da tamamı seçmeli derslerdir. Abant Üniversitesi, Afyon Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi kent konusunda sundukları üçer ders ile bu alanda en fazla ders açan üniversitelerdir. Üstelik bu programlardaki dersler yüksek lisans programlarından farklıdır. Abant Üniversitesinde zaten yüksek lisans seviyesinde kent konulu ders bulunmamaktadır. Afyon Üniversitesinde verilen *Güncel Kentsel Sorunlar ve Politika-*

ları, *Kent Kuramları* ve *Kentsel Haklar ve Türkiye* dersleri ile Aksaray Üniversitesinde verilen *Kent Güvenliği*, *Kent Kuramları* ve *Kuramcuları* ile *Kentleşmede Temel Meseleler* dersleri yüksek lisans programlarında yer almayan derslerdir. Ancak bu derslerin hiçbirinin içeriğine ya da öğretim elemanına ilişkin bilgi bulunmadığı için, dersler hakkında daha fazla söz söylemek mümkün değildir.

3.2.3.3 Toplumsal Cinsiyet

Doktora programlarında yer alan yegâne iki zorunlu dersin toplumsal cinsiyet alanındaki dersler olması bu alana verilen önemi tek başına ortaya koymaktan uzaktır. Zira kamu/siyaset/UAİ doktora programlarında toplumsal cinsiyet alanında sadece yedi ders bulunması, bu alana yeterince önem verilmediğini ispatlar niteliktedir. Ayrıca bu dersler sadece devlet üniversitelerinde verilmektedir.

3.2.3.4 Göç

98 ders arasında göç konulu altı derse rastlanmıştır.

3.2.3.5 Diğer

Doktora programlarında diğer başlığı altında toplanan ders sayısı diğer programlara göre oldukça yüksektir. Toplam 14 seçmeli ders diğer başlığı altında toplanmıştır. Bu durum doktora programlarında ders çeşitliliğine daha fazla önem verildiği izlenimi uyandırır. Her birinin konuyla ilgisi tek tek kontrol edilerek eklenen bu derslerin isimleri şöyledir:

- Barış Çalışmaları ve Çatışma Çözümleri
- Küresel İletişim ve Uluslararası İlişkiler
- Avrupa Birliği Entegrasyonu ve Demokrasi
- Güvenlik ve Sınır Aşan Sorunlar
- Etnisite ve kimlik
- Yüksek Öğretimin Ekonomi-Politigi
- Eğitimin Siyasal ve Ekonomik Temelleri
- 21. yüzyılda Halkların Kendi Kendini Tayin Hakkı
- Dünya Azınlıkları
- AB'de Sosyal Hukuk

3.3 Merkezler

Çalışma kapsamında, hukuk fakültesi ve/veya kamu/siyaset bölümlerinden birine sahip üniversitelerde bulunan insan hakları merkezleri de ayrıca incelenmiştir. İnsan hakları alanında faaliyet gösterdiği düşünülen toplam 162 merkez tespit edilmiştir. Bu merkezler 19 tanesi vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 84 üniversitede bulunmaktadır. Toplam 162 merkezin 34 tanesi bu 19 vakıf üniversitesinin çatısı altında yer almaktadır. Bunlar da ağırlıklı olarak -14 tanesi- İstanbul'da bulunan üniversitelerdir. Son 20 yılda çok sayıda vakıf üniversitesi kurulmuş olmasına rağmen, bu üniversitelerin Türkiye'deki araştırma olanaklarına ve akademik faaliyetlere katkılarının beklendiği kadar yoğun olmadığına dikkat çekilebilir. Türkiye'de akademik araştırma ve faaliyetler hâlâ ağırlıklı olarak devlet üniversiteleri bünyesinde gerçekleştirilmektedir. İnsan hakları alanında çalışan merkezlere sahip olan vakıf üniversitelerinin listesi aşağıdaki tabloda gösteril-

miştir.

Tablo 5. Merkez Bulunan Vakıf Üniversiteleri

| Üniversite | Merkez sayısı | Şehir |
|------------------|---------------|----------|
| Altınbaş | 1 | İstanbul |
| Atılım | 1 | Ankara |
| Avrasya | 2 | Trabzon |
| Bahçeşehir | 1 | İstanbul |
| Başkent | 2 | Ankara |
| Beykent | 2 | İstanbul |
| Çağ | 1 | Mersin |
| İstanbul Aydın | 2 | İstanbul |
| İstanbul Bilgi | 5 | İstanbul |
| İstanbul Gedik | 2 | İstanbul |
| İstanbul Kültür | 1 | İstanbul |
| İstanbul Ticaret | 2 | İstanbul |
| İzmir Ekonomi | 2 | İzmir |
| Kadir Has | 1 | İstanbul |
| Koç | 3 | İstanbul |
| Maltepe | 2 | İstanbul |
| Sabancı | 1 | İstanbul |
| Üsküdar | 2 | İstanbul |
| Yeni Yüzyıl | 1 | İstanbul |

Öte yandan, bu merkezlerin 10 tanesi temel insan hakları alanında çalışmalar yapan merkezler iken, 152 tanesi ise alt insan hakları alanında faaliyet göstermektedir. Faaliyet gösterme ifadesi de ayrıca açıklamayı gerekli kılar. İsminden insan hakları alanı ile ilgili olduğu düşünülen bu merkezlerin 72 tanesi hakkında (%45) yeterli bilgiye erişilememiştir. Bir diğer deyişle, bu merkezlerin müdürleri dışında -ki bazen bu bilgi bile eksiktir- projeleri, eğitimleri, konferansları/toplantıları veya yayınları hakkında hiçbir bilgiye erişilememiştir. Dolayısıyla, bu merkezlerin tam olarak ne tür faaliyetleri olduğu, hatta faaliyette olup olmadıkları bile anlaşılamamıştır. Bu sıkıntı bazen merkezin web sayfası olmamasından, bazen o sayfaya erişilememesinden, çoğunlukla da sayfada merkezin faaliyetlerine ilişkin hiçbir bilgi bulunmamasından kaynaklanmaktadır.

Bilgi eksikliği bulunan merkezlerin, tarihlerine ilişkin bilginin mevcut olduğu durumlarda ise ağırlıklı olarak son yıllarda kurulan merkezler olduğu görülmüştür. Ancak bu durumun istisnaları da vardır. Özellikle çevre konusunda çalışan ve 1980'li ve 1990'lı yıllarda kurulan bazı merkezlere ilişkin de hiçbir bilgiye rastlanmamıştır. Örneğin Cumhuriyet Üniversitesi Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi (1987), Gaziantep Üniversitesi Çevre Araştırma Merkezi (1990) ve Dumlupınar Üniversitesi Çevre Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi (1991) bu tür bilgi eksikliği bulunan eski merkezlerdir.

Tüm üniversiteler arasında en fazla merkezi bünyesinde barındıran üniversiteler ise ise Boğaziçi Üniversitesi ve İstanbul Bilgi Üniversitesi'dir. Boğaziçi Üniversitesinde ikisi çevre alanında olmak üzere, toplam beş merkez bulunmaktadır. Bunların arasında en eskisi olan (2002) İnsani Gelişme Uygulama ve Araştırma Merkezinin faaliyetleri hakkında bilgiye erişilememiş olmasından dolayı bu birimin ne derece faal olduğu bilinmemektedir. Ancak diğer dört merkez -Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Mer-

kezi (2007), Sürdürülebilir Kalkınma ve Temiz Üretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (2007), Eğitim Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (2012) ve İklim Değişikliği ve Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (2014)- hakkında edinilen bilgiler bu birimlerin faaliyette olduklarını ortaya koyar. İstanbul Bilgi Üniversitesinde ise İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi bu çalışma kapsamında temel insan hakları alanında çalışan merkez olarak kodlanmış olmakla birlikte esasen çalışma alanları alt konulardan göç, toplumsal cinsiyet, engellilik gibi konuları da kapsayan oldukça faal bir merkezdur. Bu iki üniversiteyi dörder merkez ile Hacettepe Üniversitesi ile Bülent Ecevit Üniversitesi takip eder. Her iki üniversitedeki birimlerin de faaliyette olduğu görülmüştür. Oysa Karadeniz Teknik Üniversitesinde de dört merkez olduğu bilinmekle birlikte bunların içinde sadece kadın hakları merkezi hakkında az bir bilgiye erişilmiş, geri kalan üç merkezin faaliyetleri hakkında ise bilgi edilememiştir. Öte yandan Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ise ilginç bir örnek ortaya koyar. Bu üniversitede farklı alanlarda çalışmak üzere kurulmuş yedi tane merkez olduğu görülmüşüne rağmen bu merkezlere ilişkin kuruluş tarihleri de dâhil olmak üzere herhangi bir bilgiye erişim mümkün olmamıştır.

İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Koç Üniversitesinde ise üçer tane merkez olduğu görülmüş, bunların neredeyse tamamının faal olduğu tespit edilmiştir. Ancak Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İnsan Hakları Merkezi'nin yapısının ve içeriğinin değiştirilerek Rektörlüğe bağlanmasını takiben 2017 yılında yerine kurulan İnsan Hakları Uygulama ve Araştırma Merkezi hakkında kuruluş tarihi dışında bilgiye erişilemediği için bu merkezin henüz faaliyete geçip geçmediği bilinmemektedir. Aynı şekilde Türkiye akademisinin en köklü yüksek öğrenim kurumlarından birisi olan ODTÜ'de ise insan hakları alanında çalışan yegâne merkez İnsan Hakları ve Güvenliği Uluslararası Araştırma ve Uygulama Merkezidir; ancak bu birimin ne kendine ait bir web sayfası bulunmaktadır ne de hakkında başka bir bilgiye erişilebilmiştir.

Öte yandan, yukarıda da belirttiği üzere, çatısı altında insan hakları alanında çalışan merkez barındıran vakıf üniversitesi sayısı ise toplam 19'dur ve bu üniversitelerin arasında en fazla sayıda faal şekilde çalışan merkeze sahip üniversite ise İstanbul Bilgi Üniversitesidir. Bu üniversitedeki İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi, Çocuk Çalışmaları Birimi ve Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi, Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi ile Çevre, Enerji ve Sürdürülebilirlik Uygulama ve Araştırma Merkezinin gerek yürütülen projeler, düzenlenen toplantılar ve eğitimler gerekse yapılan yayınlar bağlamında hayli faal birimler oldukları görülmüştür.

3.3.1 Temel insan hakları alanında çalışan merkezler

Yukarıda da belirtildiği gibi temel insan hakları alanında

çalıştığı izlenimi uyandıran toplam 10 merkeze rastlanmıştır.¹⁵ Ancak bu merkezlerin yarısı hakkında yeterli bilgi yoktur. İlk olarak, esasen 1978 yılında kurulmuş olan Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İnsan Hakları Merkezinin kapatılmasını takiben 2017 yılında yerine kurulan İnsan Hakları Uygulama ve Araştırma Merkezi hakkında kuruluş tarihi ve müdürü dışında hiçbir bilgiye erişilememiştir. Uzun yıllar siyasi ve hukuki alanda bilgi üretimine katkıda bulunan eski merkezin tüm işlerine erişimin de ortadan kalkmış olması kuşkusuz akademik hafıza açısından da oldukça sıkıntı vericidir. Aynı zamanda, Galatasaray Üniversitesi Ceza Bilimleri ve Kriminoloji ve İnsan Hakları Araştırma Merkezi hakkında da müdürün ismi dışında herhangi bir bilgi mevcut değildir. Gazi Üniversitesi İnsan Hakları Uygulama ve Araştırma Merkezi (2017), İstanbul Gedik Üniversitesi İnsan Hakları Uygulama ve Araştırma Merkezi (2016) ile ODTÜ İnsan Hakları ve Güvenliği Uluslararası Araştırma ve Uygulama Merkezine ait de bilgiye erişim mümkün olmamıştır.

Dolayısıyla, toplam 10 merkezin içinde esasen faal olduğu görülen beş insan hakları merkezi bulunmaktadır. Bunlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Faal Temel İnsan Hakları Merkezleri

| Üniversite | Merkez | Kuruluş Yılı |
|----------------|--|--------------|
| Hacettepe | İnsan Hakları ve Felsefi Uygulama ve Araştırma Merkezi | 1997 |
| İstanbul | İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi | 1997 |
| İstanbul Bilgi | İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi | 2000 |
| Maltepe | İnsan Hakları Merkezi | 2005 |
| Selçuk | İnsan Hakları Araştırma ve Uygulama Merkezi | BY |

Temel insan hakları alanında kurulan merkezlerin olduğu üniversitelerde, alt insan hakları alanında faaliyet gösteren merkez var mı diye baktığımızda ise, faal olduğu tespit edilen merkezlerin bulunduğu üniversitelerde aynı zamanda alt insan hakları merkezleri olduğu da görülmüştür. Hakkında bilgi olmayan beş üniversite arasında ise sadece İstanbul Gedik Üniversitesinde aynı zamanda Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Uygulama ve Araştırma Merkezinin de olduğu görülmüştür. Ancak bu Merkez hakkında da bilgi bulunmamaktadır.

3.3.2 Alt insan hakları alanlarında çalışan merkezler

Yukarıda da belirtildiği gibi, merkezler ağırlıklı olarak alt insan hakları alanlarında faaliyet göstermek amacıyla kurulmuşlardır. Temel insan hakları alanına dâhil edilen merkezler dışında toplam 152 merkezin isimlerinde insan haklarının spesifik alanlarında faaliyet göstermeyi amaçladıkları anlaşılmaktadır. Bu alanların sayısal dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir. Toplam 67 merkez hakkında ise bilgi edinilememiştir.

3.3.2.1 Kadın/Toplumsal Cinsiyet

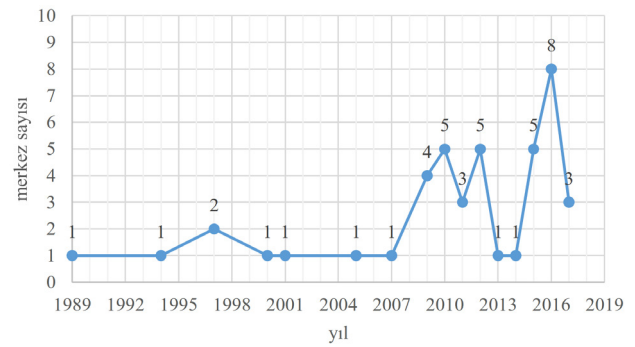
Türkiye'de kadın çalışmaları alanında ilk merkez 1989 yılında İstanbul Üniversitesi bünyesinde kurulan Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezidir (KAUM).

¹⁵ Bu kodlama da merkezlerin isimlerine göre yapılmıştır. Bu merkezlerin alt insan hakları alanlarında da faaliyetleri olabileceği unutulmamalıdır.

Tablo 7. Alt İnsan Hakları Alanlarındaki Merkezler

| Alt alan | Toplam merkez sayısı | Bilgi olmayan merkez sayısı |
|--------------------------|----------------------|-----------------------------|
| Kadın/Toplumsal Cinsiyet | 67 | 24 |
| Çevre/Kent | 36 | 18 |
| Çocuk | 17 | 10 |
| Göç | 12 | 6 |
| Engelliler | 7 | 5 |
| Romanlar | 2 | 1 |
| Diğer | 11 | 3 |

Bu merkezi 1994 yılında Çukurova Üniversitesinde kurulan Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi (KADAUM) takip eder. Bunları takiben 1997 yılında Gaziantep Üniversitesi ve Mersin Üniversitesinde kurulan kadın araştırmaları merkezleri ile birlikte 2000li yıllara kadar Türkiye akademisinde kadın hakları alanında faaliyet gösteren sayısı dördü geçmez. Şekil 7'de de görüleceği gibi bu durum 2000li yıllarda değişmekte, özellikle 2009, 2012, 2015 ve 2016 senelerinde kadın merkezlerinde hızlı bir artışa rastlanmaktadır (Savaş, Ertan ve Yol, 2018).



Şekil 7. Kadın Merkezlerinin Kuruluş Tarihleri

Tablo 8. Yıllara Göre Merkez Sayısındaki Artışın Dağılımı

| Yıl | Merkez sayısı | Üniversiteler ve kuruluş yılları |
|------|---------------|---|
| 2009 | 4 | Çanakkale (1992) Dokuz Eylül (1982) Kırıkkale (1992) Eskişehir Osmangazi (1993) |
| 2012 | 5 | Atatürk (1957) Çankaya (1997) Giresun (2006) Kadir Has (1997) Namık Kemal (2006) |
| 2015 | 5 | Bülent Ecevit (1992) Niğde Ömer Halisdemir (1992) Sabancı (1999) Sinop (2007) Trakya (1982) |
| 2016 | 8 | Bayburt (2008) Beykent (1997) Erzincan (1976) Fırat (1975) Gazi (1926) Hitit (2006) Karabük (2007) Marmara (1883/1982) |

Bu artış 1990ların ortalarından itibaren üniversite sayısındaki -özellikle de vakıf üniversitelerinin kurulmasıyla gerçekleşen- hızlı artış ile birlikte düşünülebilir. Ancak, özellikle artışın çok olduğu dört yıla bakıldığında, bu açıklamanın yetersiz kaldığı görülmektedir. Aşağıda Tab-

lo 8'de de görülebileceği gibi, bu dört yılda kurulan toplam 22 merkezin sadece 3 tanesi vakıf üniversitelerindedir.

Bu çalışmada da fakültelerdeki durumun aksine, toplumsal cinsiyet ve kadın konularının araştırma ve uygulama merkezlerinin çalışma alanları içerisinde ağırlıklı olarak yer aldığı görülmüştür. Bu alanda çalıştığı tespit edilen toplam 67 merkezin içinde ağırlıklı olarak (50 merkez) kadın sorunları/kadın çalışmaları/kadın araştırmaları isimli merkezler yer almaktadır. Az sayıda merkezin (7) başlığında ise kadın/aile/çocuk bir arada yer almaktadır. Bunların içinde dört adet kadın ve aile çalışmaları merkezi, bir tane Kadın-Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Araştırma ve Uygulama Merkezi, bir tane aile araştırmaları merkezi ile bir adet de Kadın, Aile ve Toplum Hizmetleri Uygulama ve Araştırma Merkezi isimli birim yer almaktadır. Diğer taraftan üç merkez kadın ve toplum konusuna odaklanmakta, bir tane de Kadın ve Genç Girişimcileri Destekleme Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi bulunmaktadır. Son olarak, isimlerinde hem toplumsal cinsiyete hem kadına yer veren merkez sayısı ise yedidir. Bu merkezlerin 14 tanesi vakıf üniversitelerinde, geri kalan 53 tanesi ise devlet üniversitelerindedir. Ancak Boğaziçi ve ODTÜ gibi Türkiye akademisinin saygın iki devlet üniversitesinde kadın ve/veya toplumsal cinsiyet alanında faaliyet gösteren merkez bulunmaması da dikkat çekicidir.

Öte yandan, yukarıda belirtildiği gibi toplam 67 merkezin içinde hakkında yeteri bilgiye erişilemeyen 24 tane merkez ise kadın ve toplumsal cinsiyet alanında çalıştıkları düşünülen merkezlerdir. Şu durumda incelenen toplam 162 merkez içinde 67 tane kadın merkezi olduğu göz önünde bulundurulunca, bu merkezlerin yaklaşık %36'sı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığımız sonucu çıkmaktadır. Bu 24 merkezin kuruluş tarihleri de genelde eksiktir ancak mevcut olan tarihlere bakıldığında genelde 2010 sonrası kurulan merkezler olduklarını söylemek mümkündür. Bu durum da kadın ve toplumsal cinsiyet alanında çalışma yapmak üzere kurulan bu yeni merkezlerin ne kadar faal olduklarını sorgulamayı gerektirir ki bu sorgulama da esasen bu alandaki merkezlerin genelde ne kadar verimli ve üretken olduklarına ilişkin bir şüpheyle de yakından ilgilidir. Nitekim Savaş, Ertan ve Yol (2018), Türkiye'de kadın araştırmaları merkezlerinin birçoğunun faal olmadığını ve yaptıkları çalışmaların genellikle konferans, seminer ve sosyal etkinlikler ile sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Üniversitelerdeki kadın merkezleri artış göstermeye başladıkları 2000li yıllardan itibaren akademik çalışmaların da konusu olmaya başlamıştır (Çilingiroğlu, 2001; Özvarış ve Akın, 2003; Balcı, 2016). Ancak yukarıda sözü geçen Savaş vd. (2018) çalışması dışında bu konuyu merkezler hakkında genel bilgi derlemekten öteye taşıyan bir akademik çalışmaya da rastlanmamıştır.

3.3.2.2 Çevre

Çevre ve kent konularında çalıştıkları düşünülen toplam 36 merkez tespit edilmiştir ancak bunların da gene yarısı

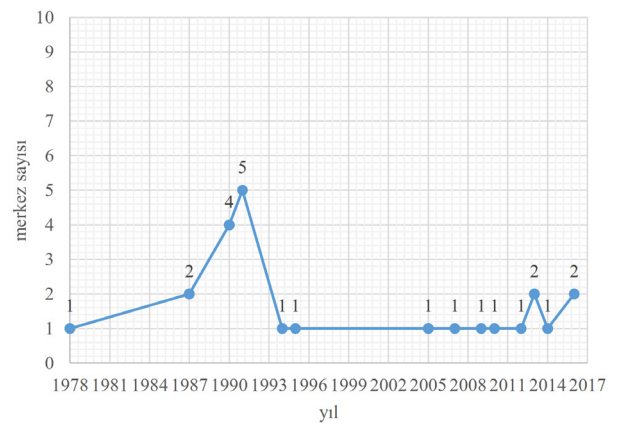
hakkında bilgiye ulaşılamamıştır. Bu merkezlerin sadece altı tanesi vakıf üniversitelerinde, geri kalan 30 tanesi ise devlet üniversitelerindedir.

Bunların içinde en eski merkez ise 1978 yılında Atatürk Üniversitesinde kurulan Çevre Sorunları Araştırma Merkezi'dir. Çevre konusunda çalışan merkezlerin genel olarak en erken kurulan merkezler oldukları görülmektedir. Nitekim çalışmaya dâhil edilen merkezlerin tamamı mevcut bilgiler ışığında kuruluş tarihlerine göre en eskiden en yeniye göre sıralandığında, ilk 10 merkezin dokuzunun çevre alanında çalışan merkezler olduğu görülebilir.

Tablo 9. Kuruluş Tarihleri Açısından En Eski Merkezler

| Üniversite | Merkez | Kuruluş yılı |
|-------------|---|--------------|
| Atatürk | Çevre Sorunları Araştırma Merkezi | 1978 |
| Cumhuriyet | Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi | 1987 |
| Marmara | Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi | 1987 |
| İstanbul | Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi | 1989 |
| Gaziantep | Çevre Araştırma Merkezi | 1990 |
| Ankara | Çevre Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi | 1990 |
| Ege | Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi | 1990 |
| Çukurova | Çevre Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi | 1990 |
| Anadolu | Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi | 1991 |
| Dumlupınar | Çevre Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi | 1991 |
| Dokuz Eylül | Çevre Araştırma ve Uygulama Merkezi | 1991 |
| Akdeniz | Çevre Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi | 1991 |
| Erciyes | Çevre Sorunları ve Temiz Üretim Uygulama ve Araştırma Merkezi | 1991 |

Gene kuruluş tarihleri açısından, çevre konusunda faaliyet gösteren merkezlerin ağırlıklı olarak 1990lı yılların başında kurulduğu, 1995-2005 yılları arasında bu konuda çalışan yeni merkez kurulmadığı, 2005 yılından sonra 1990lı yıllara kıyasla az da olsa bir artış görüldüğü söylenebilir. Bu değerlendirme, kuruluş tarihleri hakkında bilgiye erişilemeyen 12 merkez dışarıda bırakılınca geriye kalan 24 merkez üzerinden yapılmıştır.



Şekil 8. Çevre Merkezlerinin Kuruluş Tarihleri

3.3.2.3 Çocuk

Elde edilen bilgiler Türkiye'de çocuk alanında çalışan 17 tane merkez olduğunu ortaya koymaktadır. İstanbul Bilgi Üniversitesi ve Maltepe Üniversitesi dışında, çocuk alanında faaliyet gösteren merkezlerin tamamı devlet üniversitelerindedir. Bu merkezlerin sadece yedi tanesinin kuruluş tarihlerine erişim mümkün olmuştur. Bu tarihlere göre, en eski merkez 2002 yılında Hacette-

pe Üniversitesinde kurulan Çocuk Hakları Uygulama ve Araştırma Merkezidir. Gene mevcut bilgiler ışığında, en yeni merkezin ise 2017 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde kurulan Çocuk Koruma Uygulama ve Araştırma Merkezi olduğu görülmektedir. Öte yandan, kuruluş tarihlerine erişilemeyen 10 merkez hakkında başka herhangi bir bilgiye de erişilemediğinden, tam olarak bu merkezlerin ne tür faaliyetlerde bulunduğunu söylemek mümkün değildir.

3.3.2.4 Göç

Türkiye üniversitelerinde göç araştırmaları alanında çalışan toplam 12 merkez tespit edilmiştir. Ancak bunların altı tanesi hakkında neredeyse hiçbir bilgiye erişilemediği için bu alanda yapılan çalışmalara ilişkin fazla söz söylemek de mümkün değildir. Bu merkezler arasında 2004 yılında kurulan Koç Üniversitesi Göç Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (MiReKoc), 2005 yılında İstanbul Bilgi Üniversitesinde kurulan Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi, Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi (HUGO) ile 2014 yılında kurulan Bahçeşehir Üniversitesi Göç ve Kent Çalışmaları Merkezi (BAUMUS) oldukça faal oldukları izlenimi verirken, Bülent Ecevit Üniversitesi Göç Araştırma ve Uygulama Merkezi (2012) ile Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Göç Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (2015) hakkında az da olsa bilgi edinilmiş olmakla birlikte bu birimlerin güncel olarak neler yaptıklarını tespit etmek mümkün olmamıştır.

3.3.2.5 Engelliler

Türkiye'deki akademik çalışmalar içerisinde engellilik konusunun bir insan hakları alanı olarak araştırma yapılmaya, üzerinde proje yürütmeye değer bir konu olarak görüldüğünü söylemek mümkün değildir. Fakültelerde gördüğümüz tablo merkezlerde de gözlenmiştir. Taramanın yapıldığı dönemde Dicle Üniversitesinde verilen iki engelli hakları dersi dışında siyaset bilimi bölümlerinde bu konuyla ilgili açılan başka derse rastlanmamıştır. Merkezlerde de toplam yedi merkezin isimleri itibarıyla bu alanda çalıştıkları görülmüş ancak bunların sadece iki tanesinin aktif olarak çalıştığı tespit edilmiştir. İstanbul Üniversitesindeki merkez dışında, bir tek Yeni Yüzyıl Üniversitesindeki merkez yeni kurulmuş olmasına rağmen faal bir görünüme sahiptir.

Tablo 10. Engelliler Alanındaki Merkezler

| Üniversite | Merkez | Kuruluş yılı |
|-----------------|---|--------------|
| Dicle | Engelliler Uygulama ve Araştırma Merkezi | 2010 |
| Ege | Engelli Çocuklar Rehab. ve Eğt. Parkı Araştırma ve Uygulama Merkezi | BY |
| Fırat | Engelliler Araştırma ve Uygulama Merkezi | BY |
| İstanbul | Engelliler Uygulama ve Araştırma Merkezi | 2014 |
| Karabük | Engelliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi | 2016 |
| Van Yüzüncü Yıl | Engelliler Araştırma ve Uygulama Merkezi | BY |
| Yeni Yüzyıl | Yuvam (Engelsiz Üniversite Uygulama ve Araştırma Merkezi) | 2017 |

3.3.2.6 Romanlar

Bu başlık esasen *diğer* başlığı altına da dâhil edilebilecek bir alan olmakla birlikte, çok spesifik bir ayrımcılık alanı olduğu için ve birden fazla merkeze rastlandığı için ayrı olarak kodlanmıştır. Bu alandaki iki merkezden biri 2011 yılında Adnan Menderes Üniversitesinde kurulan Romanlar Uygulama ve Araştırma Merkezidir. Ancak kalabalık bir kadroyla çalıştığı görülen bu merkezin faaliyetlerine ilişkin bir bilgiye erişilememiştir. Öte yandan 2015 senesinde Bülent Ecevit Üniversitesinde kurulan Roman Kültürü Uygulama ve Araştırma Merkezi ise gene fazla veri olmamakla birlikte, 2015 senesinde Romanları Anlamak Çalıştayı ve Batı Karadeniz Romanlar Derneği Roman Çalıştayı isimli iki çalıştay düzenlendiği bilgisine erişildiği için görece daha faal bir merkez izlenimi uyanırmıştır.

3.3.2.7 Diğer

Toplam 162 merkezin içinde 11 merkezin faaliyet alanları belirlenen temel insan hakları veya alt insan hakları alanları altında kodlanamadığı için diğer başlığı altına dâhil edilmiştir. Diğer kategorisinde en fazla merkezi bulunan üniversite Boğaziçi Üniversitesidir. Bu merkezler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Diğer Kategorisindeki Merkezler

| Üniversite | Merkez | Kuruluş yılı |
|------------------|---|--------------|
| Galatasaray | Toplumsal Araştırmalar Merkezi | 2004 |
| Erzincan | Bilişim Teknolojisi ve Bilişim Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi | 2010 |
| Karadeniz Teknik | Hasta Hakları Uygulama Araştırma Merkezi | BY |
| Üsküdar | Şiddet ve Suçla Mücadele Uygulama ve Araştırma Merkezi | BY |
| Boğaziçi | İnsani Gelişme Uygulama ve Araştırma Merkezi | 2002 |
| Boğaziçi | Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi | 2007 |
| Boğaziçi | Eğitim Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi | 2012 |
| İstanbul Aydın | Global Barış ve Demokrasi Merkezi | BY |
| İstanbul Bilgi | Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi | BY |
| Koç | Küresel Kamu Hukuku Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi | BY |
| Sakarya | Anayasa Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi | 2016 |

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın parçası olduğu araştırma projesi, Türkiye'de yükseköğretimde insan hakları alanında üretilen ve paylaşılan bilginin niceliğine ilişkin veri toplayarak, bu alandaki mevcut akademik duruma ilişkin bazı tespitler ortaya koyacak bir temel araştırma (baseline study) olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda, proje çerçevesinde elde edilen bilgiler üzerinden Türkiye genelinde hukuk fakültelerinde ve kamu/siyaset/UAİ bölümlerinde lisans ve lisansüstü/doktora seviyelerinde verilen temel insan hakları ve alt insan hakları derslerine ve insan hakları alanında çalışan araştırma merkezlerine ilişkin kapsamlı bir veri tabanı oluşturulmuştur. Araştırma bilgiye erişim ve özellikle de

niteliksel bilgi derlemesi bakımından sınırlılıkları olan bir çalışma olmakla birlikte, Türkiye akademisinin insan hakları alanında nerede durduğuna ilişkin genel bir resim çizebilmiştir ve bu haliyle bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara temel veriler sunması itibarıyla önemli bir çalışma olma niteliğini taşımaktadır. Şu noktada, çalışmanın ortaya koyduğu bazı tespitler üzerinden insan hakları alanındaki tecrübelerin paylaşılması ve ihtiyaç tespiti yapılarak bu alanda çalışan bölümlerin, merkezlerin ve araştırmacıların kapasitelerinin güçlendirilmesi de ayrıca mümkün olacaktır.

Bu çerçevede, bu çalışmanın odağına aldığı kamu/siyaset/UAİ bölümlerindeki duruma bakıldığında, bu programlarda insan hakları alanında üniversite başına ortalama üç ders düştüğü görülmektedir. Kamu/siyaset/UAİ bölümlerinin sayıca çokluğu göz önünde bulundurulduğunda bu sayı oldukça yetersiz kalmaktadır. Bu tabloda devlet üniversitelerinin vakıf üniversitelerine göre daha fazla ders sundukları, bunun da kapasiteleri ile doğru orantılı olduğu görülmektedir. Ancak bu üniversiteler arasında İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve ODTÜ gibi Türkiye'nin en eski, akademik alanda en saygın ve kontenjanları da oldukça yüksek olan devlet üniversitelerinde insan hakları derslerinin sayıca oldukça düşük olduğu da görülmektedir.

Bu bölümlerde verilen derslerin programlar arası dağılımına bakıldığında ise, toplam derslerin yarısından fazlasının lisans seviyesinde olduğu ve bunların da ağırlıklı olarak (%68) seçmeli dersler olduğu görülmektedir. Az sayıda olan zorunlu ders de çoğunlukla devlet üniversitelerinde verilmektedir ve bunlar da ağırlıklı olarak alt insan hakları alanlarına ilişkin derslerdir. Öte yandan, lisans düzeyinde alt insan hakları alanı olarak en fazla çevre ve kent alanlarında dersler olduğu ve bu alanlardaki derslerin de üçte birinin zorunlu dersler olduğu görülmüştür. Toplumsal cinsiyet dersleri ise, tüm alt alan derslerinin %20'sini oluşturmaktadır ve bu oranla çevre ve kent konulu derslere kıyasla sayıca oldukça azdır. Öte yandan, toplumsal cinsiyet dersleri ağırlıklı olarak seçmeli olarak açılan derslerdir (%95). Lisans seviyesinde verilen çevre konulu derslerin yaklaşık %36'sının, kent konulu derslerin ise yaklaşık %47'sinin zorunlu dersler olduğu göz önünde bulundurulunca, kamu/siyaset/UAİ bölümlerinin öğrencilere toplumsal cinsiyet perspektifi kazandırmaktan uzak olduğu söylenebilir. Bu alandaki derslerin hem sayıca az olması hem de açılan derslerin ağırlıklı olarak seçmeli olması, toplumsal cinsiyet konusunun öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda veya ders programları elverdiği sürece bilgi edindikleri bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Sağlık hukuku, bilim hukuku, çocuk hakları derslerinin ise kamu/siyaset/UAİ lisans programlarında yok denecek kadar az olduğu ortaya çıkmıştır.

Kamu/siyaset/UAİ bölümlerindeki yüksek lisans ve doktora programlarına bakıldığı zaman ise, 179 dersin yüksek lisans seviyesinde olduğu ve bu derslerin verildiği 66

üniversite arasında temel ve alt insan hakları derslerinin sayıca en fazla yer aldığı üniversitenin 12 ders ile Çanakkale Üniversitesi olduğu görülmüştür. Ayrıca bu derslerin ağırlıklı olarak seçmeli dersler olduğu ve 10 zorunlu dersin ise dört tanesinin Cumhuriyet Üniversitesinde verildiği de tespit edilmiştir. Bu 179 yüksek lisans dersinin %40'ı temel insan hakları dersi, geri kalan %60'ı ise alt insan hakları alanlarındaki derslerdir. Alt insan hakları alanı olarak da yüksek lisans seviyesinde de lisans seviyesinde olduğu gibi en fazla kent ve çevre kategorilerine rastlanmaktadır; toplumsal cinsiyet dersleri ise %13'lük bir orana karşılık gelmektedir. Öte yandan, yüksek lisans programlarının doğaları itibarıyla öğrencileri çok daha özel alanlarda çalışmaya teşvik etmelerinden dolayı, bu programlardaki seçmeli ders oranı beklenileceği üzere zorunlu derslere kıyasla oldukça yüksektir. Nitekim kamu/siyaset/UAİ yüksek lisans programlarında verilen toplam 179 dersin arasında zorunlu ders sayısı 10'dur. Ancak bu derslerin yarısını oluşturan alt insan hakları derslerinin üç tanesi çevre ve kent konulu dersler iken iki tanesinin ise toplumsal cinsiyet dersi olduğu görülmektedir. Öte yandan, kamu/siyaset/UAİ programlarındaki doktora derslerinin sayısı ise 93'tür ve ikisi hariç bunların hepsi seçmelidir. Zorunlu derslerin ikisi de toplumsal cinsiyet konulu derslerdir. Ancak bu alanın dersleri zorunlu olarak sunulsa da, doktora programlarında toplumsal cinsiyet derslerine genel olarak oldukça az rastlanmaktadır. Bu programlarda da ağırlık çevre ve kent derslerindedir.

Merkezlere bakıldığı zaman ise tespit edilen toplam 162 merkezin sadece 34 tanesinin vakıf üniversitelerinde kurulduğu ve bunların da 19 vakıf üniversitesine dağıldığı görülmüştür. Bir diğer deyişle, insan hakları alanında çalıştığı düşünülen merkezler ağırlıklı olarak devlet üniversitelerinde kurulmuştur. Toplam 162 merkezin on tanesi dışında hepsi alt insan hakları alanında çalışmaktadır ve bu alanlar arasında da en sık karşımıza çıkan alan toplumsal cinsiyet ve kadın alanıdır. Çevre konusunda çalışan merkezler ise ikinci sıradadır ve en eski merkezler de yine ağırlıklı olarak çevre konularında çalışan merkezlerdir. Bir diğer deyişle, kamu/siyaset/UAİ bölümlerindeki seçmeli dersler arasında toplumsal cinsiyet derslerine çevre ve kent konulu derslere göre çok daha az rastlanmakla birlikte, merkezler ağırlıklı olarak toplumsal cinsiyet alanında çalışmaktadır. Ancak, merkezlerle ilgili yeterince bilgiye erişilemediğinden, bu verinin eksikliği analiz konusunda dikkatli olmayı gerekli kılmaktadır.

Sonuç olarak, burada değerlendirildiği kadarıyla ve biçimiyle mevcut veriler, kamu/siyaset/UAİ bölümlerinde insan hakları alanına yönelik akademik ilginin niceliğine ilişkin söz söyleme imkanı tanımaktadır. Ancak bu akademik ilginin mevcut akademik kapasite ile ilişkilendirilmesi, çalışmayı tespit çalışması olmaktan çıkarıp bu alanda yapılabilecek politikalara zemin oluşturabilecek bir çalışma haline getirecektir. Bu nedenle, ortaya çıkan tablonun ne tür bir akademik kapasiteye karşılık geldiğinin ve bu kapasitenin ne şekilde geliştirilebileceğinin

de değerlendirilmesi yerinde olacaktır. Benzer şekilde, bu tarama çalışmasının başka bölümler üzerinden yürütülmesi de oldukça önemlidir. Örneğin, insan haklarının anlaşılması bu hakların korunabilmesinin ön koşulu olduğundan, felsefe öğrenimi bu alanda yadsınmayacak bir öneme sahiptir (Kuçuradi, 2018, s. 8). Bu nedenle, üniversitelerde yapılacak çalışmaların felsefe bölümlerini de kapsamı yerinde olacaktır. Benzer şekilde sosyoloji bölümleri de özellikle de alt insan hakları konulu dersler bakımından buradaki veriye önemli katkılar sağlayabilecek bölümlerdir. Benzer şekilde, yukarıda da bahsedildiği üzere sosyal bilimler enstitüleri altında kurulan ve 2019 itibarıyla sayısı 15 civarında olan kadın çalışmaları anabilim dallarının da incelenmesi, toplumsal cinsiyet konusunun Türkiye akademisinde çalışılma biçimine ilişkin çok daha detaylı bir tablo ortaya koyacaktır. Aynı zamanda, tıp, mimarlık ve eğitim fakültelerindeki duruma ilişkin benzer çalışmalar yapmak da yine bu başlangıç çalışmasının ortaya koyduğu tabloyu zenginleştirecektir.

Son olarak, kuşkusuz yükseköğretimde insan hakları alanının geliştirilmesine katkı sunma amacının tam olarak gerçekleşmesi bu çalışmanın niteliksel olarak derinleştirilmesi ile mümkün olabilir. J. Paul Martin insan hakları eğitimi alanında kurucu metinlerden biri olan "Human Rights- Education for What?" (1987) isimli yazısında insan hakları eğitiminin en temel üç hedefi olması gerektiğini söyler: insan haklarını bir normatif değerler ve prensipler bütünü olarak çalışmak ve anlamak; bu normların farklı kültürlerdeki etkilerini ve geçerliliklerini sorgulamak ve gerçek ihllalleri çalışarak insan haklarını savunmak adına geliştirilen stratejileri değerlendirmek. Bu hedefler insan haklarını normatif bir sistem olarak tanıtmının ötesinde, bir politika ve aktivizm alanı olarak görmeyi de gerekli kılar. Netice olarak insan hakları alanındaki her eğitim-özellikle de yükseköğretim seviyesinde- kavramsal ve değerlere ilişkin felsefi tartışmaların yanı sıra gündelik hayattan hakların kullanımına ve ihlaline ilişkin gerçek örneklerin değerlendirilmesini de içermek durumundadır. Örneğin Hamilton siyaset biliminde öğrencilerin insan haklarının nasıl savunulması gerektiğini en iyi gerçek örnekler üzerinden deneyimleyerek öğrendiklerini, bu şekilde kavramsal bilginin yanı sıra beceri de kazandıklarını gözlemler (1997). Benzer sorulara yanıt vermek bu çalışmanın sunduklarıyla mümkün değildir ancak yükseköğretimdeki insan hakları derslerinin içerikleri, derslerin işleniş biçimleri, öğretim üyelerinin kendi derslerini nasıl anlattıkları, öğrencilerin bu dersleri neden aldıkları, bu derslerden nasıl faydalandıkları, merkezler tarafından yürütülen projelerin alana katkıları üzerine yapılacak niteliksel çalışmalar bu alana dair bilgimizi genişletecektir.

KAYNAKÇA

Açık, C. (2011). *Ulusal insan hakları kurumları ve Türkiye örneğine eleştirel yaklaşım* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Altıparmak, K. (2007). Türkiye'de insan haklarında

kurumsallaş(ama)ma. Türkiye Barolar Birliği (Ed.), *Bürokrasi ve insan hakları* içinde (ss. 54-111). Ankara: TBB Yayınları.

Andreopoulos, G. J. & Claude, R.P. (Eds.). (1997). *Human rights education for the twenty-first century*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Andreopoulos, G. (1997). Human rights education in the post-cold war context. G.J. Andreopoulos & R.P. Claude (Eds.), *Human rights education for the twenty-first century* içinde (ss. 9-20). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Babül, E. (2017). *Bureaucratic intimacies: Translating human rights in Turkey*. Stanford: Stanford University Press.

Bağlı, M.T. & Esen, Y. (Eds.). (2003). *İnsan haklarına duyarlı ders kitapları için*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Balçı, E. (2016). Üniversitelerin kadın sorunları araştırma ve uygulama merkezleri. *Türkiye Klinikleri J PublicHealth-Special Topics*, 2(2), 52-68.

Büyükkaragöz, S. & Kesici, Ş. (1998). *Demokrasi ve insan hakları eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.

Can, F. (2006, 10 Mayıs). 12 üniversitede kadın çalışmaları merkezi. *Bianet*. Erişim adresi: <https://bianet.org/bianet/kadin/78864-12-universitede-kadin-calismalari-merkezi>

Coomans, F., Grünfeld, F. & Kamminga, M. T. (Eds.). (2009). *Methods of human rights research*. Mortsels, Belgium: Intersentia.

Cooper, A. (2013, 3 Nisan). Why we need to protect the 'university'. *The Guardian*. Erişim adresi: <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2013/apr/03/university-title-protection-regents-college>

Council of Europe. (2002). *Compass: Manual for human rights education with young people*. Erişim adresi: <https://www.coe.int/en/web/compass>

Çayır, K. (2003). İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi: Ders kitaplarının yazımı. M.T. Bağlı & Y. Esen (Eds.), *Ders kitaplarında insan hakları: İnsan haklarına duyarlı ders kitapları için* içinde (ss. 21-45). İstanbul: Türk Tarih Vakfı Yayınları.

Çayır, K. (2008). 'Teknik bir mesele' olarak insan hakları eğitimi. *Liberal Düşünce*, 49, 125-137. Erişim adresi: <http://www.libertedownload.com/LD/arsiv/49/09-kenan-cayir-tekni-bir-mesele-olarak-insan-haklari-egitimi.pdf>

Çayır, K. & Bağlı, M.T. (2011). 'No-one respects them anyway': Secondary students' perceptions of human rights education in Turkey. *Intercultural Education*, 22(1), 1-14. doi: 10.1080/14675986.2011.549641

Çayır, K. (2014). "Biz" kimiz? *Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Çilingiroğlu, N. (2001). Türkiye'de akademik düzeyde kadına yönelik kurumsallaşma, *Hacettepe Toplum Hekimliği Bülteni*, 20(2).

Çotuksöken, B., Erzan, A. & Silier, O. (Eds.). (2003). *Ders kitaplarında insan hakları tarama sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Dolanbay, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 135-154. doi: 10.14781/mcd.61070

Easterbrook, M.J., Kuppens, T. & Manstead, A.S.R. (2016). The education effect: Higher educational qualifications are

- robustly associated with beneficial personal and socio-political outcomes. *Social Indicators Research*, 126(3), 1261-1298. doi:10.1007/s11205-015-0946-1.
- Egerton, M. (2002). Higher education and civic engagement. *British Journal of Sociology*, 53(4), 603-620. doi: 10.1080/0007131022000021506.
- Ehrlich, T. (Ed.). (2000). *Civic responsibility and higher education*. Pheonix, Arizona: The Oryx Press.
- Elveriş, İ., Jahic, G. & Kalem, S. (2007). *Mahkemede tek başına: İstanbul ceza mahkemelerinde müdafiliğin erişilebilirliği ve etkisi/Alone in the courtroom: Accessibility and impact of criminal legal aid before Istanbul court*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Freedman, R. (2018, Ocak). *Is the constant expansion of human rights consolidating or weakening their protection and respect? Expansion of the concept of human rights: Impact on rights promotion and protection toplantısında sunulan bildiri*, Brüksel, Belçika. doi:10.2861/25972
- Gülmez, M. (1996). Türkiye'de insan hakları eğitimi çalışmalarına toplu bakış. *İnsan Hakları Yıllığı*, 1(17-18), 221-245. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Gülmez, M. (2001). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Gündoğdu, K. (2004). *A case study on democracy and human rights education in an elementary school* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilköğretim 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 641-660. Erişim adresi: file:///C:/Users/skalem/Downloads/JKEF_17_3_2016_641-660.pdf
- Gürkaynak, İ., Türkeli, Y. & Bağlı, H. (2002). *Ben insanım: Öğretmen el kitabı. İlköğretim için İnsan Hakları Dizisi*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi.
- Gürtan, K.R. & Tüzün, G. (2005). *Öğretmen ve öğrencilerin gözünden ders kitaplarında insan hakları: Anket sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Hamilton, B. (1997). Human rights awareness and skill games in political science. G.J. Andreopoulos & R.P. Claude (Eds), *Human rights education for the twenty-first century* içinde (ss. 221-235). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HRE 2020. (t.y.). Erişim adresi: <http://www.hre2020.org/>
- HRE 2020. (2015). *Human rights education indicator framework: Key indicators to monitor and assess the implementation of human rights education and training*. Erişim adresi: http://www.hre2020.org/sites/default/files/Human%20Rights%20Education%20Indicator%20Framework_0.pdf
- İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi. (1999). İnsan hakları eğitimi Türkiye programı: 1998-2007. Erişim adresi: http://www.kadinininsanhaklari.org/static/yayin/makale-rapor/IHE-HREP_TR.pdf
- Kalem, S. & Akbaş, K. (2018). *Türkiye'de Yükseköğretimde İnsan Hakları Öğreniminin Durumu*. (Yayımlanmamış rapor). Raoul Wallenberg İnsan Hakları ve İnsancıl Hukuk Enstitüsü Türkiye Programı.
- Karaman Kepenekci, Y. (1999). *Türkiye'de genel ortaöğretim kurumlarında insan hakları eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karaman Kepenekci, Y. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34(34), 280-299. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/108441>
- Karaman Kepenekci, Y. (2005a). Citizenship and human rights education: A comparison of textbooks in Turkey and the United States. *International Journal of Educational Reform*, 14(1), 73-88.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2005b). A study of effectiveness of human rights education in Turkey. *Journal of Peace Education*, 2(1), 39-55. doi: 10.1080/1740020042000334091
- Karaman Kepenekci, Y. & Aslan, C. (2011). Ortaöğretim Türk edebiyatı ile dil ve anlatım ders kitaplarında insan hakları üzerine bir çözümleme. *Turkish Studies*, 6(1), 483-502. doi: 10.7827/TurkishStudies.1952
- Kuçuradi, İ. (2018). İnsan hakları: Kavramları ve sorunları. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Ma, J., Pender, M. & Welch, M. (2016). *Education pays: The benefits of higher education for individuals and society*. Trends in Higher Education Series. The College Board. Erişim adresi: <https://trends.collegeboard.org/sites/default/files/education-pays-2016-full-report.pdf>
- Maran, R. (1997). Teaching human rights in the universities: Paradoxes and prospects. G.J. Andreopoulos & R.P. Claude (Eds), *Human rights education for the twenty-first century* içinde (ss. 194-208). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Martin, J.P. (1987). Human rights-education for what? *Human Rights Quarterly*, 9, 414-422. Erişim adresi: file:///C:/Users/skalem/Downloads/JPaulMartinHumanRightsEdu%20(1).pdf
- McMahon, W.W. (2009). *Higher learning, greater good: The private and social benefits of higher education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Özvarış, Ş. & Akın, A. (2003). Üniversitelerin kadın sorunları araştırma ve uygulama merkezleri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. Erişim adresi: http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/universitelerin_kadin_sorunlari.pdf
- Sarıtaş, E. (2013). Güncel feminist tartışmalar: Toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları anabilim dalı öğretim üyelerinin kitapları üzerine bir inceleme. *Mülkiye Dergisi*, 37 (4), 193-222.
- Savaş, G., Ertan, S. & Yol, F. (2018). Türkiye'deki üniversitelerin kadın araştırmaları merkezleri profili araştırması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (68), 1527-1547.
- Sen, A. & Starkey, H. (2017). The rise and fall of citizenship and human rights education in Turkey. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 85-97. doi: 10.4119/UNIBI/jss-e-16-i4-1689
- Turan, R. (Ed.). (2017). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi: Öğretmen adayları ve öğretmenler için*. Ankara: PEGEM Yayıncılık. doi: 10.14527/9786052410639
- Uluslararası Af Örgütü. (t.y.). Erişim adresi: <https://www.amnesty.org/en/human-rights-education/>

- Uluslararası Af Örgütü. (2002). İlk adım: İnsan hakları eğitimine başlangıç için el kitabı (İ. Üstüner & G. Gürsoy, Çev.). Erişim adresi: <http://iheanet.tr/images/kutuphane/insanhaklarii-cinilkadim648.pdf>
- Uluslararası Af Örgütü. (2010). *Her insan ÖZGÜR DOĞAR: İnsan olmaktan kaynaklanan haklarımız üzerine*. Erişim adresi: http://nehakkinvar.org/uploads/Docs/1439_herinsanozgurdogar729.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1968). *Some suggestions on teaching about human rights*. Erişim adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000564/056409eo.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1987). Human rights: An ethical and civic education for our time. *Human Rights Teaching*, 6, 175-184.
- United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights. (t.y.a). *Summary of national initiatives undertaken within the Decade for Human Rights Education (1995-2004)*. Erişim adresi: <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Initiatives.aspx>
- United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights. (t.y.b). World Programme for Human Rights Education (2005-ongoing). Erişim adresi: <https://ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>
- United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights. (t.y.c). Human rights education and training. Erişim adresi: <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/HREducationTrainingIndex.aspx>
- Ünal, F. (2012). Ortaokul 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi öğretim programı ve ders kitaplarında insan hakları üzerine bir çözümleme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 110-127. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/43549>
- Yükseköğretim Kurulu. (t.y.). Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz>

Çalışanlara Uygulanan Mobbing, Psikolojik Şiddet ve İntihar Eğilimlerinin Sosyo Ekonomik Etkileri

Ayla Avcı

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Bölümü
ORCID: A.Avcı (0000-0002-1871-4090)

Özet

Bireylerin günlük yaşamda yaşadıkları olumsuzluklar, fiziksel ve ruhsal olarak hastalıklar yaşamasına ve dolayısıyla en nihayetinde intihar gibi trajik sonların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Özellikle yirmibirinci yüzyılın en önemli problemi iş yerlerinde yaşanan, çalışanlar ve üst-ast arasında meydana gelen psikolojik şiddet ve mobbing uygulamaları bu istenmeyen ve üzücü durumlara en büyük etkidir. Çalışmada mobbing ve psikolojik şiddet unsurları incelenerek çalışanlarda yaşanan intihar olaylarındaki artışın önlenmesi için gerekli çözüm üretme yöntemleri irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Travma, İntihar, Mobbing, Psikolojik Şiddet.

The Effects of Mobbing and Psychological Violence Applied to Employee

Abstract

The negativities experienced by individuals in daily life cause physical and mental illnesses and ultimately lead to tragic endings such as suicide. The most important problem especially in the twenty-first century is the psychological violence and mobbing practices that occur in the workplace between the employees and the supra-ast, which is the biggest factor in these undesirable and sad situations. In this study, mobbing and psychological violence examined and solution methods to prevent the increase of suicide incidents were investigated.

Keywords: Trauma, Suicide, Mobbing, Psychological Violence.

GİRİŞ

Kurumların en önemli başarısı, çalışanlar ve yöneticiler arasında amaç ve fikir birliği uyumu sağlanarak geleceğe yönelik sürdürülebilirlik sağlamaktır. Ancak örgüt içi çıkar çatışmaları ve iş görenler arasında oluşan rol belirsizliği ya da kişisel hırslar bireylerin kendi içlerinde ve aşamayacakları durumlar ortaya çıkararak ruhsal ve fiziksel birtakım rahatsızlıklar yaşanmasına neden olmaktadır. Çalışma ortamında üstün asta ya da çalışan ve çalışan arasında yaşanan psikolojik şiddet ve mobbing uygulamaları bireylerin ya kendi içlerine kapanarak ruhsal sorunlar yaşamalarına ya da dışa yansıttıklarında ise örgütte dışlanmayla sonuçlanacak ileri sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

ABD’li araştırmacılara göre bireylerin çalıştıkları iş kollarına göre intihar oranlarında artış yaşanmaktadır. Yapı-

lan araştırmada 2000-2016 yılları arasında erkeklerde en yüksek, inşaat ve madencilik alanında, kadınlarda ise en yüksek intihar oranı, sanat, tasarım, spor ve medya çalışanları arasında görülmektedir (Rapaport, 2018).

Mobbing’e maruz kalan bireylerde psikolojik ve fizyolojik sonuçlarını Mikkelsen ve Einarsen, “güneş yanığı” etkisi dereceleri benzetisiyle ilişkilendirerek, mobbing’e mikro düzeyde maruz kişilerin birinci derece yanıklardaki gibi iyileşmesinin daha kolay gerçekleşeceğini, mezo düzeyde mobbing’in ise ikinci derece yani fazla acı verici ve tedavi gerektiren, en kötü olarak bilinen üçüncü derece yanıklar ise kalıcı hasarlara neden olan derin ve tedavisi uzun sürecek derin yaralara neden olduğu benzetmesini dile getirmiştir (Şen, 2017).

Psikolojik şiddet ve mobbing uygulamaları genel olarak etik dışı davranışlar olarak nitelendirilse de günümüzde artarak devam etmekte ve bireylerin, örgütte yaşadığı sorunları kınama, işten çıkarılma, zaruriyet gibi nedenlerden dolayı başa çıkma yetilerini kaybederek intihara kadar varan düşünceler taşımalarına sebep olmaktadır.

Hristiyan toplumlarının ortaya çıkmasıyla intihar yasaklanmış ve intiharın bir cinayet olduğu vurgulanmıştır (Durkhe-

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
Ayla Avcı, Email: avcayla@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 06.07.2019
Kabul Tarihi / Accepted Date: 08.08.2019

Doi: 10.26701/uad.588044

im, 2013). Müslüman toplumlarda da bir başkasının canına kıymak nasıl günah olarak kabul ediliyorsa, bireyin kendi canına kıyması ve yaşamına son vermesi de büyük bir günahtır (Diyanet.gov.tr). Dolayısıyla bu durumların yaşanmaması için toplumların çözüm üretmesi önemli bir araştırma konusudur.

PSİKOLOJİK ŞİDDET

Çalışma ortamında yaşanan şiddet denildiğinde, fiziksel olarak yapılan kişi ya da gruplara karşı yapılan fiziksel güç uygulaması olarak tanımlanmaktadır. Dönemsel olarak günümüzde fiziksel şiddet kadar psikolojik şiddet uygulamalarında iş yeri şiddetinde görülmektedir. İş görenlerin çalışma ortamlarında meydana gelen duygusal taciz, korkutma ve tehdit, yıldırma, alay etme, başka kimselerin yanında küçük düşürme veya aşağılayıcı söz ve davranışlarda bulunma psikolojik şiddet içeren eylemlerdir (Çöl, 2008). Psikolojik şiddet uygulamaları örgütlerin sağlıksız ve huzursuz bir ortama dönüştüren toplumsal ve sosyal bir olgu olarak bilinmektedir. Çünkü psikolojik şiddet toplumun ahlaki değerlerini önemli ölçüde yıpratır ve zedeleyen kötü bir vasıta olmaktadır (Akbaş ve Karcıoğlu, 2010).

MOBBING

Literatürde farklı kavramlarla açıklansa da mobbing, çalışma ortamında iş görene yapılan duygusal baskıyla birlikte yıldırma politikaları uygulanmasıdır (Mimaroglu ve Özgen, 2008). İngilizce kelime anlamı yıldırma (mobbing), Mob kökü, kanunsuz bir şekilde şiddet uygulayan topluluk veya çete olarak adlandırılmıştır. Bu kavram 1984 yılında Heinz Leymann'ın bir raporuyla ortaya çıkarak, 1993 yılında ise "İşyerinde Kişilerin Mağdur Edilmesi" kanunuyla İsveç'te yasalaşmıştır (psikiyatri.org.tr). İş yaşamında mobbing, kişilere amirleri, eşit düzeyde çalışanlar ya da üstleri tarafından sistematik bir şekilde uygulanan çeşitli kötü muamele, şiddet ve tehdit, rencide edici davranışları ifade eden kavramdır (Tınaz, 2006). Mobbing gelişmiş ülkelerde çok sık yaşanan ve hukuki davalara konu olan uygulamalardır. Türkiye'de Avrupa ülkelerine nazaran yeni bir terim olan mobbing örgütler açısından incelendiğinde sosyal bir tehdit ve önemli bir sorun olduğu düşünülmektedir (Akbaş ve Karcıoğlu, 2010).

Tablo 1. Mobbing'in Sonuçları

| Etki Alanı | Sonuç |
|------------|--|
| Mağdur | Aşırı stres sonucu psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklar ve intihar ile sonuçlanabilen travmalar |
| Aileler | Mutsuz ebeveynler ve çarpık yetişen çocuklar, artan boşanmalar |
| Örgütler | Anlaşmazlıklar, hastalıklı şirket kültürü, düşük moral ve kısıtlanmış yaratıcılık |
| Toplum | Mutsuz bireyler ve politik kaygısızlık |

Kaynak: Mobbing'in Sonuçları. Davenport vd. (2003: 146). (Mizrahi, 2013). Çalışma Hayatında Mobbing ile Mücadele Yöntemleri. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi

TRAVMA VE İNTİHAR

Bireylerin bedensel ve ruhsal benliğine her türlü zarar veren, kişinin başa çıkma yeteneğini aşan deneyimdir. Benlik içsel ya da dışsal olarak çeşitli uyaranlara maruz kalarak etkisiz hale gelen baş etme sonrası, stres ve kişilik bozukluğu, depresyon, madde kullanım gibi travma sonrası sorunlar ve fiziksel hastalıklarla karşılaşmaktadır (Çam vd, 2016).

Emile Durkheim (2013), intiharı, "Kurbanın kendisi tarafından gerçekleştirilmiş, olumlu ya da olumsuz bir edimin doğrudan ya da dolaylı sonucu olan her ölüm olayıdır" tanımıyla açıklamıştır. Bütün depresyon türlerinde bireyin kendi yaşamını sonlandırması riski yani intihar etkindir (Butcher, Mineka ve Hooley, 2013).

ÇALIŞANLARIN İŞYERLERİNDE YAŞADIĞI MOBBING VE PSİKOLOJİK ŞİDDET

Endüstri Psikolog Dr. Heinz Leyman 45 ayrı mobbing uygulaması özelliğini 5 gruba ayırmıştır (Soysal, 2015);

Tablo 2. Mobbing Uygulaması Özellikleri

| 1.GRUP | 2.GRUP | 3.GRUP |
|---|---|---|
| Kendini göstermeyi ve iletişim oluşumunu engellemek : | Sosyal ilişkilere saldırılar: | İtibarınıza saldırılar: |
| Üstler tarafından kısıtlanmak, azarlanmak, sürekli eleştirilmek | Çevrenizdekiler sizinle konuşmaz, sizin başkalarıyla konuşmanız engellenir. | İnsanlar arkanızdan kötü konuşur, asılsız söylentilerle gülünç duruma düşürülürsünüz. |
| 4.GRUP | 5.GRUP | |
| Kişinin yaşam kalitesi ve mesleki durumuna saldırılar: | Kişinin sağlığına doğrudan saldırılar: | |
| Sizin için özel görevler verilmez. İşiniz sürekli değiştirilir. | Fiziksel olarak ağır işler verilir. Fiziksel şiddet tehdidi yapılır. | |

Belirli bir kararın yada vakanın etik bir uygulama olup olmadığı davranışın ahlaki standartlarla uyumu ve bireyin kendisi ve diğerleri için sonuçlarına bakılmalıdır. Kriterler değerlendirilmesi sonuca giden yöntemlerin ne ölçüde mubah olduğudur. Davranış değerlendirilmesinde kullanılan ahlaki standartlar, toplumun asıl yasalarının ihlali, diğerlerinin haklarını kullanmasına engel teşkil etmesi, onların sağlık ve yaşamlarını tehlikeye sokmak ya da kişisel fayda ve çıkarlar için insanları aldatma ve kullanma durumu söz konusudur. Var olan bir bilgiyi çarpıtarak aktarmak, kendisinin yapmış olduğu hataları başkasının üzerine atmak, diğerlerini incitecek ve rencide edecek sorumsuz davranışlar batılı devletlerde etik dışı davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Yukl, 2018). Örgütlerde bireylerin şahsi çıkarları doğrultusunda diğer çalışanları huzursuz ve mutsuz edecek davranışlar sergilemesi etik dışı sayılarak hiçbir toplumda kabul görmez.

Mobbing'e maruz kalan iş gören hayatının her alanında kendisine olan güvenini kaybeder. Bunun sonuçları iş, aile sosyal ilişkilerine yansır. Kurbanlar şaşkınlık, beceriksiz-

lik, korku, utanma, çekinme gibi duygular taşır. Zamanla aile ve sosyal çevresinden uzaklaşır. Mobbing sonucu sadece kurbanın kendisi değil tüm ailesi ve yakınları da zarar görmüş olur. Bireyler, mobbing sonuçlarını bir bütün olarak yaşadığı takdirde, akıl, beden ve ruh sağlığı da zarar görür. Yoğun olarak yaşadığı stres sonucu panik atak ve depresyon ve bazı durumlarda ise intihara teşebbüs görülmektedir (Gökçe, 2010). Mobbing'ten etkilenen bireyler işlerini yapamaz duruma gelerek çalışma yaşamına kolay uyum sağlayamazlar. Bireyler dehşet içinde bir halde ve şiddetli depresyon, panik atak gibi hastalıklar ve kaza ve intihar girişimleri gözlenmektedir (Yalçın, 2006).

Bireylerde özellikle de sağlık çalışanlarının işyerlerinde yaşadıkları mobbing, depresif semptomların görülmesinde etkili olmaktadır. Bu durumda bireylerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkiler. Bireysel ve sağlık sektörü açısından değerlendirildiğinde, çalışma performans azlığı, isteksizlik gibi sonuçlar yaşanmaktadır (Yavuzer, Çivilidağ, 2014).

ÇALIŞANLARA UYGULANAN MOBİNG, PSİKOLOJİK ŞİDDET VE İNTİHAR EĞİLİMLERİNİN SOSYO EKONOMİK ETKİLERİ

Verimlilik, bireylerin huzurlu, refah ve daha konforlu bir yaşam seviyesine ulaştırmak için bir araçtır. Verimlilik üretim süreçlerine pozitif değer katar. Verimlilik sosyo-ekonomik sorunlarımızın teşhisini, çözümünü ve uygulamasını mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla verimlilik sadece üretim değil bir yaşam tarzı olarak algılanmalıdır (Demirci, 2005).

Mobbing ve psikolojik şiddetin topluma getirdiği politik ve mali etkileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır (Davenson vd, 2003; Aktaran: Yeniçeri, 2006):

Çalışanlara uygulanan zorbalık ve taciz olguları, tablo 1'de görülen literatür araştırmalarında çeşitli sosyo-ekonomik yönleriyle değerlendirildiğinde hem mikro bireysel hem de organizasyonel seviyelerde bir dizi sosyal veya ekonomik sorunlara neden olmaktadır (Vveinhardt vd., 2018). Kaybedilen verimsiz çalışma saatlerinin çoğu, psikososyal faktörlerden kaynaklandığından çalışma ortamını iyileştirmeye yönelik yatırımlar etkili ve karlı ekonomik karar alma olarak değerlendirilmektedir (Rezagholi, 2016).

Tablo 4. Zorbalık ve Tacizden Kaynaklanan Zararların Hesaplanmasında Önemli Değişkenler

| Değişkenler | Kayıp Kaynaklar | Araştırma |
|---|--|--|
| Çalışanların kayıpları | Kuruluşa bağlılık düşüyor, çalışanlar, psiko-sosyal baskılar, şiddet ve çevredeki insanlardan çok az destek almaları nedeniyle işlerini bırakma eğilimindedir. | Vartia (2001), Figueiredo-Ferraz ve ark. (2012), McTernan ve ark. (2013), Middlemiss (2017) vd. |
| Verimlilikte düşüş | İş performansının kötüleştirilmesi, verimliliğin düşmesi, şirket çalışanlarının personel devir hızı. | Giga ve ark (2008), Okechukwu vd (2014), Chandrasiri, 2017; vd. |
| Çalışanların hastalık oranı | Psikolojik ve fiziksel rahatsızlık, çeşitli sağlık sorunları, çeşitli sürelerde hastalık izinlerinin belirlenmesi ve tıbbi maliyetler | Carnero, Martinez (2005), Pate Beaumont (2010), Taşpınar ve ark (2013), Okechukwu ve ark (2014), vb. |
| Tazminatlar, para cezaları, yasal masraflar | İşverene çalışanların korunması için uygulanan yasal işlemlerin ihlali nedeniyle para cezası, mağdurlara tazminat ödenmesi | Sheehan (1999), Fattori ve ark. (2015), Middlemiss (2017) vb. |

Kaynak: (Vveinhardt, Fominiene ve Ufartiene, 2018)

Tablo 3. Politik ve Parasal Maliyetler

| Etki Alanı | Psikolojik Maliyetler | Parasal Maliyetler |
|------------------|--|--|
| Bireyler | Stres Duygusal, fiziksel rahatsızlıklar Kazalar Sakatlıklar Ayrılmak acıları Mesleki kimlik kaybı Arkadaşlıkların kaybı İntihar/Cinayet | İlaçlar ayakta tedavi Terapi Doktor faturaları Hastane faturaları Kaza masrafları Sigorta primleri Avukat ücretleri İşsizlik Kapasite altında çalışması İş araması |
| Aileler | Çaresiz kalma acısı Kavga ve çatışmalar Ayrılmak veya boşanma acısı Çocuklara etkileri Ayrılmak, boşanma masrafları | Ailenin gelir kaybı, Ayrılmak ve Boşanma masrafları, Terapi. |
| Kuruluşlar | Anlaşmazlıklar Hastalıklı şirket kültürü Düşük moral Kısıtlanmış yaratıcılık | Hastalık izinlerinin artması Yüksek personel hareketi maliyeti Düşük verim Düşük iş kalitesi Uzmanlık kaybı Çalışanlara tazminat ödemeleri İşsizlik maliyetleri Yasal işlem/dava masrafları Erken emeklilik Yükselen personel yönetim maliyetleri |
| Toplum, Topluluk | Mutsuz bireyler Kaygılar | Sağlık masrafları Sigorta masrafları İşsizlik veya kapasite altı çalıştırmaktan doğan vergi kayıpları, Kamu yardım programlarına talebin artması, Zihinsel sağlık programlarına talebin artması, Malulen emeklilik taleplerinin artması. |

SONUÇ

Rekabetçi küreselleşme, ülkelerdeki ekonomik dalgalanmalar kurumları ve tüm çalışma dünyasını önemli ölçüde etkilemektedir. Genel olarak ekonomik temelli yaşananlar sorunlar, çalışanların iş yerlerinde değişimler ve bir takım baskı ortamlarının oluşmasına neden olmaktadır. Bunlar, mesai saatlerinde artış, kısıntılı dinlenme molaları, performans beklentilerinin yanında, çalışanlar arasında yaşanan rakip çekişmeleri, üst yönetimin ayrımcılık yapması ve bütün bunları psikolojik şiddet ve mobbing uygulamasıyla çalışanların bedensel ve ruhsal sağlıklarını

da önemli tahripler yaşanmasına neden olmaktadır. İşyerinde yaşanan mobbing ve zorbalıklar intihar fikrinin de öncüsü olabilmektedir (Alavi, Teshetukha, Prost, Antoniak, Patel, Sajid ve Groll, 2017).

Bireylerin zamanlarının önemli kısmını geçirdikleri işyerlerinde intiharı önleme faaliyetlerinden yararlanılabılır. Risk altındaki çalışanlar tespit edilerek destek hizmetleri sağlanması önemlidir (Peterson, Stone vd, 2018).

Mobbing iş etkinliğine etki eden bir maliyet faktörü olarak görülmelidir. Bu nedenle de örgütsel bağlamda, mobbing önlemek amaçlı sistemler oluşturmak personel gelişimi yöneticilerinin önemli sorumluluğudur (Niedl, 1996).

İş yerlerinde yaşanan mobbing, psikolojik şiddet gibi baskı ortamlarında çalışmak zorunda kalarak fiziksel ve ruhsal hastalıklar yaşamalarına neden olan çalışanların, sağlık amaçlı izin almaları, iş yeri verimsizliği ve düzensiz çalışma sürelerine ve şirketlerde mali yüke sebep olmaktadır. Aile yaşantısına yansıyan sorunlar, toplumda da olumsuz ve huzursuzluk yaratma faktörüdür.

Her kurumda çalışanların sosyal ve psikolojik destek alacağı birimler oluşturup, kurumlarda yaşanan şiddet uygulamalarına maruz kalan personele destek hizmetlerinin sağlanması yarar sağlayacaktır. Bu birimlerde yapılacak olan işyeri uyumu, zihinsel ve fiziksel tedavi yöntemlerinin etkili olacağı düşünülmektedir. Çalışanlarının tükenmişliklerinin nedeni olan, uzun mesai saatlerinin düzenli hale getirilerek çalışanların sosyal etkileşim faaliyetlerine teşviki de olumlu etkiler yaratacağının değerlendirilmesi önemlidir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, S. , Karcıoğlu, F. (2010). İşyerinde Psikolojik Şiddet ve İş Tatmini İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari İlimler Dergisi*. 24; 3
- Alavi, N. ,Reshetukha, T. , Prost, E. , Antoniak, K. , Patel, C. , Sajid, S. , Groll, D. (2017). Relationship between bullying and suicidal behaviour in youth presenting to the emergency department. *J. Can Acad Child Adolesc Psychiatry*. 26 (2): 70-77.
- Butcher, J. N. ,Mineka, S. , Hooley, J. M (2013). *Anormal Psikoloji*. (Çeviren, Gündüz, O.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Çam, O., Büyükbayram, A., Turgut, E. Ö. (2016). Travma Sonrasında Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Yaklaşımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*. 19; 3.
- Çöl, Ö. S. (2008). İşyerinde Psikolojik Şiddet: Hastane Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Çalışma ve Toplum Dergisi* 2008/4.
- Demirci, F. S. (2005). Verimlilik bilinci ve Kültürünün İşlevselliği, Değişime Katkısı. *Verimlilik Dergisi*. 2005/3
- Din İşleri Yüksek Kurulu Başkanlığı. <https://kurul.diyanet.gov.tr/>
- Durkheim, E. (2013). İntihar. (Çeviren, İlkelen.Z. Z.). Pozitif Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (2010). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar İçinde*. Örgütlerde Yıldırma Mobbing. Gökçe, A. T. Ankara: Pegem Akademi.
- Mimaroğlu, H. , Özgen, H. (2008). Örgütlerde Güncel Bir Sorun: Mobbing. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*.
- Mizrahi, R.(2013). Çalışma Hayatında Mobbing ile Mücadele Yöntemleri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. 5 (2).
- Niedl, K. (1996). Mobbing and well-being: Economic and personnel development implications. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 239-249.
- Psikiyatri.org.tr: Yıldırma (Mobbing). 10 Ocak Tarihinde <http://www.psikiyatri.org.tr/halka-yonelik/15/yildirma-mobbing> adresinden ulaşılmıştır.
- Rapaport, L. (2018). Suicide rate rising among U. S. workers. 25 Mart 2019 Tarihinde <https://www.reuters.com/article/us-health-suicide-occupation/suicide-rate-rising-among-u-s-workers-idUSKCN1NQ2M6> adresinden alınmıştır.
- Rezaghali, M. (2016). Differential Socio-Economic Effects of Work Environmental Risk Factors. *Journal of Health & Medical Economics*.
- Soysal, Ö. N.(2015). İş Yerinizde Mobbing Yaşıyor musunuz? Erişim Tarihi: 29 Şubat 2019 Tarihinde <https://www.kariyer.net/ik-blog/is-yerinizde-mobbing-yasiyor-musunuz/adresinden> alınmıştır.
- Peterson, C. , Stone, M. D. , Marsh, M. S. , Schumacher, P.K , Tiesman, M. H. , McIntosh, L. W. , Lokey, N. C. , Trudeau, T. A. , Bartholow, B. , Luo, F. (2018). Suicide rates by major occupational group- 17 states, 2012 and 2015. *Centers for Disease Control and Prevention. Weekly/November* 16, 2018/ 67(45); 1253-1260.
- Şen, N. (2017). İş Hayatında Psikolojik Şiddet (Mobbing): Trabzon Örneği. *İmgelem* 1 (1) 135-151.
- Tınaz, P. (2006). İş Yerinde Psikolojik Taciz Mobbing. *Çalışma ve Toplum Dergisi* 2006/4
- Vveinhardt, J. ,Fominiene, B. V. , ve Ufartiene, J. , L. (2018). Bullying and Harassment as Antisocial Behaviours: Socio- Economic Aspects of Their Impact Assessment. *Inzinerine Ekonomika- Engineering Economics*. 29 (5). 548- 558
- Yalçın, İ. (2006). *Baskıyı yönetim aracı olarak kullanan yöneticilerin çalışanlar üzerinde yarattığı etkiler. Yönetimde yeni yaklaşımlar içinde*. (Yeniçeri, Ö.) 2006. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yavuzer, Y. ve Çivilidağ, A. (2014). Mediator role of depression on the relationship between mobbing and life satisfaction of health professionals. *Thejournal of psychiatry and neurological sciences*. 27. 115-125.
- Yeniçeri, Ö. (2006). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: IQ Kültür sanat yayıncılık.
- Yukl, G. (2018). Örgütlerde Liderlik. (Çeviren, Çetin, Ş. ve Baltacı, R.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 8. Basımdan çeviri.

Akademik Teşvik Tabanlı Yeni Bir Performans Değerlendirme Önerisi ve Uygulama

Mustafa Hamurcu¹, Tamer Eren^{2*}

¹Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü, hamurcu.mustafa@kku.edu.tr

²Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü, tamereren@gmail.com

ORCID: T. Eren (0000-0001-5282-3138), M. Hamurcu (0000-0002-6166-3946)

Özet

Bu çalışmada, akademik teşvik tabanlı yeni bir performans değerlendirme modeli önerilmiştir. Önerilen yeni modelde, akademik teşvik puanları temel alınarak çok kriterli karar verme yöntemleri kullanılmıştır. İlk olarak Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) ile akademik faaliyetler için ağırlıklandırma yapılmış ve sonra TOPSIS yöntemi ile devlet üniversitesine bağlı fakültelerin akademik performansları sıralanmıştır. Aynı zamanda çalışmada bir fakültenin bölümleri ve fakültede yer alan akademik personelin performanslarının değerlendirilmesi de yapılmıştır. Önerilen yeni model, toplam akademik puan, ortalama akademik teşvik puanı ve akademik teşvikten yararlanan personel oranları ile yapılan sıralamalar ile karşılaştırılmıştır. Sonuçta önerilen yeni model uygulanmış, etkili ve tarafsız bir değerlendirme ile performans sıralamasına olanak sağladığı görülmüştür. Çalışmanın sonucunda değerlendirmelere yer verilerek hem önerilen model hem de uygulanmakta olan akademik teşvik ödeneği hakkında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik teşvik ödeneği, Performans değerlendirmesi, Çok kriterli karar verme

A Proposal of Academic Incentive Based Performance Evaluation: An Application in The Higher Education Institution

Abstract

In this study, a new performance evaluation model based on academic incentives was proposed. In the proposed new model, multicriteria decision making methods were used based on academic incentive scores. We first weighted the academic activities with the analytical hierarchy process (AHP) and then ranked the academic performances of the faculties with the TOPSIS method. At the same time, the evaluation of the performance of academic staff in the faculty and departments of a faculty has also been carried out. The proposed new model was compared with the rankings made by the total academic score, the average academic incentive score, and the proportion of the staff benefiting from the academic incentive. In the study, the proposed new model has been applied and it has been seen to enable performance ranking with effective and unbiased evaluation. As a result of the study, evaluations were given and suggestions were made about both the proposed model and the academic incentive allowance being applied.

Keywords: Academic incentive, Performance evaluation, Multicriteria decision making

1. GİRİŞ

Günümüz küresel rekabet dünyasında, yükseköğretim kurumlarında kaliteli hizmet sunmak başarı için bir anahtardır. Yükseköğretim kurumları öğrencilerine kaliteli eğitim vermenin ve bilim dünyasında saygın bir yere sahip olmanın yollarına odaklanmaktadır. Aynı zamanda, ülkelerin ekonomik büyümesinde ve ulusun geleceğini şekillendirmede hayati bir rol oynamaktadır. Ayrıca bir ülkenin üstünlüğü, doğal kaynakları ve mevcut sanayi ka-

pasitesinden ziyade yükseköğretim sistem dinamiklerine bağlıdır (King, 1995). Günümüzde eğitim kurumları, bilgi teknolojisinin hızlı büyümesi, küreselleşme ve kaynak kısıtlamaları gibi zorluklar yaşamaktadır (Aly vd., 2014). Tüm bu zorlukların üstesinden gelmek amacıyla yükseköğretimin tüm süreçlerinde, mevcut durumlar yeniden ele alınarak ve kurum hedefleri güncellenerek düzenlemeler yapılmaktadır. Yükseköğretimin iyileştirilmesi ve kurum hedeflerine ulaşılması noktasında yapılabilecek faaliyetlerin kontrol altında tutulması ve izlenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu noktada yükseköğretim kurumları olan üniversitelerin, üniversitelerde fakülte ve bölümlerin performanslarının izlenmesi ve değerlendirilmesi ön plana çıkmaktadır. Ülkenin bilim üreten ve katma değer oluşturan bir kurumu olmak amacıyla eği-

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
Tamer Eren, Email: tamereren@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 24.07.2019

Kabul Tarihi / Accepted Date: 20.08.2019

Doi: 10.26701/uad.596163

tim-öğretim kabiliyetini artırmak için kısa-orta ve uzun vadeli hedefleriyle tüm bu birimlerin temelini oluşturan akademik personeli motive edecek faaliyetlere yer vererek performans artışının sağlanması önemli bir hal almaktadır.

Hızla değişen ve gelişen bilim dünyası karşısında uluslararası konumunu güçlendirmeyi hedefleyen Türkiye üniversiteleri, akademik performansını artırarak uluslararası alanda yerini yükseltmeyi hedeflemektedir. Bunun için çeşitli faaliyetler ile akademik personeli desteklemektedir. Bu desteklerden biri de 2015 yılından beri uygulanmakta olan akademik teşvik ödeneği sistemidir. Akademisyenlerin faaliyetlerini çeşitlendirme ve performanslarını arttırmaya yönelik olan bu destek ile hem bireysel hem de kurumsal performansın artırılması sağlanmaya çalışılmaktadır. Üniversitelerde ve akademik camia içinde, iyi yetişmiş, kaliteli ve bilinçli bilim insanlarının önemi yadsınmaz. Üniversitelerin görevleri arasında yer alan araştırma ve nitelikli yayın yapma, eğitim-öğretim sunma için iyi yetişmiş kaliteli öğretim elemanlarının atanmasının gerekliliği kalitenin artırılması için elzemdir. Bununla birlikte kendini geliştiren ve daima yeniklere açık ve istekli akademisyenlerin olması ve yeterli maddi ve manevi imkânların sağlanması gibi nedenlerle, üniversitelerdeki akademik personelin çeşitli yönleri ve özellikleri ile performansının yönetilmesi gerekmektedir.

Bilimsel ilerleme ve bilginin geliştirilmesi ile birlikte gelecek nesillere aktarılmasının sağlanması üniversitelerin başlıca amacıdır (Kaptanoğlu ve Özok, 2006). Aynı zamanda üniversiteler, öğrenci odaklı bir yaklaşımla akademik faaliyetler ile üniversiteler arasında iyi bir konum amaçlamaktadır. Yükseköğretimde ulaşılması beklenen temel hedeflerin başında akademik etkinliği ile öğrenci beklentilerinin karşılanması gelmektedir. Bunu gerçekleştirmek için üniversitelerin performanslarının değerlendirilmesinde temel faktörlerden biri olan akademisyenlerin performansları olduğudur (Todorovic vd, 2011). Performans değerlendirme veya ölçümü için çeşitli alanlarda çok değişik uygulamalar şimdiye kadar yapılmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalara bölüm 3 de yer verilmiştir. Ancak akademik performansın değerlendirilmesi, fiziksel çıktının bilimsel yayın olması ve çeşitlilik arz etmesi nedeniyle oldukça güçtür. Fakülte bazında akademik faaliyetlerin farklılaşması homojenliği bozmakta ve aynı çatı altında değerlendirme imkanını ortadan kaldırmaktadır.

Akademik teşvik ödeneğini, akademik personelin bir yıl içinde yapmış olduğu akademik faaliyetlerin puanlandırılması sonucunda belirlenen toplam puanı oranında sağlanan teşvik olarak tanımlamak mümkündür. Sağlanan bu ödenek ile bireysel performansın yanı sıra bölüm, ilgili fakülte ve üniversite için de ölçülebilecek/değerlendirilmeye imkân sağlayabilecek bir puanlama süreci ortaya koymaktadır. Ancak tarafsız ve etkili bir değerlendirme modelinin ortaya tam anlamıyla konulamaması bu alanda daha da çalışılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Aynı

zamanda üniversiteler arasında farklılık gösteren atama kriterleri nedeni ile de temelde standart bir performans ölçüm veya değerlendirme sisteminin olması gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Belirli bir standardın olmaması nesnellığı ortadan kaldırmakta ve çeşitli problemlere de yol açabilmektedir. Bu bağlamda akademik teşvik ödeneği uygulaması, alınan akademik teşvik puanı doğrultusunda verilen ücret ile hangi akademik seviyede olursa olsun yayın yapmaya ve akademik faaliyetlerde bulunmayı teşvik ederken, ekstra bir motivasyon kaynağı ve aynı zamanda da akademik performansın değerlendirilmesi için çok iyi bir puanlama sistemi ortaya koymaktadır. Ancak fakülte bazında belirlenen akademik faaliyetler farklılaşmaktadır. Ayrıca puanlama sisteminde akademik faaliyet bazında belirli bir puan sınırı da söz konusudur.

Türkiye yükseköğretim sistemi için yeni bir uygulama olan akademik teşvik ödeneği sisteminin akademik camiada ne ölçüde kabul gördüğü, uygulamanın avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu yapılan araştırma ve yayınlarda ortaya konulmuştur. Öncelikle yeni bir uygulama olan akademik teşvik ödeneği sürecinin devamlılığı ve geliştirilmesinde, bu teşvikten yararlanacak olan akademisyenlerin görüşleri önemlidir. Turhan ve Erol (2017), 2015 yılından itibaren ödenmeye başlanan akademik teşvik ödeneği için 50 akademik personelin görüşüne başvurarak incelemelerde bulunmuşlardır. Akademik teşvik ödeneği sisteminin akademisyenleri bilimsel çalışmaya yönelttiği, üreten akademisyenin ödüllendirdiği ve motive ettiği, akademisyenleri maddi olarak desteklediği, akademik yayınların sayısını arttırdığı ve akademisyenlerin yayınlarında çeşitlilik sağladığı için yararlı bulunulmuştur. Fakat, bu uygulamanın akademik çalışmaların niteliğinde düşmelere sebep olabileceğine ve etik açıdan sıkıntılar yaşanabileceğine dikkat çekerek, öz eleştirilerde bulunmuşlardır.

Akademik teşvik tutumunun, öğretim elemanlarının iş tatminini olumlu yönde etkilediği ve akademisyenlerin işlerinden motivasyonu için faaliyetleri ile bağlantılı olarak destek alması gerekliliği ile sağlanan desteğin motivasyon ve iş tatmini ile akademisyenlerin daha fazla üretken olabilecekleri öngörülebilir (Alparslan, 2014). Aynı zamanda akademisyenlerin yapmış oldukları faaliyetler ile iş tatmininin sağlanması ve iş memnuniyeti, bilimsel ve teknik açıdan ilerlemenin sağlanması bakımından önemlidir (Murat ve Çevik, 2008). Akademisyenlerin teşvik sistemleri ile bireysel performanslarının arttırılmaya çalışılması aynı zamanda birim bazında performansı ve akabinde kurumsal olarak üniversitenin bilimsel performansına da katkı sağlayarak arttıracaktır. Üniversitelerin akademik performansları, marka değerleri ve uluslararası görünürlüklerini pozitif etkilemektedir. Yükseköğretim kurumlarının marka değerinin belirlenmesinin kriterlerinden birisi de bilime ve sanata katkıyı ifade eden akademik performanstır (Erarslan, 2015). Bu konuda çeşitli değerlendirme süreçleri var olmuştur. Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği ile akademik performansın değerlendirilmesi

standart bir hal almıştır. Yükseköğretimde kalitenin objektif olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için akademik performansın doğru bir biçimde değerlendirilmesi gerekir. Bu durumda ortaya konan akademik teşvik ödeneğinin akademisyenlerce değerlendirilip geliştirilme ve eksikliklerinin giderilmesi ile yapılacak çalışmalara ve getirilecek yeni düzenlemelere ışık tutacağı düşünülmektedir. Akademik teşvik ödeneği uygulaması üzerinden yapılan eleştiriler ve kaygılarda mevcuttur. Özellikle maddi kaygılar sonucunda ortaya çıkabilecek niteliksiz yayın sayısındaki artış ve etik problemler. Dolayısıyla bu durum yayın sayısının artışı olumsuz etkileyecek ve performans değerlendirmelerinde doğru sonuçlar vermeyecektir.

Akademik teşvik uygulamasının akademisyenler tarafından genel olarak yararlı bulunduğu belirlenmiştir. Ancak bazı akademisyenler niceliksel yayın artışının niteliği olumsuz yönde etkileyeceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, akademik teşvik uygulamasının etik problemlere yol açabileceği ve maddi kaygıların bilimsel kaygılardan daha ön planda olmasına sebep olabileceğini ifade etmişlerdir. Akademik teşvik uygulamasının puanlama sisteminde problemlerin olduğunu ve puanlamada adalet konusunda sıkıntılar bulunduğu dile getirilmektedir (Okumuş ve Yurdakal, 2017). Tüm bu çalışmalar göstermektedir ki; akademik teşvik ödeneği sisteminin akademisyenleri motive ederek, performansın arttırılabileceği ve aynı zamanda bu sistemin daha da geliştirilmesi ve ortaya çıkabilecek olumsuzluklar için önlem alınması gerekmektedir.

Akademisyenler için akademik faaliyetlerin çeşitli kriter ve faktörler ile puanlandırma neticesinde ortaya çıkan değeri performansını oluşturmaktadır. Son yıllarda akademik teşvik ödeneği ile performans arttırılmaya çalışılmakta ve akademik teşvik ödeneğinde belirlenen kriterler ve yönetmelik çerçevesinde toplanan puanlar, akademisyenlerin akademik performanslarının ölçülmesinde kullanılmaktadır. Akademik performans değerlendirmesi, çeşitli süreçlerde de kullanılmaktadır. Çeşitli performans ölçüm veya değerlendirme süreçleri olmasına rağmen performansın değerlendirilmesi için; kolay, verileri aynı bazda değerlendirebilen, esnek, sözel olarak ifade edilen ölçütleri sayısallaştırabilen bir modelin olmaması ve akademik performans değerlendirme problemi içerdiği belirsizlik ve öznel değerlendirilebilen ölçütleri nedeni ile bulanık yöntemler kullanılmıştır (Kaptanoğlu ve Özok, 2006). Bu durumlar, iyi bir denetleme mekanizması ile aşılabileceği gibi değerlendirme süreçlerinde akademik teşvik tabanlı bir performans değerlendirme sisteminin gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Akademik teşvik sistemi ile bir puanlama ortaya konulmaktadır. Ve bu puanlama neticesinde belirli kısıt altında puan hesaplanmaktadır. Ancak nitelik ve akademik faaliyet çeşitliliği ve bu faaliyetlerin birbirine göre önem seviyelerinin varlığı akademik teşvik puanını tabanda barındıracak yeni performans ölçüm süreçlerini gerekli kılmaktadır.

Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV), belirlenen değerlendirme kriterleri çizgisinde yine belirlenen alternatifler arasından çoklu karşılaştırmalar neticesinde belirli bir ağırlık, derece veya sıralama veren karar süreçleridir. Performans değerlendirme süreçlerinde de sıklıkla kullanılan bu yöntemlerin önde gelenleri: AHP, ANP, TOPSIS, VIKOR, PROMETHEE, ELECTRE'dir (Ağaç ve Birdoğan, 2016).

Bu çalışmada, akademik personelin yıl boyunca yaptığı çalışmalar neticesinde hesaplanan akademik teşvik puanları temel alınarak ÇKKV yöntemleri ile önce fakültelerin performanslarının sıralanması yapılmıştır. Daha sonra bir fakülte için bölümlerin ve daha sonra fakültedeki akademik unvanları bazında çeşitli sıralamalar ile performans ölçümleri/sıralamaları yapılmıştır. Fakülte bazında önem seviyeleri farklılaşan akademik faaliyetler için belirlenen 4 kriter doğrultusunda akademik faaliyetler AHP ile ağırlıklandırılmıştır. Ağırlıklandırma sonucunda ortaya çıkan değerler TOPSIS başlangıç matrisini oluşturmuştur. TOPSIS neticesinde fakültelerin performans sıralamaları yapılmıştır.

Akademik teşvik yönetmeliği bilim insanlarının çalışmalarını desteklemek ve onları güdülemek amacıyla ortaya çıkmıştır. Buna karşın, akademik teşvik sisteminin bilim insanlarını olumsuz yönde etkilediğine dair görüşler de mevcuttur. Esen (2016), çalışmasında, yönetmelikte akademik teşvik puanlarının toplanabileceği dokuz farklı kategorinin tüm akademisyenleri kapsadığından; ancak 'sergi', 'tasarım' ve 'patent' gibi başlıkların tüm akademisyenleri kapsamaktan uzak olduğundan bahsetmiştir. Bu konuda, Balcı (2015) patent, sergi ve tasarım gibi kategorilerin sosyal bilim alanında çalışan akademisyenlere göre olmadığını; en çok kullanılan kategorilerin ise "Yayın", "Atıf" ve "Tebliğ" kategorileri olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışma ile akademik teşvik puanı temelinde çok kriterli karar verme yöntemleri kullanılarak ortaya konulan yeni bir performans değerlendirme/sıralaması önerisinde bulunmaktadır. Literatürde akademik teşvik puanı temelinde bir performans değerlendirme çalışması bulunmamaktadır. Literatüre katkı sağlayacak olan bu çalışma ile performans değerlendirmede yüksek öğretimde tarafsız ve bütüncül bir değerlendirme imkânı sunacaktır. Bu uygulama hem üniversiteler hem fakülteler hem bölüm ve akademik personellerin performans değerlendirilmesinde kullanılacak bir model olarak geniş kapsamlı bir uygulama alanını içermektedir.

Çalışmanın akışı şu şekildedir: İkinci bölümde literatür araştırmasına yer verilmiştir. Üçüncü bölümünde performans değerlendirmesi ve bu alanda yapılan literatür araştırmasına, dördüncü bölümde akademik teşvik ödeneği uygulamasına, beşinci bölümde AHP ve TOPSIS süreçlerine, altıncı bölümde detaylı uygulamaya ve son bölüm olan yedinci bölümde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Akademik teşvik ödeneği uygulaması ile birlikte, akademik açıdan bu alanda yapılan yayın sayısı da yavaş yavaş artmaktadır. Genel değerlendirme niteliği taşıyan bu çalışmalarda uygulamanın önemli olduğu ve teşvik noktasında motive edici bir sistem olduğu görüşünde uzlaşılmaktadır. Yapılan bu çalışma da bir adım daha ileriye gidilerek akademik teşvik puanları temelinde bir performans ölçüm modeli ortaya koymaktadır. Şahin (2017), akademik teşvik ödeneği uygulamasının olası etkileri üzerine öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda motivasyon kuramları bağlamında bir değerlendirme yaparak, uygulamasının kapsam-içerik kuramları açısından daha olumlu olduğu düşünülen uygulamalara sahipken, süreç kuramları ve güncel kuramlar açısından amaca ulaşmada etkisinin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Küçük ve Karabacak (2017), 2015 yılı akademik teşvik uygulaması üzerine değerlendirmelerini ortaya koymuşlar ve çalışmanın sonucunda ortaya çıkan en önemli bulgunun, farklı alanlarda çalışan katılımcı bilim insanlarının tamamının, uygulamanın kuramsal amacına ulaşabilmesi ve sağlanan ödeneğin karşılığının topluma ve ülkeye hizmet edebilmesi için teşvik mevzuatının var olan eksikliklerinin telafi edilerek devam etmesi noktasında olmuştur.

Çürüksulu (2015), çalışmasında performans yönetimi ve yükseköğretim sisteminin kavramsal çerçevesini çizmiştir. Türkiye'deki ve dünyadaki üniversite sistemlerinin gelişiminin tarihsel bağlamda ele alınmasının ardından akademik performansın ölçümü dünya üniversiteleri sıralama sistemleri açısından çalışmada incelenmiştir. Özellikle temel performans kriterleri, uluslararası kapsamda taranan endeksler, akademik performansın ölçümündeki yasal düzenlemeler ve akademik veri yönetim sistemi araştırma konusu yapılarak Türkiye'den üç üniversitenin karşılaştırılmasıyla çalışma tamamlanmıştır.

Göksu ve Bolat (2017), toplam 107 devlet üniversitesinden 86'sına ait akademik teşvik komisyonu değerlendirme sonuçlarıyla ilgili verileri kullanarak akademik teşvik uygulamasına ait ilk sonuçların betimsel analizini yapmış ve aynı zamanda çalışmaların mevcut durumunu ortaya koyarak bazı değişkenler açısından değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Çalışmada elde edilen veriler bölgeler, üniversiteler, birimler, unvan, cinsiyet, minimum puan, maksimum puan ve teşvik alma oranı açısından incelenerek değerlendirilmiş ve akademik teşvik puanları, 2015-2016 URAP (University Ranking by Academic Performance) sıralamasıyla karşılaştırılmıştır.

Esen ve Esen (2015), yaptıkları çalışmada öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine ilişkin tutumlarını çeşitli istatistiksel analizler ile ölçmüşlerdir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, öğretim üyelerinin, kendi performans boyutları içinde en önemli olarak algıladıkları faktörler sırasıyla araştırma, eğitim-öğretim, topluma hizmet ve yönetime destektir. Ayrıca öğretim üyeleri, performanslarının belirli periyodlarla

değerlendirilebileceği bir performans değerlendirme sistemlerine olumlu bakmaktadır. Ateş ve Akpınar (2017), kamu yönetimi alanında yer alan bölümlerindeki akademisyenlerin akademik performanslarını, üniversitelerin Akademik Teşvik Yönetmeliğine göre vermiş oldukları teşvikler ve Google Akademik Atıflar (Google Scholar Citations) listelerindeki verileri baz alarak bir değerlendirmenin mümkün olduğundan bahsederek Türkiye'deki kamu yönetimi alanında çalışanların durumunu ortaya koymaktadırlar.

Yüksel (2015), çalışmasında eğitim faaliyetinin doğası gereği çok faktörlü bir yapıya sahip olması ile eğitim sisteminin performansını değerlendirmeye yönelik bir algoritma önermiştir. Performans değerlendirme algoritmasını eğitim olgusunun temel karakteristiklerini dikkate alan bir yaklaşımla yapılandırmıştır. Bir sistemin performansının biliniyor olması karar verme de ve dolayısıyla eğitim yöneticileri açısından önemlidir. Ayrıca yazar gelecek zaman diliminde ve koşullarında eğitim sisteminin performansının öngörülmesinin, stratejik kararlar ve planlama açısından önemli olacağını söylemiştir. Yükseköğretim sistemlerinin, günün değişen koşullarına uyum sağlayabilmesi için akademisyenlerin öğretim performanslarının değerlendirme süreçlerine tabi tutulması ile gelişme sağlanabileceği açıktır (Kalaycı, 2009). Ortaya konulabilecek performans ölçütleri değerlendirme ve sıralama noktalarında önemli rol oynayarak performans ölçümünün veya değerlendirmesinin temelini oluşturmaktadır.

Genel anlamda üniversitelerin performanslarının geliştirilmesi ve yeniden gözden geçirilmesi gerekliliği üzerinde durulmasının (Siew, 2015, Yu-Jen Tsen, 2013, Kaur ve Bhalla, 2009) yanı sıra Çin Halk Cumhuriyeti, Kuzey Kore ve İngiltere gibi ülkelerde hükümet ve akademik kurum yöneticileri, üniversiteleri dünya standartlarına yükseltmek ve ülkelerini kalitenin odağı haline getirmek için özel çalışmalar yürütmektedirler (Chen vd., 2006).

Simmons (2002), performans değerlendirme sisteminin kabul edilmesinin sistemin tasarımına akademik personelin katılımıyla mümkün olacağını belirtirken performans değerlendirmenin yönetsel kararlarla sonuçlanması yerine akademi içsel motivasyon, öz-disiplin ve çabanın önemine değinmiş ve baskı olmadan değerlendirmenin kişiye özgü yapılması önerilmiştir. Ayrıca çalışması sonucunda terfi, ücretlendirme gibi kararların alınması uygun bulunmazken, sistemin asıl olarak iyileştirme üzerine odaklanması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Taylor (2001) çalışmasında akademisyenlerin araştırma ve hibe yardımları ve yayınlar üzerinde odaklanıp niceliği en üst düzeye çıkarmaya yönelik çabalarını arttırmaya yönelik çalışmalarının artmaya başladığından bahsederek bazı araştırmacıların niteliğinde düşüş yaşadığını belirtmiştir.

Yokuş vd. (2017), çalışmalarında akademik teşvik sistemi hakkındaki akademisyen görüşlerini belirlemeyi amaç-

layarak, farklı üniversitelerde görev yapan 27 akademisyenden oluşan grup ile yaptıkları çalışmanın sonucunda, akademik camianın nitelikli çalışma yapmadığını, bu sistemin akademik üretkenliği artırmayı amaçladığını, fakat etik ihlallere yol açtığı için bazı akademisyenleri isteksiz kıldığını belirtmişlerdir. Doğan (2017), çalışmasında akademik performans odaklı dokuz uluslararası üniversite sıralama sistemini ele almıştır. Yapılan bu çalışmanın sonucunda bir üniversitenin sıralamalarındaki konumunun kalitesi ile eşdeğer tutulamayacağı anlaşılmıştır ve sıralamalarının neyi, nasıl ölçtüğü bilinmeden önemli kararları verme amacıyla kullanılmaması gerekliliği sonucuna varmıştır.

Mahdi (2011), gelişen ve ilerleyen eğitim alanı ile eğitim kurumları hizmet kalitesini artırmak ve performanslarını ölçmek için girişimde bulunmaktadır. Performans değerlendirme de birden çok faktörün etki etmesi, çok yönlü değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Çalışmasında çok ölçütlü karar verme yöntemlerinden TOPSIS ile birlikte bulanık Delphi kullanılarak, Gazi Üniversitesi Mühendislik Fakültesinde bulunan bölümleri, akademik performans açısından karşılaştırmıştır.

Çeşitli üniversite tanılarının yanında revaçta olan girişimci üniversite kavramını aktif, rekabetçi, kaliteli, iş çevreleriyle etkili iletişim içinde, piyasa odaklı, yetenekli öğrencilerinin yanında deneyimli ve kaliteli akademik personele sahip, sosyo-ekonomik çevresinin gereksinimlerine cevap verebilen, öğrenci ve akademik personeli ile araştırma fonlarını çekebilen, kendine yeten üniversiteler olarak tanımlanmıştır (Mautner, 2005).

Eğitim kurumları verdikleri hizmet kalitesini eğitim alanındaki gelişmeleri takip edebilmek ve rekabet gücünü sürdürebilmek amacıyla hizmet kalitesin yükseltmek ve performanslarını ölçmek için çeşitli metotların uygulandığı görülmektedir. Performans ölçümüne ise birden fazla faktör etki ettiğinden bahseden Torohay, çok ölçütlü karar verme yöntemlerinden TOPSIS kullanılarak, Gazi Üniversitesi Mühendislik Fakültesinde bulunan bölümleri akademik performans açısından karşılaştırmıştır. (Torohay, 2015). Aynı zamanda, araştırmacıların akademik üretkenliklerinin hangi faktörlere göre farklılaştığının belirlenmesi üzerine yapılan analizlere göre akademisyenlerin akademik üretkenlikleri temelde unvana göre değişmekle birlikte, yardımcı doçent ve doçentlerin başka üniversitelerde de ders vermelerinin üretkenliklerini düşürdüğünü belirtmiştir. Araştırma görevlileri için öncelikli olarak yaş faktörü ardından ise çalıştıkları üniversitenin devlet veya vakıf üniversitesi olması etkili olmuştur. Öğretim görevlilerine bakıldığında ise cinsiyetin üretkenlik açısından ayırt edici bir faktör olduğu görülmüştür (Eti, 2017). Üniversitelerin performans ölçümünde ve sıralanmasında; üniversite fakültelerinin ve fakültelerde bölümlerin sıralanmasında da çeşitli yöntemler ve süreçler uygulanmaktadır. Örneğin; Akademisyen sayısı, öğrenci sayısı, öğrenci başına düşen akademisyen sayısı, yayın sa-

yısı, lisansüstü öğrenci sayısı, yapılan tez sayısı gibi çeşitli ölçütler değerlendirilmektedir. Saka ve Yaman (2011), derleme niteliğinde olan çalışmalarında üniversiteler arasında yapılan sıralama sistemlerini tanıtarak çok çeşitli sistemlerin varlığından bahsetmişler ve bu sistemlerin her birinin farklı özellik ve değerlendirme kriterlerine sahip olduğundan bahsetmişlerdir. Ömürbek vd. (2014), çalışmalarında ÇKKV yöntemleri ile ADIM (Aydın, Denizli, Isparta, Muğla) üniversitelerinin performans değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışmada öncelikle ADIM üniversitelerinin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan kriterlerin belirlenmesinde ilgili literatür çalışmaları ve üniversitelerin faaliyet ve değerlendirme raporlarındaki bilgiler dikkate alınarak 21 kriter belirlenmiştir. Kriterlerin ağırlıkları AHP yöntemi ile belirlendikten sonra TOPSIS ve VIKOR yöntemleri uygulanmıştır. Her iki yöntemde de aynı üniversite ilk sırayı almıştır. Kutlar vd. (2004), fakültelerin Veri Zarflama Analizi (VZA) ile performans değerlendirmesi yaparak fakültelerin verimlilik skorlarını tespit etmişler ve değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Wu vd. (2012), üniversitelerin değerlendirmesinde profesyonellik ve yönetim ana başlıklarında çeşitli faktörler kullanılarak sıralama yapmışlardır. Koç vd. (2010), dünyadaki üniversiteleri sıralayan kuruluşların ölçütlerini dikkate almışlardır. Performansın artırılmasına yönelik etkenleri, Web performansı ve akademik performans açısından ayırarak, web performansı açısından, katılımcılar tarafından en sık vurgulanan konular arasında, öğretim elemanlarının kişisel web sayfalarının oluşturulması, ders notları, ders programları ve yayın özetlerinin online yayınlaması, mevcut bilimsel araştırmaların, projelerin ve laboratuvarların tanıtımlarının artırılması, özel sektörle iş birliği yapılması yer almıştır. Makale sayılarının artırılması, kaliteli yayınların oluşturulması, deneysel çalışmaların artırılması, deneylerin yapılacağı laboratuvarların akredite edilmesi, deneylerde çalışacak araştırma görevlilerinin, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin artırılması faktörleri akademik performansın artırılması için sıkça vurgulanan öneriler olmuştur. Tüm bu çalışmalar konunun önemini ortaya koymakta ve performans değerlendirme süreçlerinin yükseköğretim kurumlarının gelişmesinde önemli bir gösterge olduğunu gözler önüne sermektedir.

3. PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ

Performans yönetiminin temel amacı, performansa ilişkin kriterlerin belirlenmesi, performansın izlenmesi, ölçülmesi, değerlendirilmesi ve tarafların bilgilendirilmesi yoluyla performansın geliştirilmesini içermektedir. Yönetim bilminde performans, birey bazında ve örgüt bazında olmak üzere iki boyutta ele alınmakta olup; bir kurumda çalışanların başarı ölçümünü ilgilendirirken, birey bazında performans yönetimi; örgütün yerine getirdiği faaliyetlerin, ürettiği mal ve hizmetlerin tutumluluk, verimlilik ve etkinlik, kalite ve kamu örgütlerinde bu sayılanlara ek olarak hakkaniyet ölçütlerine göre sunulmasını

ise örgüt bazında performansı kapsamaktadır. Performans kriterlerinin belirlenmesi ile başlayan performans yönetim süreci, performansın izlenmesi, performansın değerlendirilmesi, performansın geliştirilmesi süreçlerini kapsamaktadır (Çeliksoy 2009). Performans ölçümü bireysel performansın ölçümü olabileceği gibi bir birim, ünite ve kurumun performansının ölçümü de olabilir. Performans ölçümü, performans değerlendirme, etkinliğin ölçümü gibi farklı başlıklar altında yer alabilen değerlendirme sürecinde çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Tablo 1’de literatürde yer alan çeşitli çalışmalar gösterilmektedir. Delphi, AHP, TOPSIS, Dengeli Skor Kart, Veri Zarflama Analizi, ANP, SERVQUAL ve bu yöntemlerin bulanık değerlendirmeleri gibi çok çeşitli yöntemler ayrı ayrı veya birlikte uygulamaları vardır.

Tablo 1. Yüksek Öğretimde performans ölçümünde çeşitli uygulamalar

| Nu. | Yazar/Yazarlar | Yıl | Kullanılan Yöntem | Amaç |
|-----|-----------------------------|------|---------------------------|------------------------------|
| 1 | Torağay ve Arıkan | 2015 | Delphi-TOPSIS | Performans değerlendirme |
| 2 | Samut | 2014 | AHP-TOPSIS | Performans değerlendirme |
| 3 | Qiang | 2014 | Bulanık AHP | Performans değerlendirme |
| 4 | Uzğören ve Şahin | 2013 | VZA | Performans ölçümü |
| 5 | Lupo | 2013 | Bulanık SERVQUAL | Eğitim kalitesinin ölçümü |
| 6 | Wu vd. | 2012 | AHP-VIKOR | Performans değerlendirme |
| 7 | Soba | 2012 | AHP | Performans değerlendirme |
| 8 | Hayrapetyan ve Kuruvila | 2011 | AHP-Dengelenmiş Skor Kart | Fakültenin değerlendirilmesi |
| 9 | Lee | 2010 | Bulanık AHP | Performans değerlendirme |
| 10 | Azma | 2010 | Dengeli Skor Kart | Performans değerlendirme |
| 11 | Umayal Karpagam ve Suganthi | 2010 | AHP-Dengeli Skor Kart | Performans ölçümü |
| 12 | Lee vd. | 2010 | Bulanık AHP | Performans değerlendirme |
| 13 | Rouyendegh vd | 2009 | VZA-ANP | Performans değerlendirme |
| 14 | Özden | 2008 | VZA | Etkinliğin ölçülmesi |
| 15 | Babacan vd. | 2007 | VZA | Etkinliğin ölçülmesi |
| 16 | Kaptanoğlu ve Özok | 2006 | Bulanık AHP | Performans değerlendirme |
| 17 | Hsieh vd. | 2006 | Delphi | Performans ölçümü |
| 18 | Grandzol | 2005 | AHP | Fakültenin değerlendirilmesi |
| 19 | Badri ve Abdulla | 2004 | AHP | Fakültenin değerlendirilmesi |
| 20 | Bahurmoz | 2003 | AHP | Fakültenin değerlendirilmesi |
| 21 | Lii vd. | 1998 | AHP | Fakültenin değerlendirilmesi |

4. AKADEMİK TEŞVİK ÖDENEĞİ UYGULAMASI

Akademik teşvik ödeneği, akademik faaliyetleri arttırmak ve bilim insanlarını maddi yönden motive etmek amacıyla uygulanmakta olan bir destektir. Aynı zamanda gelişen ve hızla ilerleyen bilim toplumun ayak uydurmak ve bilimsel üretkenliği arttırmak düşüncesiyle akademisyenleri teşvik etmek amaçları gütmektedir. Dokuz ana başlık altında puanlama sistemi olarak ortaya konan teşvik sistemi proje, araştırma, yayın, tasarım, patent, atıf, tebliğ ve ödül olarak çeşitlenmektedir. Tablo 2’de bu dokuz başlığın akademik teşvik ödeneğinde belirtilen tanımları yer

almaktadır. Belirlenen her bir akademik faaliyet 30 puanı aşmamak ve toplam puan 100 olacak şekilde yapılan puanlama ile akademik teşvik puanı hesaplanır ve bu puan neticesinde puan orana göre aylık yıl boyunca akademik personele ödeme yapılır (Akademik teşvik ödeneği yönetmeliği, 2017).

Tablo 2. Akademik faaliyetler

| Nu-mara | Faaliyet Türü | Açıklama |
|---------|---------------|--|
| 1 | Proje | Konusu, amacı, kapsamı, süresi, özel şartları ve bütçesi belirlenmiş; yeni bilgiler üretilmesi ve bilimsel yorumlarının yapılması veya teknolojik/sosyal problemlerin çözülmesi için bilimsel esaslara uygun olarak gerçekleştirilen ve sonuç raporu ilgili kurumlarca kabul edilmiş çalışmaları, |
| 2 | Araştırma | Öğretim elemanının çalıştığı kurum tarafından ve araştırmanın ilgili olduğu kurumlarca önceden onaylı, başlangıcı belirlenmiş, çalışmanın sonuç raporu aynı kurumlarca tescillenmiş, herhangi bir proje kapsamında yürütülmemiş, en az üç ay süreyle yapılmış eski bilgileri test etmeye, bir problemi çözmeye veya analiz etmeye, bir teoriyi geliştirmeye, yeni bir teori ortaya koymaya, yeni bilgi, uygulama, teknoloji veya yaratıcı eser üretmeye yönelik, süreçleri raporlaştırılmış, Yükseköğretim Kurulu ve yükseköğretim kurumları tarafından yürütülen değişim programlarının teşvik kapsamı dışında kalan ve bu Yönetmelikteki diğer faaliyet türlerine girmeyen sistematik çalışmaları, |
| 3 | Yayın | Tez çalışmaları hariç, araştırma kitabı, ders kitabı, kitap bölümü, ansiklopedi konusu ve makale yazarlıkları ile editörlük, editörler kurulu üyeliği, tercüme ve tercüme editörlüklerini, |
| 4 | Tasarım | Bir sanat eserinin, yapının veya teknik ürünün ilk taslağı, çizim ve dizayn halini, |
| 5 | Sergi | Öğretim elemanının akademik faaliyet alanı ile akademik ve bilimsel niteliği haiz işitsel ve görsel etkinliklere dair tüm sergi, bienal, gösteri, dinleti, konser, festival ve gösterim etkinliklerini, |
| 6 | Patent | Ulusal ve uluslararası kurumlar tarafından tescillenmiş patentleri, |
| 7 | Atıf | Öğretim elemanının yazar olarak yer almadığı yayınlarda öğretim elemanının eserlerine yapılan atıfları, |
| 8 | Tebliğ | Bilim kurulu bulunan uluslararası düzeydeki toplantılarda sunulmuş ve yayımlanmış (bildiri kitabı, özetler kitabı, web sitesi veya CD, DVD gibi medya ortamında) tebliğleri |
| 9 | Ödül | Öğretim elemanının, kadrosunun bulunduğu kurum tarafından verilenler hariç olmak üzere akademik faaliyet alanında gerçekleştirdiği faaliyetlere karşılık olarak verilmiş akademik ve sanatsal ödülleri |

Proje, ulusal veya uluslararası destekli sonuçlandırılmış projeler olan dünya bankası, Avrupa birliği ve Avrupa konseyi destekli proje, diğer resmi kurum ve kuruluşlar tarafından desteklenen proje, TUBA ve TÜBİTAK destekli proje, kalkınma destekli proje Sanayi tezleri programı (SAN-TEZ) projesi, diğer kamu kuruluşları ve yüksek öğretim kurumları tarafından desteklenen bilimsel araştırma projesi ve özel kuruluşlar başlıkları altında yer alan faaliyetlerdir. Araştırma, yurt içi ve yurt dışı akademik araştırmalarını kapsamaktadır. Yayın, araştırma kitabı, ders kitabı, kitapta editörlük, kitap bölümü, kitap tercümesi, kitap tercümesinde editörlük, ansiklopedi konu/madde yazarı, dergi editörlüğü, kitap/dergi editörler kurulu üyeliği, özgün makale, teknik not, yorum, vaka takdimi, editöre mektup, özet, kitap kritiği, araştırma notu,

bilirkişi raporu ve benzeri faaliyetler ve ulusal veya uluslararası boyutta yayımlanmış ses ve /veya görüntü kaydı faaliyetlerini başlıkları altında puanlandırılmaktadır. Tasarım, sanat tasarım (bina, çevre, eser, yayın, mekân, obje) bilimsel tasarım, TSE/TPE tarafından tescillenmiş faydalı obje, özgün kişisel etkinlik karma etkinlikleri kapsamaktadır. Patent, alanında ulusal veya uluslararası tescillenmiş patentleri kapsamaktadır. Atıf, öğretim üyesi/elemanının yazar olarak yer almadığı uluslararası veya ulusal kitaplarda, öğretim üyesi/elemanının eserlerine yapılan her bir atıf, SSCI (Social Sciences Citation Index.), SCI-Exp (Science Citation Index-Expanded), AHCI (Art and Humanities Citation Index) indekslerindeki dergilerdeki ve bunlar dışındaki alan indekslerindeki dergiler ile diğer hakemli uluslararası ve ulusal dergilerdeki, öğretim üyesi/elemanının yazar olarak yer almadığı makalelerde, öğretim üyesi/elemanının eserlerine yapılan her bir atıf için yapılan akademik faaliyetleri içerir. Tebliğ, Uluslararası kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda sözlü olarak sunulan ve tam metin veya özet metin olarak yayımlanan veya poster olarak sunulan akademik çalışmaları kapsamaktadır. Ödül, TÜBA ve TÜBİTAK'tan alınan ödül, Alanında yurtiçi veya yurtdışı kamu kurum ve kuruluşlarından alınan ödül, Uluslararası BSE (Bilim ve sanat kurulu olan kongre, kurultay, sempozyum, konferans ve festival gibi etkinlikler.), Ulusal BSE ve Alanından özel kurum ve kuruluşlarından alınan ödül başlıkları altında puanlandırılmaktadır.

5. ÇOK KRİTERLİ KARAR VERME

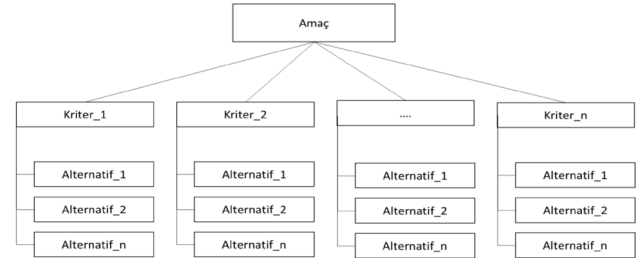
Çok kriterli karar verme, karar verme problemlerinde kriter sayısının birden fazla olduğu durumlarda, çözüm bulabilmek amacıyla çeşitli bilimsel yöntemler ortaya konularak seçimin yapılmasıdır (Göksu, 2008). Çok kriterli karar verme geçmişte olduğu gibi günümüzde daha da yaygınlaşarak kullanılmaktadır. Karar verme süreçlerin etkili ve net sonuçlar ortaya koyan yöntemler karar vericiler için yardımcı olmaktadır. Özellikle AHP, ANP, TOPSIS, VIKOR ve PROMETHEE yöntemleri ayrı ayrı veya birbirleri ile entegre edilmiş halde uygulanabilmektedir (Zhou vd., 2006). Analitik süreçleri içeren bu yöntemler kolay ve karmaşık olmayan adımlar içermektedir. İleri bir matematik bilgisi gerektirmeyen bu karar verme süreçleri çok geniş alanda uygulanmaktadır.

AHP ile medya planlama (Alağaç vd., 2017), yüksek hızlı tren istasyon yeri seçimi (Eren vd., 2017), AHP ve TOPSIS yöntemi ile bütünlük olarak kitap basımevi seçiminde (Geyik vd., 2016), monoray projelerinin seçiminde hedef program-lama ile birlikte AHP (Gür vd., 2016a), konferans seçimi ANP (Gür vd., 2016b), kamu kurumunda proje seçiminde ANP-HP (Gür vd., 2017), teknoloji seçiminde (Hamurcu ve Eren, 2017), yüksek hızlı tren projelerinin önceliklendirilmesinde AHP (Hamurcu ve Eren, 2016c), monoray araç seçiminde (Hamurcu ve Eren, 2016ç), gü-zergah seçiminde (Hamurcu ve Eren, 2016d); raylı sistem projeleri kararında AHP-ANP-HP

kombinasyonu (Hamurcu ve Eren, 2017a) gibi çalışmalar literatürde yer almaktadır. Ayrıca, bilimsel dergi seçiminde ANP (Hamurcu ve Eren, 2017b), sürdürülebilir kentsel ulaşım için bulanık AHP-VIKOR (Hamurcu ve Eren, 2017c), ulaşım planlama kararlarında (Hamurcu ve Eren, 2017d), proje seçiminde AHP-HP (Hamurcu vd., 2016; Hamurcu vd. 2017), monoray projeleri seçiminde (Taş vd., 2017a), hat tipinin belirlenmesinde AHP- Promethee (Taş vd., 2017b) ve stok kontrol süreçlerinde ANP (Beğik vd., 2017) kullanımı gibi çalışmalarda da analitik karar verme yöntemleri kullanılmıştır.

5.1 AHP (Analitik Hiyerarşi Prosesi)

Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP), 1977 yılında Thomas L. Saaty (1980) tarafından geliştirilen geniş bir alanda kullanılan çok kriterli karar verme metodlarından biridir. AHP yöntemi, hiyerarşik yapının kurulması, ikili karşılaştırma matrisinin oluşturulması, göreceli önem vektörünün (özvektörün) hesaplanması ve faktör kıyaslamalarındaki tutarlılığın hesaplanması adımlarından oluşmaktadır (Dinç vd., 2019; Dinç vd., 2018; Hamurcu ve Eren, 2018) Çalışmada AHP yöntemi sadece kriter ağırlıklandırma- larında kullanıldığı için, yöntemin alternatif karar noktaları için uygulanan adımlarına yer verilmemiştir. Şekil 1'de gösterilen hiyerarşi yapısı: en üstte problemin/karar sürecinin amacı, bir alt seviyede; değerlendirme kriterleri ve en altta önem seviyeleri bulunmak istenen alternatifler yer almaktadır (Dağdeviren vd., 2009). Bu çalışmada AHP ile TOPSIS yönteminde kullanılacak kriterlerin önem seviyelerini ve başlangıç matrisi değerleri bulunmaya çalışılmaktadır.



Şekil 1. AHP Karar Hiyerarşisi

Karar probleminin belirlenmesi ve karar hiyerarşisinin oluşturulmasından sonra, AHP yönteminin genel adımları;

İkili karşılaştırma matrisi ve göreceli önem ağırlık değerlerinin bulunması Bu adımda, kriterlerin göreceli önem ağırlık değerleri verilmekte ve ikili karşılaştırma matrisi oluşturulmaktadır. Kriterlerin ikili karşılaştırma değerleri, karar vericilerin bilgi, deneyim ve uzmanlık veya anket çalışması ile elde edilen değerlendirmelere dayanmaktadır.

Kriterler ve her kriter doğrultusunda alt seviyede yer alan faktörlerin ayrı ayrı karşılaştırılması sürecin Saaty'nin 1-9 önem skalası kullanılmaktadır (Saaty, 2004). Tablo 3'te bu skala gösterilmektedir.

Tablo 3. Önem Skalası

| Önem Değeri | Açıklama |
|-------------|----------------------------|
| 1 | Eşit dereceli önemli |
| 3 | Kısmen daha önemli |
| 5 | Kuvvetle daha önemli |
| 7 | Çok kuvvetle daha önemli |
| 9 | Aşırı derecede daha önemli |
| 2-4-6-8 | Ara değerler |

Özvektör değeri ve tutarlılık oranı: Krterler arası ve her kriter için alternatiflerin ikili karşılaştırma matrisindeki kriterlerin özvektör değeri bulunur ve bu değerlerin (wi) hesaplanmasında denklem (1) kullanılmaktadır.

$$w_i = \frac{1}{n} * \sum_{j=1}^n \frac{a_{ij}}{\sum_{j=1}^n a_{ij}}$$

Kriterlere ait özvektör değerini bulunduktan sonra; tutarlılık oranı, tutarlılık göstergesi ve özdeğer hesaplanmaktadır. Tutarlılık oranı (Consistency Rate; CR; TO), ikili karşılaştırma anında verilen değerlerin birbirleri arasındaki ilişkinin tutarlı olup olmadığını göstermektedir. Tutarlılık oranının 0,10'dan düşük olması gerekmektedir. Aksi durumda yapılan değerlendirme tekrar gözden geçirilir. Tutarlılık oranı, Denklem (2) kullanılarak hesaplanmaktadır

$$CR = \frac{CI}{RI}$$

Tutarlılık Göstergesi'nin (Consistency Index; CI; TG) hesaplanması Denklem (3) kullanılmaktadır.

$$CI = \frac{\lambda_{max} - n}{n - 1}$$

Tutarlılık Göstergesi değerinin hesaplanabilmesi için; maksimum özdeğer'in (λ_{max}) Denklem (4) kullanılarak bulunması gerekmektedir.

$$\lambda_{max} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \frac{(aw)_i}{w}$$

Denklem (2)'de yer alan Rastgele İndeks (Random Index-RI) değeri (rassallık göstergeleri) Tablo 4'te gösterilmektedir

Yapılan ikili karşılaştırmaların uygun olup olmadığının testinin de yapıldığı AHP sürecinde bu test için rassallık indeksi kullanılmaktadır. Yapılan tutarlılık oranının 0,10'den küçük olması yapılan karşılaştırma ve işlemlerin tutarlı ve uygun olduğu sonucuna varılmaktadır. Aynı zamanda yapılan işlemlerin doğruluğunun kontrolü de bu yolla sağlanabilmektedir.

Tablo 4. Rassallık indeksi

| N | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----|---|---|------|------|------|------|------|------|------|------|
| RI | 0 | 0 | 0.58 | 0.90 | 1.12 | 1.24 | 1.32 | 1.41 | 1.45 | 1.49 |

Önem ağırlıklarının bulunması ve alternatiflerin sıralanması: Kriterler için yapılan bu işlemler, alternatiflerin değerlendirilmesi içinde aynı uygulanmaktadır. Kriter önem ağırlıkları ile her kriter için bulunan alternatiflerin önem ağırlıklarının matris çarpımı sonucunda elde edilen karar alternatif puanları büyükten küçüğe doğru sıralanır

ve birinci sıradaki alternatif en iyi alternatif olarak belirlenir. Ancak bu çalışmada sadece kriter ağırlıkları bulunmuştur.

5.2 TOPSIS (Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution)

Bu yöntem ilk defa 1981 yılında Hwang ve Yoon tarafından ortaya konulmuş ve daha sonra 1992 yılında Chen ve Hwang (1992), tarafından yöntem geliştirilmiştir. Yöntemi amacı seçilen alternatifin ideal çözüme en yakın, negatif ideal çözüme ise en uzak olmasıdır. (Chen ve Chen, 2010) TOPSIS yöntemi, karar vericiler tarafından sıkça kullanılmaktadır. Bunun nedeni ise, sınırlı sayıda öznel girdiye ihtiyaç duymasıdır. Yöntemde kullanılan tek öznel değişken faktör ağırlıklarıdır. Basit ve anlaşılabilir olması ve iyi bir hesaplama etkinliğine sahip olması bu yöntemin temel özellikleridir. (Yeh, 2002)

TOPSIS yöntemi sürecinde eşit ağırlık kullanılabilceği gibi AHP-ANP veya farklı bir yöntem ile kriter ağırlıklarının belirlenmesi ile de uygulanabilir. Genel TOPSIS yöntemi, 6 adım olup Tablo 5'te adımlar açıklama ve formülasyonları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 5. TOPSIS Adımları

| Adımlar | Açıklama | Formülasyon |
|---------|--|--|
| Adım-1 | Karar Matrisinin (A) oluşturulması | $A_{ij} = \begin{bmatrix} a_{11} & \dots & a_{1n} \\ \dots & \dots & \dots \\ a_{m1} & \dots & a_{mn} \end{bmatrix}$ |
| Adım-2 | Standart Karar Matrisinin (R _{ij}) Oluşturulması | $r_{ij} = \frac{a_{ij}}{\sqrt{\sum_{k=1}^m a_{kj}^2}}$ |
| Adım-3 | Ağırlıklı Standart Karar Matrisinin (V) Oluşturulması | $V_{ij} = \begin{bmatrix} w_1 r_{11} & \dots & w_n r_{1n} \\ \dots & \dots & \dots \\ w_1 r_{m1} & \dots & w_n r_{mn} \end{bmatrix}$ |
| Adım-4 | İdeal (A ⁺) ve Negatif İdeal (A ⁻) Çözümlerin Oluşturulması | $A^+ = \{(\max_i v_{ij} j \in J)\}, (\min_i v_{ij} j \in J)\}$ $A^- = \{(\min_i v_{ij} j \in J)\}, (\max_i v_{ij} j \in J)\}$ |
| Adım-5 | Ayırım Ölçütlerinin Hesaplanması (Pozitif ayırım ölçütü: S _i ⁺ ve negatif ayırım ölçütü: S _i ⁻) | $S_i^+ = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij} - v_j^*)^2}, S_i^- = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij} - v_j^-)^2}$ |
| Adım-6 | İdeal Çözüme Göreli Yakınlığın (C _i) Hesaplanması | $C_i = \frac{S_i^-}{S_i^- + S_i^+}$ |

AHP ve TOPSIS yöntemleri ayrı ayrı kullanılabilirdiği gibi birbirleri ile entegre edilmiş bir şekilde de uygulanabilmektedir ve literatürde birlikte kullanılan çalışmalar mevcuttur. Çeşitli uygulamalarda birlikte kullanılan AHP-TOPSIS yöntemlerinin geniş bir kullanım alanı vardır. AHP ve TOPSIS yöntemlerini, Supçiller ve Deligöz (2018), tedarikçi seçiminde; Uslu vd. (2017), okul yeri seçiminde; Özcan vd. (2017), bakım planlamada; Arıbaş ve Özcan (2016), araştırma projelerinin değerlendirilmesinde; Eren ve Özder (2016), içecek firması için tedarikçi

seçimi; Karaatlı vd. (2016), tur operatörü seçimi; Samut (2016), performans değerlendirme; Alağaç vd. (2016), ana haber bültenlerinin değerlendirilmesinde; Ömürbek vd. (2016), uzmanlık alanı seçiminde; Geyik vd. (2016), kitap basımevi seçiminde; Acun ve Eren (2015), oyuncu performanslarının değerlendirilmesinde ve Gergin ve Baki (2015), Türkiye'deki bölgelerin lojistik performanslarının değerlendirmesinde Hamurcu ve Eren (2018) elektrikli otobüs seçiminde kullanmışlardır.

6. UYGULAMA: AKADEMİK PERFORMANS DEĞERLENDİRME VE YENİ BİR ÖNERİ

Önerilen model bir devlet üniversitesinde uygulanmıştır. Üniversite, Mühendislik Fakültesi, Fen-edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Tıp Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Veterinerlik Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Veterinerlik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve İslami İlimler Fakültesi olmak üzere 12 fakülteden oluşmaktadır. Ayrıca 3 enstitüye sahiptir. 1046 akademik personel ve yaklaşık 40 bin öğrenciye sahiptir. Tablo 6 da fakülteler ve bu fakültele ait birimler gösterilmektedir. Tablo 7'de de akademik personel sayısı gösterilmektedir.

Tablo 6. Fakülteler ve Bölüm Sayıları

| Sıra | Fakülte | Sembolik Gösterim | Bölüm Sayısı | Alt Bölüm Sayısı |
|--------|--------------------------------------|-------------------|--------------|------------------|
| 1 | Diş Hekimliği Fakültesi | DHF | 2 | 9 |
| 2 | Eğitim Fakültesi | EF | 5 | 10 |
| 3 | Fen Edebiyat Fakültesi | FEF | 14 | 17 |
| 4 | Güzel Sanatlar Fakültesi | GSF | 5 | 5 |
| 5 | Hukuk Fakültesi | HF | 1 | 2 |
| 6 | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | İİBF | 6 | 6 |
| 7 | İslami İlimler Fakültesi | İİF | 3 | 3 |
| 8 | Mühendislik Fakültesi | MF | 7 | 7 |
| 9 | SBF | F9 | 6 | 6 |
| 10 | SP | F10 | 4 | 4 |
| 11 | TP | F11 | 2 | 36 |
| 12 | VF | F12 | 5 | 20 |
| Toplam | 12 Fakülte | | 60 | 125 |

Tablo 7. Fakültelerin Akademik Personel Sayıları

| Sayı Fakülteler | Prof. Dr. | Doç. Dr. | Dr. Öğr. Üyesi. | Arş. Gör. | Diğer | Toplam |
|-----------------|-----------|----------|-----------------|-----------|-------|--------|
| DHF | 7 | 4 | 14 | 51 | 3 | 79 |
| EF | 6 | 18 | 25 | 20 | 2 | 71 |
| FEF | 42 | 24 | 60 | 45 | 8 | 179 |
| GSF | 1 | 2 | 9 | 7 | 8 | 27 |
| HF | 6 | 2 | 17 | 22 | --- | 47 |
| İİBF | 18 | 8 | 31 | 33 | 2 | 92 |
| İİF | 1 | 4 | 15 | 10 | --- | 30 |
| MF | 14 | 11 | 30 | 41 | 2 | 98 |
| SBF | 2 | 5 | 17 | 19 | 3 | 46 |
| SP | 2 | 3 | 11 | 6 | 16 | 38 |
| TP | 45 | 19 | 61 | 157 | --- | 282 |
| VF | 20 | 15 | 11 | 10 | 2 | 58 |
| Toplam | 164 | 115 | 301 | 421 | 45 | 1046 |

6.1 Araştırma Metodolojisi

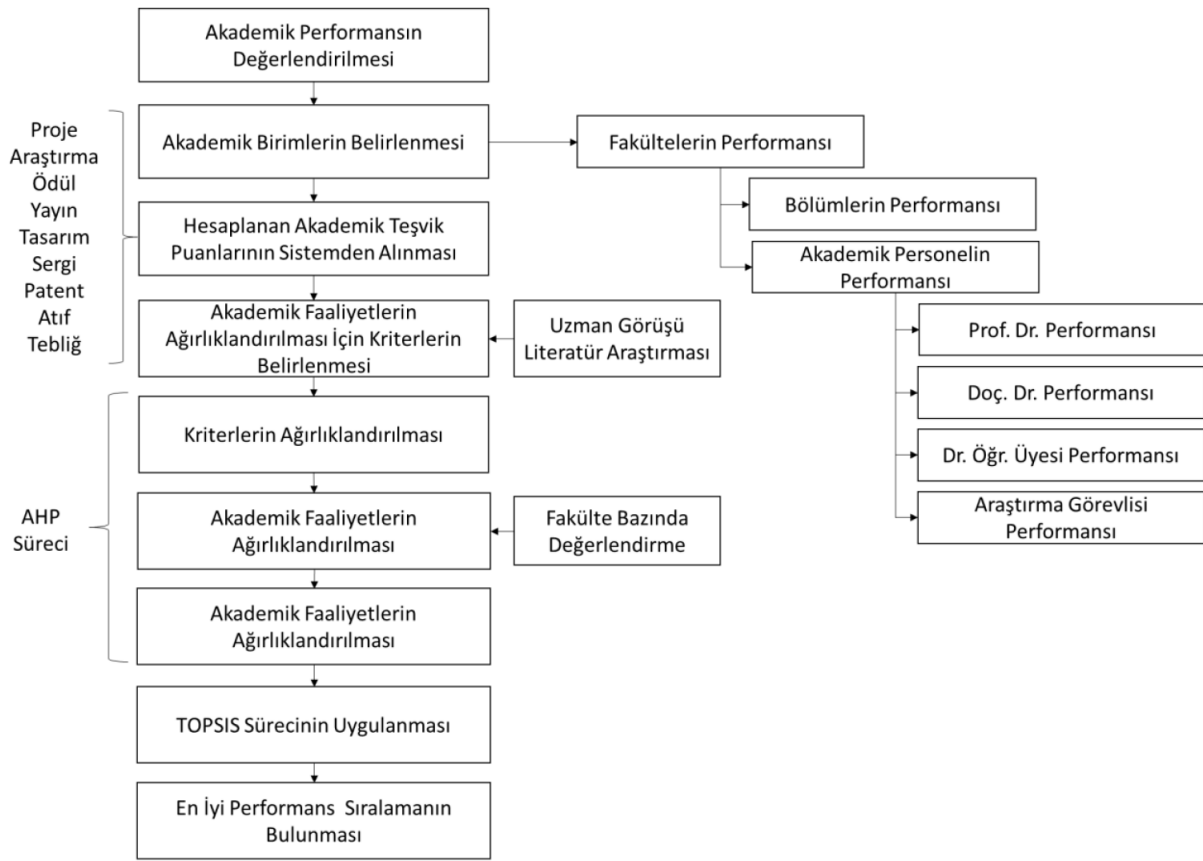
Çalışma akademik teşvik ödeneği başvurusu için hesaplanan akademik faaliyet puanları baz alınarak çok kriterli karar verme yöntemleri ile üniversitede önce fakültelerinin sıralanması ve daha sonra önerilen modelin bölüm ve personel bazında da uygulanabilirliğini göstermek için örnek bir uygulama, mühendislik fakültesinde bölümlerin sıralanması için yapılmıştır. Mühendislik fakültesi içinde aynı zamanda akademik unvana göre sıralamada yapıp akademisyenlerin performansları değerlendirilmiştir.

Çalışmanın araştırma metodolojisi Şekil 2'de gösterilmektedir. Performansın ölçümü/değerlendirilmesi/sıralanması olarak belirlenen çalışmanın amacı doğrultusunda değerlendirilmeye tabi tutulacak fakülte, bölüm ve akademik unvanların belirlenmesi ve akabinde bu birim ve unvanlara ait YÖK sistemine girilen akademik teşvik puanlarının sistemden alınması olarak süreç devam etmiştir. Fakülte bazında önem seviyeleri değişen akademik faaliyet kalemleri için uzman görüşleri ve literatür taranarak belirlenen 4 kriter doğrultusunda bu faaliyetler AHP yöntemi ile ağırlıklandırılmıştır.

AHP yöntemi ile ağırlıklandırılan akademik faaliyetlerin önemi fakülte bazında farklılık gösterecektir. Bu açıdan fakülte bazında farklı önem seviyeleri bu ağırlıklandırma süreci ile aynı çatı altında değerlendirmek daha doğru sonuçlar ortaya koyacaktır. Fakülte bazında belirlenen akademik teşvik puanları toplanarak fakültelerin akademik faaliyet puanları toplamı TOPSIS yöntemi için başlangıç matrisini oluşturacaktır. Bu yöntem süreci ile dışarıdan ayrı bir müdahale olmadan analitik süreç işleyecek ve en uygun sıralama ortaya konulacaktır. Fakülteler için uygulanan bu süreç mühendislik fakültesi bölümleri ve akademik unvanlarına göre sıralamalar da yapılmıştır. Önerilen model ilerleyen aşamalarda anlatılmıştır.

6.2 Değerlendirme Kriterlerinin Belirlenmesi

Akademik performans kriterleri, akademisyenlerin performanslarını doğrudan ve mümkün olan en net biçimde ifade edilmesine olanak sağlamalıdır. Akademisyenlerin, kurumsal ve bilimsel hedeflere karşılık hizmetleri ne kadar iyi yürüttüğünü gösteren nicel ve nitel ifadelerdir. Akademisyenlerin performanslarının yönetilmesi ya da bu sürecin ilk aşaması olan akademik performans kriterlerinin belirlenmesi kurumun etkinliğinin, etkililiğinin, ekonomikliğinin, kalitesinin, ya da genel olarak başarısının artırılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Akademik performans kriterlerinin doğru seçimi, performans yönetim sistemi ile elde edilen verilerin güvenilirliği ve geçerliliğinde etkili olacaktır. Elde edilen bilgilerin güvenilir ve ölçülmek istenen nitelikleri ölçebilmesi ancak performans kriterlerinin doğru seçilmesi ile mümkün olacaktır. Örneğin yalnız yayınlar ile ilgili akademik kriterler belirlenirse yalnız bu alanla ilgili veri elde edilebilir. Hem yayınlar hem eğitim ve öğretime ilişkin kriterler belirlenirse her iki alanla ilgili veri elde edilebilir. Tüm akademisyen-



Şekil 2. Araştırma Metodolojisi

ler için uygulanabilecek tek tip akademik performans kriterleri ile değerlendirme bütünlüğünü savunmak doğru değildir. Fakülte ya da akademik birime göre farklılaştırılmış/özelleştirilmiş akademik performans kriterleri daha faydalı olabilir (Çeliksoy, 2009).

Tablo 8. Değerlendirme Kriterleri

| Nu. | Kriterler | Açıklama |
|-----|---------------------|--|
| 1. | Bilimsel Üretkenlik | Özgün ve yazılı yayınlar ile bilimsel çıktı sayısının artırılması ile bilim toplumunda öncülüğü üstenebilecek faaliyetlerdir. |
| 2. | Ar-Ge | Ortaya konulacak faaliyetlerin yenilik içermesi ve mevcut durumda fiziksel bir gelişmenin sağlanması ile büyük, farklı yeniliklerin sağlanmasıdır. |
| 3. | Toplumsal Yarar | İcra edilen ortaya konan faaliyetlerin sonucunda toplumsal faydanın sağlanması. Bu uzun süreli veya kısa süreli olabileceği gibi istenen sürekliliğin sağlanmasıdır. |
| 4. | Akademik Saygınlık | Ortaya konan faaliyetlerin, kişinin akademik saygınlığını arttırıcı faaliyet olması. Tanınırlığının artırılması ve bilimsel toplumda kendine yer bulabilecek faaliyetlerin gerçekleştirilmesi. |

Akademik faaliyetlerin önemleri fakülte bazında değişmektedir. Fakülteler için akademik faaliyetler farklı önem önceliklerine sahiptirler. Ancak akademik teşvik ödeneği için hesaplanan puanlar için böyle bir ayırım yapılmamaktadır. Yani akademik faaliyetler fakülteler için farklı önem seviyelerine sahiptir. Akademik teşvik ödeneği toplam puanları fakülte bazında karşılaştırılması bu durumda anlamlı olmayacaktır. Önerilen bu model ile fakülte bazında 4 ana kriter ile belirlenen akademik faaliyetlerin önem seviyeleri performans değerlendirmesinde yol gösterecektir. Bu çalışmada tüm fakültelerin tek modelde değerlendirilebilmesi için akademik faaliyetleri 4 ana kriter

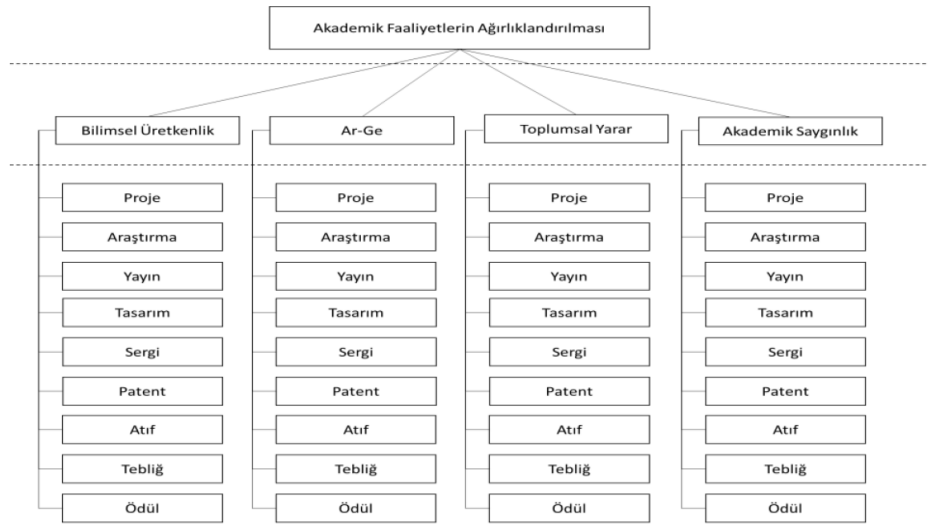
bazında değerlendirerek belirli bir çerçeveye girmeleri sağlanmıştır. Belirlenen kriterler uzman görüşü ve literatürden yararlanılarak; bilimsel üretkenlik, toplumsal yarar, Araştırma-Geliştirme (AR-GE) ve akademik saygınlık olmak üzere 4 tanedir. Kriterlerin açıklamaları Tablo 8'de verilmiştir.

6.3 Hiyerarşi Yapısı

Karar hiyerarşisi, problemde seçim sürecinden ziyade, akademik faaliyetlerin önem seviyelerinin bulunmasını kapsamaktadır. Bu yüzden hiyerarşide yer alan hedef akademik faaliyetlerin önem seviyelerinin bulunmasıdır. Karar hiyerarşisinde bir alt seviyede değerlendirme kriterleri ve en alt seviyede alternatifler statüsünde yer alan akademik faaliyetlerdir. Karar hiyerarşisi Şekil 3'te gösterilmektedir.

7. AKADEMİK TEŞVİK PUANI TEMELLİ PERFORMANS DEĞERLENDİRME MODEL ÖNERİSİ

Akademik performans kriterleri özellikle sayısal olarak ifade edilebilecek faktörler olarak ele alınmaktadır. Niceliğe dayalı yaklaşımlar; öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı, öğretim üyeleri tarafından yapılan yayın sayısı, kütüphanedeki kitap ve süreli yayın sayısı, bilgisayar, laboratuvar ve benzeri araç-gereç sayısı, vb. sayısal verilere önem vermektedirler. Ancak araştırma, verilen eğitim öğretim, üniversiteye hizmet, topluma hizmet, toplumda tanınırlık gibi hizmet alanları kriterlerin de eklenerek



Şekil 3. Problemin Karar Hiyerarşisi

bütüncül bir yaklaşım daha doğru değerlendirmeler ortaya koyacaktır.

Literatürde çok çeşitli değerlendirme, ölçüm, sıralama modelleri vardır. Ancak 2016 yılından beri uygulanmakta olan akademik teşvik temeli bir model henüz ortaya konulmamıştır. Yapılmış değerlendirmelerde daha çok yayın sayısı, atıf sayısı gibi ölçülebilen faaliyetlerin sayısı dikkate alınmıştır. Ancak daha öncede belirttiğimiz gibi bu durum çok da doğru, yeterli bir değerlendirme ortaya koyamamaktadır.

Fakültelerin sıralanmasında ortaya konulacak olan fakülte puanları AHP ile ağırlıklandırılmıştır. Ağırlıklandırma uzman akademik personel görüşü doğrultusunda yapılmıştır. Akademik uzmanlar 3 Endüstri mühendisi, 2 Makine mühendisi, 3 eğitim fakültesi olmak üzere 8 kişiden oluşmaktadır. Belirlenen 4 kriter önce kendi arasında ve daha sonra bu kriterler başlığında A-B ve C olarak 3 gruba ayrılan fakülteler bazında akademik teşvik puanlamasına konu olan 9 başlık ağırlıklandırıldı. Bu ağırlıklandırma işleminden sonra:

Akademik teşvik ödeneğinde yer alan; "Akademik teşvik ödeneğinin hesaplanması MADDE 7- (1) Akademik teşvik ödemesi, en yüksek Devlet memuru brüt aylık tutarının; profesör kadrosunda bulunanlar için %100'üne, doçent kadrosunda bulunanlar için %90'ına, yardımcı doçent kadrosunda bulunanlar için %80'ine, araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, okutman, uzman, çevirici ve eğitim-öğretim planlamacısı kadrosunda bulunanlar için %70'ine, akademik teşvik puanının yüze bölünmesiyle bulunacak oranın uygulanması suretiyle hesaplanır [Akademik teşvik ödemesi tutarı = en yüksek Devlet memuru brüt aylığı x akademik kadro unvanlarına göre belirlenmiş olan oran x (akademik teşvik puanı/100)]" maddesinden hareketle her faaliyet için fakültede görevli ((Toplam Prof. Dr. Sayısı) *1,00+(Toplam Doç. Dr. Sayısı) *0,9+(Toplam Dr. Öğr. Üyesi Sayısı) *0,8+(Toplam Araştırma Görevlisi Sayısı) *0,7) olarak ayrı ayrı hesaplama sonucunda bulunan akademik personel sayısına oranlanarak bulunur.

Örneğin; Fakültenin akademik teşvikten yararlanan personelinin toplam proje puanı=300 olsun. Fakültede görevli Prof. Dr. Sayısı=6, Doç. Dr. sayısı=10, Dr. Öğr. Üyesi Sayısı=10 ve Arş. Gör. sayısı=20 olsun. Bu durumda;

Fakültenin proje puanı=300/
 $((6*1,00+10*0,9+10*0,8+20*0,7) =300/37=8,1$ olarak hesaplanır.

Bu işlem diğer akademik faaliyetleri için de tekrarlanarak fakültenin akademik teşvik ödeneği puanı bulunur. Her fakülte için bulunan bu puanlar TOPSIS yöntemi için başlangıç matrisini oluşturacaktır. Daha sonra TOPSIS yöntemi ile en iyi çözüm/sıralama ortaya konularak fakültelerin performansları sıralanır. Fakültelerin gruplandırılması Tablo 9'da gösterilmektedir. Eğitim fakültesinin birçok bölümü fen bilimleri alanında olduğu için bu alanda değerlendirilmeye alınmıştır. Bu önerilen model bölüm bazında değerlendirilirken bölümde yer alan akademik personel sayısı yukarıda belirtildiği gibi aynen hesaplanır. Ancak Bölüm bazında akademik unvan temelinde değerlendirmede her unvana ait toplam personel sayısına direkt bölünerek puan bulunur.

Tablo 9. Fakültelerin gruplandırılması

| Sıra | Grup | Açıklama | Fakülte |
|------|------|------------------------|--------------------------------------|
| 1 | A | Fen bilimleri alanı | Mühendislik Fakültesi |
| | | | Fen-Edebiyat Fakültesi |
| | | | Eğitim Fakültesi |
| 2 | B | Sağlık bilimleri alanı | TIP Fakültesi |
| | | | Diş Hekimliği Fakültesi |
| | | | Sağlık Bilimleri Fakültesi |
| | | | Spor bilimleri Fakültesi |
| | | | Veterinerlik Fakültesi |
| 3 | C | Sosyal bilimler alanı | Güzel Sanatlar Fakültesi |
| | | | Hukuk Fakültesi |
| | | | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi |
| | | | İslami İlimler Fakültesi |

Her fakülte için yapılan ağırlıklandırma sonucunda ortaya çıkan akademik faaliyetlerin ağırlıkları Tablo 11'da gösterilmektedir. Değerlendirmede sadece Prof. Dr., Doç. Dr.,

Dr. Öğr. Üyesi ve araştırma görevlisi personelleri dikkate alınmıştır. Tablo 11’de bulunan değerler 4 kriter bazında A-B ve C gruplarının ağırlıklıdır. Bu grupların ağırlıklı Tablo 10’da gösterilen kriterlerin önem ağırlıkları ile bu 4 kriter üzerinden değerlendirilen 9 akademik faaliyetin fakülte bazında bulunan ağırlıklarının matris çarpımı sonucunda elde edilen ağırlıklardır.

Akademik teşvik ödeneği puanlarının hesaplanması ile elde edilen değerler TOPSIS başlangıç matrisini oluşturmaktadır. TOPSIS başlangıç matrisi Tablo 12’de gösterilmektedir. Tablo 12’de yer alan 0,000 değerleri belirtilen faaliyet alanında hiçbir çalışma yapılmadığını gösterir. Sürecin işletilmesi ile sırası ile Tablo 13’de ağırlıklı matris ve Tablo 14’te süreç sonun da ortaya çıkan fakültelerin performans

sıralamaları gösterilmektedir. Aynı zamanda değerlendirilebilecek 3 farklı değerlendirme türü ile de karşılaştırma yapılarak sonuçlar Tablo 15’te gösterilmektedir.

Toplam akademik teşvik puanına (TATP) göre sıralama, fakültelerin personellerinin hesaplanan akademik teşvik puanlarının toplamına göre sıralamadır. Akademik teşvik alan personel oranına (ATAPO) göre sırama, şartları sağlayarak akademik teşvik ödeneği alan personelin toplam personele oranıdır. Ortalama akademik teşvik puanına (OTATP) göre sıralama, toplam akademik teşvik ödeneği puanının teşvik alan fakülte/bölüm personeline orandır.

Karşılaştırma tablosunda görüldüğü gibi bu çalışmada önerilen model diğer farklı modelleri bünyesinde barındıran ve birçok değerlendirme türünü aynı anda bir mo-

Tablo 10. Kriterin İkili Karşılaştırılması ve Önem Seviyeleri

| Kriterler | Bilimsel Üretkenlik | Ar-Ge | Toplumsal Yarar | Akademik Saygınlık | Önem seviyesi |
|------------------------|---------------------|-------|-----------------|--------------------|---------------|
| Bilimsel Üretkenlik | 1,000 | 0,333 | 0,333 | 0,333 | 0,099 |
| Ar-Ge | 3,000 | 1,000 | 1,000 | 3,000 | 0,365 |
| Toplumsal Yarar | 3,000 | 1,000 | 1,000 | 3,000 | 0,365 |
| Akademik Saygınlık | 3,000 | 0,333 | 0,333 | 1,000 | 0,172 |
| Tutarlılık Oranı 0,059 | | | | | |

Tablo 11. Fakülte Bazında Akademik Faaliyetlerin Ağırlıkları

| Faaliyet | DHF | EF | FEF | GSF | HF | İİBF |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Proje | 0,1226 | 0,1626 | 0,1626 | 0,0426 | 0,0426 | 0,0426 |
| Araştırma | 0,0949 | 0,0749 | 0,0749 | 0,0849 | 0,0849 | 0,0849 |
| Yayın | 0,2119 | 0,1019 | 0,1019 | 0,2419 | 0,2419 | 0,2419 |
| Tasarım | 0,0225 | 0,0725 | 0,0725 | 0,0725 | 0,0725 | 0,0725 |
| Sergi | 0,0301 | 0,0710 | 0,0710 | 0,0901 | 0,0901 | 0,0901 |
| Patent | 0,2703 | 0,3594 | 0,3594 | 0,2003 | 0,2003 | 0,2003 |
| Atıf | 0,0702 | 0,0402 | 0,0402 | 0,071 | 0,071 | 0,071 |
| Tebliğ | 0,0974 | 0,0574 | 0,0574 | 0,1066 | 0,1066 | 0,1066 |
| Ödül | 0,0801 | 0,0601 | 0,0601 | 0,0901 | 0,0901 | 0,0901 |
| Faaliyet | İİF | MF | SBF | SF | TF | VF |
| Proje | 0,0426 | 0,1626 | 0,1226 | 0,1226 | 0,1226 | 0,1226 |
| Araştırma | 0,0849 | 0,0749 | 0,0949 | 0,0949 | 0,0949 | 0,0949 |
| Yayın | 0,2419 | 0,1019 | 0,2119 | 0,2119 | 0,2119 | 0,2119 |
| Tasarım | 0,0725 | 0,0725 | 0,0225 | 0,0225 | 0,0225 | 0,0225 |
| Sergi | 0,0901 | 0,0710 | 0,0301 | 0,0301 | 0,0301 | 0,0301 |
| Patent | 0,2003 | 0,3594 | 0,2703 | 0,2703 | 0,2703 | 0,2703 |
| Atıf | 0,071 | 0,0402 | 0,0702 | 0,0702 | 0,0702 | 0,0702 |
| Tebliğ | 0,1066 | 0,0574 | 0,0974 | 0,0974 | 0,0974 | 0,0974 |
| Ödül | 0,0901 | 0,0601 | 0,0801 | 0,0801 | 0,0801 | 0,0801 |

Tablo 12. TOPSIS Başlangıç Matrisi

| Fakülteler | Proje | Araştırma | Yayın | Tasarım | Sergi | Patent | Atıf | Tebliğ | Ödül |
|------------|--------|-----------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|-------|
| DHF | 6,690 | 0,000 | 10,679 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 9,951 | 4,860 | 0,201 |
| EF | 5,464 | 0,000 | 23,253 | 0,000 | 0,469 | 0,000 | 13,552 | 16,388 | 0,260 |
| FEF | 4,407 | 0,000 | 14,755 | 0,000 | 0,888 | 0,000 | 8,241 | 6,908 | 0,373 |
| GSF | 5,173 | 0,000 | 15,300 | 1,537 | 23,341 | 0,000 | 2,532 | 5,934 | 1,463 |
| HF | 0,815 | 0,000 | 9,465 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 3,367 | 2,776 | 0,367 |
| İİBF | 2,589 | 0,000 | 15,928 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 4,260 | 7,309 | 0,332 |
| İİF | 0,000 | 0,000 | 3,534 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,915 | 2,898 | 0,000 |
| MF | 10,222 | 0,000 | 15,364 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 10,285 | 15,337 | 1,312 |
| SBF | 7,606 | 0,000 | 23,405 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 8,552 | 23,349 | 0,507 |
| SF | 2,253 | 0,000 | 13,889 | 0,000 | 1,038 | 0,000 | 4,578 | 9,428 | 0,195 |
| TF | 4,628 | 0,014 | 10,828 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 9,996 | 3,142 | 0,126 |
| VF | 14,888 | 0,000 | 18,889 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 17,373 | 5,843 | 1,257 |

Tablo 13. Ağırlıklandırılmış Matris

| Fakülteler | Proje | Araştırma | Yayın | Tasarım | Sergi | Patent | Atıf | Tebliğ | Ödül |
|------------|--------|-----------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|
| DHF | 0,8201 | 0,0000 | 2,2628 | 0,0000 | 0,0000 | 0,0000 | 0,6986 | 0,4734 | 0,0161 |
| EF | 0,8884 | 0,0000 | 2,3694 | 0,0000 | 0,0333 | 0,0000 | 0,5448 | 0,9407 | 0,0157 |
| FEF | 0,7166 | 0,0000 | 1,5035 | 0,0000 | 0,0630 | 0,0000 | 0,3313 | 0,3965 | 0,0224 |
| GSF | 0,2204 | 0,0000 | 3,7011 | 0,1114 | 2,1031 | 0,0000 | 0,1798 | 0,6326 | 0,1319 |
| HF | 0,0347 | 0,0000 | 2,2895 | 0,0000 | 0,0000 | 0,0000 | 0,2390 | 0,2959 | 0,0331 |
| İİBF | 0,1103 | 0,0000 | 3,8530 | 0,0000 | 0,0000 | 0,0000 | 0,3025 | 0,7791 | 0,0299 |
| İİF | 0,0000 | 0,0000 | 0,8549 | 0,0000 | 0,0000 | 0,0000 | 0,0650 | 0,3090 | 0,0000 |
| MF | 1,6621 | 0,0000 | 1,5656 | 0,0000 | 0,0000 | 0,0000 | 0,4134 | 0,8803 | 0,0789 |
| SBF | 0,9325 | 0,0000 | 4,9594 | 0,0000 | 0,0000 | 0,0000 | 0,6004 | 2,2742 | 0,0406 |
| SF | 0,2762 | 0,0000 | 2,9431 | 0,0000 | 0,0312 | 0,0000 | 0,3214 | 0,9183 | 0,0156 |
| TF | 0,5674 | 0,0013 | 2,2944 | 0,0000 | 0,0000 | 0,0000 | 0,7017 | 0,3060 | 0,0101 |
| VF | 1,8252 | 0,0000 | 4,0026 | 0,0000 | 0,0000 | 0,0000 | 1,2196 | 0,5691 | 0,1007 |

Tablo 14. Fakültelerin Sıralanması

| Fakülteler | S+ | S- | Ci (S-/S+S*) | Yüzde (%) | Sıralama |
|------------|--------|--------|--------------|-----------|----------|
| DHF | 0,1840 | 0,0591 | 0,2431 | 0,0715 | 7 |
| EF | 0,1793 | 0,0634 | 0,2614 | 0,0769 | 6 |
| FEF | 0,1909 | 0,0445 | 0,1892 | 0,0556 | 10 |
| GSF | 0,1459 | 0,1420 | 0,4933 | 0,1451 | 1 |
| HF | 0,2036 | 0,0321 | 0,1363 | 0,0401 | 11 |
| İİBF | 0,1926 | 0,0617 | 0,2426 | 0,0714 | 8 |
| İİF | 0,2179 | 0,0004 | 0,0017 | 0,0005 | 12 |
| MF | 0,1724 | 0,1027 | 0,3734 | 0,1099 | 5 |
| SBF | 0,1647 | 0,1128 | 0,4065 | 0,1196 | 3 |
| SF | 0,1910 | 0,0479 | 0,2005 | 0,0590 | 9 |
| TF | 0,1654 | 0,1067 | 0,3921 | 0,1154 | 4 |
| VF | 0,1586 | 0,1347 | 0,4593 | 0,1351 | 2 |

Tablo 15: Süreçlerin Karşılaştırılması

| Bölümler | TATP | | OTATP | | ATAPO | | Önerilen Model | |
|----------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|----------------|----------|
| | Oran | Sıralama | Oran | Sıralama | Oran | Sıralama | Oran | Sıralama |
| DHF | 0,0615 | 8 | 0,1096 | 1 | 0,0500 | 10 | 0,0715 | 7 |
| EF | 0,1089 | 4 | 0,0900 | 4 | 0,1201 | 4 | 0,0769 | 6 |
| FEF | 0,1687 | 2 | 0,0827 | 6 | 0,0802 | 6 | 0,0556 | 10 |
| GSF | 0,0351 | 9 | 0,0746 | 9 | 0,1228 | 2 | 0,1451 | 1 |
| HF | 0,0196 | 11 | 0,0728 | 10 | 0,0403 | 11 | 0,0401 | 11 |
| İİBF | 0,0722 | 6 | 0,0700 | 11 | 0,0789 | 7 | 0,0714 | 8 |
| İİF | 0,0061 | 12 | 0,0684 | 12 | 0,0210 | 12 | 0,0005 | 12 |
| MF | 0,1332 | 3 | 0,0900 | 3 | 0,1063 | 5 | 0,1099 | 5 |
| SBF | 0,0709 | 7 | 0,0811 | 7 | 0,1338 | 1 | 0,1196 | 3 |
| SF | 0,0289 | 10 | 0,0805 | 8 | 0,0665 | 8 | 0,0590 | 9 |
| TF | 0,2010 | 1 | 0,0870 | 5 | 0,0577 | 9 | 0,1154 | 4 |
| VF | 0,0940 | 5 | 0,0932 | 2 | 0,1225 | 3 | 0,1351 | 2 |

delde çalıştırılmasına imkân tanımaktadır.

Bu çalışmanın literatüre katkısı, akademik teşvik ödeneği için kullanılan puanlar baz alınarak ve belirlenen 4 kriter üzerinden ağırlıklandırma yapılarak tüm fakülteleri aynı anda değerlendirme imkânı sağlamasıdır. Önerilen model, TATP, ATAPO ve OTATP göre yapılan tek boyutlu değerlendirmeleri tek bir modelde çoklu değerlendirme imkânı sağladı. Akademik personel performansı değerlendirmelerinde genellikle yayın sayısı veya atıf sayısı gibi değerlere bakılıyor. Bu çalışmada akademik teşvik temeline dayandığı için daha kapsamlı bir değerlendirme imkânı sunmuştur. Uygulama sonuçlarına baktığımızda tek boyutlu değerlendirmeler ile yapılan sonuçlar ile önerilen model sonucundaki sıralamalar değişmiştir. GSF (Güzel Sanatlar Fakültesi), TATP'a göre 9; OTATP'a göre 9; ATA-

PO'a göre 2 iken önerilen modelde 1. sırada yer almıştır.

7.1 Mühendislik Fakültesi Bölümlerinin Akademik Teşvik Tabanlı Sıralanması

Üniversitenin kökleşmiş ve akademik teşvik kapsamında yer alan faaliyetlerin çoğunu gerçekleştirmiş olan Mühendislik Fakültesi'nde bölüm ve akademik unvan bazında değerlendirmeler yapılmıştır. Mühendislik fakültesinde, makine mühendisliği, inşaat mühendisliği, endüstri mühendisliği, elektrik-elektronik mühendisliği, bilgisayar mühendisliği, metalürji ve malzeme mühendisliği ile biyomühendislik bölümleri olmak üzere toplam 7 bölümde öğretim verilmektedir. Tablo 16'da bölümlerin personel sayıları gösterilmektedir.

Akademik teşvik ödeneğinden yararlanabilmek için akademisyenlerin proje, araştırma, yayın, tasarım, sergi, pa-

tent, atıf, tebliğ ve ödül bazında toplam 30 puanı aşacak şekilde puan almaları gerekmektedir. Tablo 17’de gösterilen formlar ile her bir personelin akademik teşvik ödeneği puanı hesaplanmıştır. Tablo 17’de örnek bir veri toplama formu gösterilmektedir.

Veri formlarına aktarılan akademik teşvik puanları bölüm bazında ayrı ayrı toplamları Tablo 18’de gösterilmektedir. Bu tablo üzerinden her bölümdaki profesör, doçent doktor, yardımcı doçent doktor ve araştırma görevlisi personelin akademik teşvik yüzdeleri dikkate alınarak çarpılması ile TOPSIS başlangıç matrisi oluşturulmaktadır. TOPSIS sürecinde ise her bir faaliyetin ağırlıkları AHP ile bulunarak sürece dahil edilmiştir. Mühendislik Fakültesi için bulunan faaliyetlerin önem ağırlıkları burada da kullanılmıştır.

Yapılan değerlendirme sonucunda ortaya çıkan TOPSIS sonucu Tablo 19’da gösterilmektedir. En iyi sıralamayı

veren bu yöntem sonucunda M1: bilgisayar mühendisliği birinci olmak üzere gösterilen sıralama ortaya çıkmıştır.

Bölüm bazında yapılan performans değerlendirmesinden sonra yine 3 farklı değerlendirme türü ile de karşılaştırma yapılmış ve sonuçlar Tablo 20’de gösterilmektedir. Ayrıca bölümlerde yer alan sadece Prof. Dr., sadece Doç. Dr., sadece Dr. Öğr. Üyesi ve sadece Arş. Gör. baz alınarak akademik unvana göre ayrı ayrı yapılan değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan sıralamalar Tablo 21’de gösterilmektedir. Toplam akademik teşvik puanı, bölümde teşvik alan akademik personel sayısına göre sıralama ve ortalama akademik teşvik puanına göre sıralama olarak 3 farklı değerlendirme sistemi ile karşılaştırılma yapılmıştır.

Net puanlar üzerinden yapılan değerlendirmeler ham puan üzerinden yapılarak ortaya çıkan sıralamalar Tablo 22’de gösterilmektedir. Ayrıca akademik unvanlar arasında yapılan sıralama ise Tablo 23’de gösterilmektedir. Aka-

Tablo 16. Mühendislik Fakültesi Bölümleri

| Mühendislik Bölümleri | Prof. Dr. | | Doç. Dr. | | Dr. Öğr. Üyesi | | Arş. Gör. | | Toplam | |
|-------------------------------|---------------|-------------|---------------|-------------|----------------|-------------|---------------|-------------|-----------------|----------------------|
| | Toplam Sayısı | Teşvik Alan | Toplam Sayısı | Teşvik Alan | Toplam Sayısı | Teşvik Alan | Toplam Sayısı | Teşvik Alan | Personel Sayısı | Teşvikten Yararlanan |
| Bilgisayar Müh.(M1) | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 | 3 | 7 | 7 | 12 | 11 |
| Biyomühendislik (M2) | 3 | 3 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3 | 1 | 8 | 6 |
| Elektrik- Elektronik Müh.(M3) | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 | 3 | 7 | 5 | 16 | 11 |
| Endüstri Müh.(M4) | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | 3 | 14 | 10 |
| İnşaat Müh. (M5) | 3 | 2 | 3 | 1 | 5 | 2 | 8 | 4 | 19 | 9 |
| Makine Müh. (M6) | 3 | 3 | 0 | 0 | 6 | 6 | 9 | 2 | 18 | 11 |
| Metalürji ve Malzeme Müh.(M7) | 1 | 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 1 | 10 | 8 |
| Toplam Sayısı | 14 | --- | 11 | --- | 31 | --- | 42 | --- | 98 | --- |
| Teşvikten Yararlanan Sayısı | --- | 13 | --- | 8 | --- | 22 | --- | 23 | --- | 66 |

Tablo 17. Mühendislik Fakültesi Akademik Faaliyet Puanları

| Sıra | Personel | Kıdem | Bölüm | Proje | Araştırma | Yayın | Tasarım | Sergi | Patent | Atıf | Tebliğ | Ödül |
|------|----------|-----------|---------------|-------|-----------|-------|---------|-------|--------|------|--------|------|
| 1 | XXX Y | Prof. Dr. | Endüstri Müh. | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| 2 | ZXC C | Doç. Dr. | Makine Müh. | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| 3 | ASD F | Arş. Gör. | İnşaat Müh. | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| 4 | İŞL L | Arş. Gör. | Bil. Müh. | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

Tablo 18. Mühendislik Fakültesi Bölümlerin Akademik Faaliyet Puanları

| Bölümler | Proje | Araştırma | Yayın | Tasarım | Sergi | Patent | Atıf | Tebliğ | Ödül |
|----------|--------|-----------|--------|---------|-------|--------|--------|--------|-------|
| M1 | 162,00 | 0,00 | 142,80 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 44,40 | 281,85 | 10,50 |
| M2 | 45,75 | 0,00 | 129,45 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 157,80 | 48,60 | 0,00 |
| M3 | 98,25 | 0,00 | 238,95 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 172,50 | 220,05 | 36,00 |
| M4 | 90,60 | 0,00 | 191,85 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 145,80 | 232,35 | 15,00 |
| M5 | 147,75 | 0,00 | 204,30 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 93,60 | 192,15 | 18,00 |
| M6 | 60,45 | 0,00 | 176,38 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 154,80 | 201,90 | 30,00 |
| M7 | 178,20 | 0,00 | 123,15 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 71,70 | 57,90 | 0,00 |

Tablo 19: Bölümlerin Sıralanması

| Bölümler | S* | S | Ci (S-/(S-+S*)) | Yüzde (%) | Sıralama |
|----------|--------|--------|-----------------|-----------|----------|
| M1 | 0,0355 | 0,0794 | 0,6912 | 0,2413 | 1 |
| M2 | 0,0883 | 0,0304 | 0,2559 | 0,0893 | 6 |
| M3 | 0,0723 | 0,0478 | 0,3980 | 0,1389 | 3 |
| M4 | 0,0718 | 0,0389 | 0,3514 | 0,1227 | 4 |
| M5 | 0,0731 | 0,0313 | 0,3000 | 0,1047 | 5 |
| M6 | 0,0921 | 0,0310 | 0,2516 | 0,0878 | 7 |
| M7 | 0,0537 | 0,0863 | 0,6164 | 0,2152 | 2 |

demik unvanlar arasında yapılan sıralamada göze çarpan önemli bir nokta söz konusudur. Prof. Dr. unvanına sahip kadro 1. sırada yer alırken 2. sırada Dr. Öğr. Üyesi Unvana sahip personeller gelmektedir. Bu durum doçentliğe atanmak için şartların sağlanmaya çalışılması neticesinde ortaya çıktığı ön görülmektedir. Ayrıca bu noktada, doçentliğini alan akademik personelin çalışma performansında düşüklük olduğu yorumu da yapılabilir.

Fakültelerin, bölümlerin ve akademik personellerin unvan bazında performans sıralamaları tek boyutlu incelenebileceği gibi bu çalışma ile önerilen modelde çeşitli faktörleri tek modelde sunma ve değerlendirme imkânı vermektedir. Yapılan performans sıralamaları tablolarda gösterilmiştir. Önerilen modelin, tek kriterli değerlendirmelere göre (TATP, OTATP, ATATP) daha etkili sonuçlar verdiği görülmüştür.

8. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Performans yönetimi örgütün daha önceden benimsediği amaç ve hedeflere ulaşmak için izlediği yol ile elde ettiği sonuçların birlikte ölçülüp değerlendirildiği bir bütündür. Kamu yönetiminde performans yönetimi, kamu örgütlerinin sunmakla yükümlü oldukları mal ve hizmetleri yerine getirme ve sunmada kullandığı yol, yöntem ve araçlar bütünüdür.

Akademik performans kriterlerinin kullanımı ile; örgütün etkililiği ve etkinliği artar, hizmet ve üretimin kalitesi gelişir, eğitim ihtiyacı ve bütçesi daha kolay ve doğru biçimde belirlenir, insan kaynaklarının planlanması için gerekli bilgiler güvenilir biçimde elde edilir, bireylerin gelişme potansiyelleri daha rahat izlenebilir, daha kısa süre içinde daha yüksek fayda sağlanabilir, izleyen yıllar için daha yüksek hedefler belirlenebilir, örgütün fiziksel ve beşeri kaynakları daha etkili şekilde kullanılabilir, değişen koşullara daha hızlı tepki verilebilir, kararların zamanında alınmasını ve daha tutarlı olmasını sağlar, bir “sürekli iyileştirme” kültürünün gelişmesine katkıda bulunur. (Çeliksoy 2009).

Yapılan bu çalışmada son 3 yıldır uygulanmakta olan akademik teşvik ödeneği sistemi için kullanılan akademik faaliyetlerin puanlandırılması baz alınarak fakültelerin bölümlerin ve akademik personellerin performansları değerlendirilmiştir. Belirlenen 4 kriter ile akademik faaliyetler AHP yöntemi ile ağırlıklandırılmış ve TOPSIS yöntemi ile akademik teşvik puanları kullanılarak sıralama yapılmıştır. Fakülte bazında ön plana çıkan alanların bu performans değerlendirme önerisi ile tek çatı altında değerlendirilme imkânı sunulmuştur.

Yapılan bu çalışmada, Ar-Ge ve toplumsal yarar kriterlerinin önem seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 20: Süreçlerin Karşılaştırılması

| Bölümler | TATP | | OTATP | | ATAPO | | Önerilen Model | |
|----------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|----------------|----------|
| | Oran | Sıralama | Oran | Sıralama | Oran | Sıralama | Oran | Sıralama |
| M1 | 0,1534 | 4 | 0,1316 | 5 | 0,1851 | 1 | 0,2413 | 1 |
| M2 | 0,0912 | 7 | 0,1435 | 4 | 0,1514 | 3 | 0,0893 | 6 |
| M3 | 0,1831 | 1 | 0,1570 | 2 | 0,1388 | 5 | 0,1389 | 3 |
| M4 | 0,1633 | 2 | 0,1541 | 3 | 0,1442 | 4 | 0,1227 | 4 |
| M5 | 0,1568 | 3 | 0,1644 | 1 | 0,0956 | 7 | 0,1047 | 5 |
| M6 | 0,1491 | 5 | 0,1279 | 6 | 0,1234 | 6 | 0,0878 | 7 |
| M7 | 0,1030 | 6 | 0,1215 | 7 | 0,1615 | 2 | 0,2152 | 2 |

Tablo 21: Bölümlerin Akademik Unvan Durumlarına Göre Ayrı Ayrı Sıralanması

| Akademik Unvan | Bölümlerin Performans Sıralaması | | | | | | |
|----------------|----------------------------------|-----|----|----|----|-----|----|
| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 |
| Prof. Dr. | 5 | 3 | 2 | 6 | 4 | 7 | 1 |
| Doç. Dr. | --- | --- | 4 | 1 | 3 | --- | 2 |
| Dr. Öğr. Üyesi | 1 | 4 | 6 | 5 | 7 | 3 | 2 |
| Arş. Gör. | 1 | 6 | 4 | 5 | 3 | 7 | 2 |

Tablo 22: Bölümlerin Akademik Unvan Durumlarına Göre Ayrı Ayrı Sıralanması (Ham puan)

| Akademik Unvan | Bölümlerin Performans Sıralaması | | | | | | |
|----------------|----------------------------------|-----|----|----|----|-----|----|
| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 |
| Toplam Puan | 1 | 5 | 3 | 4 | 7 | 6 | 2 |
| Prof. Dr. | 5 | 3 | 1 | 6 | 4 | 7 | 2 |
| Doç. Dr. | --- | --- | 4 | 1 | 3 | --- | 2 |
| Dr. Öğr. Üyesi | 1 | 4 | 6 | 5 | 7 | 3 | 2 |
| Arş. Gör. | 1 | 6 | 4 | 5 | 2 | 7 | 3 |

Tablo 23: Akademik Unvanlar Arasında Yapılan Sıralama

| Unvan | B+ | B- | Ci (S-/(S-+S*)) | % | Sıralama |
|----------------|--------|--------|-----------------|--------|----------|
| Prof. Dr. | 0,0509 | 0,0884 | 0,6348 | 0,3186 | 1 |
| Doç. Dr. | 0,0624 | 0,0483 | 0,4363 | 0,2190 | 3 |
| Dr. Öğr. Üyesi | 0,0490 | 0,0601 | 0,5509 | 0,2765 | 2 |
| Arş. Gör. | 0,0882 | 0,0519 | 0,3702 | 0,1858 | 4 |

Daha sonra sırası ile akademik saygınlık ve bilimsel üretkenlik kriterleri gelmektedir. Bu kriterler altında 9 faaliyet üzerinde birleşen akademik faaliyetlerin fakülte bazında değerlendirilerek ortak bir değerlendirme imkânı sunulmuştur. Neticede bu model tek kriterli değerlendirmeler ile karşılaştırıldığında; örneğin TATP'nin da 9. Sırada yer alan Güzel sanatlar fakültesi önerilen bu model ile 1. sıraya yükselmiştir. Bu duruma Güzel sanatlar fakültesinin patent hariç tüm akademik faaliyetlerden puan almış olmasının sebep olduğu açıktır. Ayrıca bu fakülte sergi faaliyetinde diğer fakültele göre yüksek puana sahiptir. TATP'de 1. sırada yer alan TIP fakültesi önerilen modelde 4. sırada yer almıştır. Bu duruma akademik teşvik alan personel sayısının düşük olması sebep olmuştur. Bu durumda gösteriyor ki; önerilen model personel sayısını, teşvikten yararlanan personel sayısını, akademik teşvik puanını ve tüm fakülteleri aynı anda dikkate alarak değerlendirme imkanını sunmaktadır.

Çalışmada ayrıca bölüm bazında ve bölümde personel ve fakültede akademik unvan bazında performans sıralama imkânı da sunmaktadır. Yine akademik unvanlar arasında yapılan sıralamada Tablo 22'de gösterildiği gibi Prof. Dr. 1; Dr. Öğr. Üyesi 2, Doç. Dr. 3 ve Arş Gör. 4. Sırada yer almaktadır. Bu sonuçtan da anlaşıldığı gibi araştırma görevlileri yayın ve akademik faaliyetlerden ziyade farklı uğraş (Bölüm işleri veya ders) meşgul oldukları sonucu ile 4. Sırada yer aldıkları görülmekte. Yine Dr. Öğr. Üyesi kadrosunda yer alan personelin atanma kriterlerini sağlamaya çalıştıkları sonucunu buradan çıkarmak mümkün. Doç. Dr kadrosunda bulunan personelin doçentliğe atanmış olmanın rahatlığı yayın sayısında veya akademik faaliyet sayısında düşüşe sebebiyet vermiş olabilir. Son olarak yapılabilecek böyle bir değerlendirme ile fakültelerde akademik faaliyetler için ayrılan kaynağın atanması yapılabilir. Çalışan fakülte ve bölüme daha fazla kaynak verilmesi gibi akademik faaliyetleri daha fazla desteklenebilir veya tam tersi puanı düşük olan geri planda yer alan fakülte veya bölümlere daha fazla kaynak ayrılarak bu birimlerin akademik faaliyetlerde yer alması teşvik edilebilir.

Hemen hemen her alanda performans değerlendirmesi büyük önem taşımaktadır. Akademik personellerin veya birimlerin performanslarının değerlendirilmesi de önem arz etmekte ve çeşitli yöntemler kullanılarak ölçüm ve değerlendirmeler yapılmaktadır. Önerilen bu yeni performans değerlendirme/sıralama sistemi ile daha nesnel ve genel değerlendirme süreçleri ile objektiflik sağlanabilecektir. Aynı zamanda tüm fakülteleri aynı anda ve objektif bir değerlendirme yapmak mümkün olacaktır. Uygulanmakta olan akademik teşvik sistemi sonuçları önerilen bu yöntem ile tek payda da toplanabilecektir.

Gelecek çalışmalarda ANP-VIKOR-PROMETHEE-TOPSIS karma modelleri ayrı ayrı uygulanıp sonuçları üzerinde tartışmalar yapılabilir. Özel üniversite ve yüksek okullarda da uygulanabilecek bu model üniversitelerin (Kamu-Vakıf) performanslarının değerlendirilmesinde

de yeni bir sıralama modeli olarak kullanılabilir. Gelecek çalışmalar için akademik faaliyetlerin alt seviyelerine girilerek veya her bir başlık altında ayrı bir değerlendirme süreci uygulanabilir.

Akademik teşvik ödeneği sisteminin de geliştirilmeye açık bir sistem olduğu görülmektedir. Ortaya konulabilecek ilişkiler doğrultusunda akademik faaliyetlerin her biri için mevcut belirlenmiş olan 30 puan sınırı, akademik faaliyetlerin birbirileri ile ilişkileri paralelinde yeniden güncellenebilir ve esnetilebilir. Ayrıca, yapılacak yeni araştırmalar için, atif sayıları ve dergi H-index'ine 4 kriter arasında yer verilebilir. Bu ilişkiler doğrultusunda puan sınırlaması yapılabilecek formül dahilinde revize edilebilir. Aynı zamanda bazı akademik faaliyetlerde hiç puan alınmadığı bu alanlarda hiç çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Bu alanların önemi vurgulanarak veya değerlendirmeden çıkarılarak sistemde güncelleme yapılabilir. Yapılan değerlendirme sonucunda mevcut teşvik sisteminin geliştirilmesi ve akademik faaliyetlerin birbiri ile belirli bir oran dahilinde hesaba katılmaları daha uygun olacaktır. Ham puan ile net puan arasındaki açıklığın böylece elimine edilmesi sağlanmış olacaktır. Performans değerlendirme sürecinin zor ve uzun bir süreç olması, bu alanda daha fazla çalışma yapılmasını gerektirmektedir.

KAYNAKÇA

- Acun, O. Ve Eren, T., (2015). Spor Toto Süper Ligi'nde Forvet Oyuncularının Performanslarının Çok Ölçütlü Karar Verme Yöntemleri İle Değerlendirilmesi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2).
- Ağaç, G. ve Birdoğan, B (2016). Sağlık Alanında Çok Kriterli Karar Verme Teknikleri Kullanımı: Literatür İncelemesi. Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 19(3), 343-363.
- Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği. (2017). 01. Şubat 2017 tarihinde <http://yok.gov.tr/documents/10279/30318223/Akademik_Tesvik_Odenegi_Yonetmeliği_31_12_2016_Resmi_Gazete_Yayin_Tarihi.pdf> adresinden erişildi.
- Alağaç, H. M., Bedir, N., Mermi, Ö. S., Kızıldaş, Ş., & Eren, T. (2016). Ana Haber Bültenlerinin AHP-TOPSIS ile Değerlendirilmesi. 2. Uluslararası Medya Çalışmaları Kongresi, 20-23.
- Alağaç, H. M., Mermi, Ö. S., Kızıldaş, Ş., Eren, T., & Hamurcu, M. (2017). Analitik Hiyerarşi Prosesi ve Hedef Programlama Yöntemi ile Reklam Stratejisi Seçimi: Mobilya Firması Örneği. 5th International Symposium on Innovative Technologies in Engineering and Science, 516-525.
- Alparslan, A. M. (2014). Öğretim Elemanlarının İşlerinden Tatmin, Üniversitelerinden Memnun ve Gönüllü Olmalarındaki Öncüller: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde Bir Araştırma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11), 82-101.
- Aly, M. F., Attia, H. A., & Mohammed, A. M. (2014). Prioritizing faculty of engineering education performance by using AHP-TOPSIS and Balanced Scorecard Approach. International journal of engineering science and innovative technology, 3(1), 11-23.
- Arıbaş, M., & Özcan, U. (2016). Akademik Araştırma Projelerinin AHP ve TOPSIS Yöntemleri Kullanılarak Değerlendirilmesi. Politeknik Dergisi, 19(2), 163-173.
- Ateş, H., ve Akpınar, A.G.A. (2017). Türkiye'de Kamu Yönetimi

- mi Bölümü Akademisyenlerinin Performansları: İki Kriter Çerçevesinde Bir İnceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Özel Sayı, 1(4)*.
- Azma, F. (2010). Qualitative Indicators for the Evaluation of Universities Performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 5408–5411.
- Babacan A., Kartal M. & Bircan H. (2007). Cumhuriyet Üniversitesi'nin Etkinliğinin Kamu Üniversiteleri İle Karşılaştırılması: Bir VZA Tekniği Uygulaması, *Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 8(2)*, 97-114.
- Badri, M.A. and Abdulla, M.H. (2004). Awards of Excellence in Institutions of Higher Education: An AHP Approach. *International Journal of Educational Management, 18(4)*, 224–242.
- Bahurmoz, A.M.A. (2003). The Analytic Hierarchy Process at Dar Al-Hekma, Saudi Arabia. *Interfaces, 33(4)*, 70–78.
- Balci, A. (2015). Akademik teşvik ödeneği. 16 Ekim 2016 tarihinde <[http:// www.abalci.com/2015/12/19/akademik-tesvik-odeneği/](http://www.abalci.com/2015/12/19/akademik-tesvik-odeneği/)> adresinden erişildi.
- Beğik, M., Hamurcu, M., ve Eren, T. (2017). Stok Kontrolde ABC Analizi Ve Analitik Ağ Süreci Yönteminin İki Cihazları Firmasında Uygulanması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1)*, 197-216.
- Chen, J. K., & Chen, I. S. (2010). Using a Novel Conjunctive MCDM Approach Based on DEMATEL, Fuzzy ANP, and TOPSIS as an Innovation Support System for Taiwanese Higher Education. *Expert Systems with Applications, 37(3)*, 1981-1990.
- Chen, S.J. Hwang C.L. (1992), *Fuzzy Multiple Attribute Decision-Making: Methods and Applications*, Springer, New York.
- Chen, S., Yang, C., and Shiau, J. (2006). The application of balanced scorecard in the performance evaluation of higher education. *The TQM Magazine, 18(2)*, 190–205.
- Çeliksoy, E. (2009). Türkiye'de Devlet Üniversitelerinde Akademik Performans Kriterlerinin Belirlenmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Çürüksulu, G. (2015). Üniversitelerde Akademik Performans Yönetimi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul*.
- Dağdeviren, M., Yavuz, S., & Kılınç, N. (2009). Weapon Selection Using the AHP and TOPSIS Methods under Fuzzy Environment. *Expert Systems with Applications, 36(4)*, 8143-8151.
- Dinç, N., Hamurcu, M. ve Eren T., (2019). Ankara-Sivas Yüksek Hızlı Tren Hattında İstasyon Yerlerinin Seçiminde Çok Kriterli Karar Verme Destekli 0-1 Hedef Programlama Modeli. *Demiryolu Mühendisliği, (9)*: 1-16.
- Dinç, S., Hamurcu, M. ve Eren, T. (2018). Kentsel Ulaşım İçin Alternatif Tramvay Araçlarının Çok Kriterli Seçimi. *Gazi Mühendislik Bilimleri Dergisi, 4(2)*, 124-135.
- Doğan, G. (2017). Akademik Performans Odaklı Uluslararası Üniversite Sıralama Sistemlerinin Genel Sıralamalarına Ve Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi. *Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.
- Ersan, İ. (2015). Üniversitelerin Uluslararası Görünürlüğü: Akademik Performans ve Üniversite Marka Değeri İlişkisi. *Beypazarı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1)*, 37-47.
- Eren, T., & Özder, E. H. (2016). Çok Ölçütlü Karar Verme Yöntemleri İle Bir İçecek Firması İçin Tedarikçi Seçimi. In 4th International Symposium on Innovative Technologies in Engineering and Science (ISITES2016) 3-5 Nov 2016 Antalya/Turkey.
- Eren, T., Hamurcu, M., & Alağaç, H. M. (2017). Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri ile Kırıkkale Yüksek Hızlı Tren İstasyon Yerinin Seçimi. 5th International Symposium on Innovative Technologies in Engineering and Science, 597-606.
- Esen, M. ve Esen, D. (2015). Öğretim Üyelerinin Performans Değerlendirme Sistemine Yönelik Tutumlarının Araştırılması. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5(1)*, 52-67.
- Esen, B. (2016). Akademik teşvik ödeneği nasıl ödenecek? 2 Eylül 2017 tarihinde <<http://www.alosgk.com/2016/01/akademik-tesvik-odeneğinasil-odenecek.html>> adresinden erişildi.
- Eti, S. (2017). Üniversitelerdeki Akademik Üretkenliğe Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Journal of Behavior at Work, 1(1)*, 67-73.
- Gergin, R. E., & Baki, B. (2015). Türkiye'deki Bölgelerin Lojistik Performanslarının Bütünleştirilmiş AHS ve TOPSIS Yöntemiyle Değerlendirilmesi. *Business & Economics Research Journal, 6(4)*.
- Geyik, O., Tosun, M., Ünlüsoy, S., Hamurcu, M., & Eren, T. (2016). Kitap Basımevi Seçiminde AHP ve TOPSIS Yöntemlerinin Kullanımı. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(6)*, 106-126.
- Geyik, O., Tosun, M., Ünlüsoy, S., Hamurcu, M., & Eren, T. (2016). Kitap Basımevi Seçiminde AHP Ve TOPSIS Yöntemlerinin Kullanımı. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(6)*, 106-126.
- Göksu, İ. ve Bolat, Y. İ., (2017). Akademik Teşvik Uygulamasının İlk Sonuçlarına Ait Değerlendirmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 7(3)*, 441-452.
- Grandzol, J.R. (2005). Improving the Faculty Selection Process in Higher Education: A Case Study for the Analytic Hierarchy Process. *IR Application Using Advanced Tools, Techniques and Methodologies, 6*, 2–12.
- Gür, Ş., Hamurcu, M., & Eren, T. (2016). Selection of Academic Conferences Based on Analytical Network Processes. *Multiple Criteria Decision Making, 11*, 51-62.
- Gür, Ş., Hamurcu, M., & Eren, T. (2016). Using Analytic Network Process And Goal Programming Methods For Project Selection in the Public Institution. *Les Cahiers du MECAS, 13*, 36-51.
- Gür, Ş., Hamurcu, M., & Eren, T. (2017). Ankara'da Monoray Projelerinin Analitik Hiyerarşi Prosesi Ve 0-1 Hedef Programlama İle Seçimi. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi, 23(4)*, 437-443.
- Hamurcu, M., & Eren, T. (2016). A Multicriteria Decision-Making for Monorail Route Selection in Ankara. *International Journal of Industrial Electronics and Electrical Engineering, 4(5)*, 121-125.
- Hamurcu, M., & Eren, T. (2016). Using ANP- TOPSIS Methods For Route Selection Of Monorail in Ankara. 28th European Conference on Operational Research. Poznan, Poland.
- Hamurcu, M., & Eren, T. (2017). Raylı Sistem Projeleri Kararında Ahs-Hp Ve Aas-Hp Kombinasyonu. *Gazi Mühendislik Bi-*

- limleri Dergisi, 3(3), 1-13.
- Hamurcu, M., & Eren, T. (2017). Science Citation Index (SCI) Kapsamında Dergi Seçimi için Analitik Ağ Süreci Yönteminin Kullanılması. *Harran Üniversitesi Mühendislik Dergisi*, 2(2), 54-70.
- Hamurcu, M., & Eren, T. (2017). Selection of Monorail Technology by Using Multicriteria Decision Making. *Sigma Journal of Engineering and Natural Sciences*, 8(4), 303-314.
- Hamurcu, M., Alağaç, H. M., & Eren, T. (2017). Selection of rail system projects with analytic hierarchy process and goal programming. *Sigma Journal of Engineering and Natural Sciences*, 8(4), 291-302.
- Hamurcu, M., Gür, Ş., Özder, E. H., & Eren, T. (2016). A Multicriteria Decision Making For Monorail Projects with Analytic Network Process and 0-1 Goal Programming. *International Journal Of Advances In Electronics And Computer Science (IJAECs)*, 3(7), 8-12.
- Hamurcu, M., ve Eren, T., (2018). Kent İçi Ulaşım İçin Bulanık AHP Tabanlı VIKOR Yöntemi İle Proje Seçimi. *Engineering Sciences (NWSAENS)*, 13(3), 201-216.
- Hamurcu, M. and Eren, T., (2018). Determination of Electric Bus Technology to Improve the Public Transportation using AHP-TOPSIS Methods. 29th European Conference on Operational Research (EURO2018), Valencia, July 8-11.
- Hayrapetyan, L.R. and Kuruvila, M. (2011). An AHP-based Decision Support System for Faculty Evaluation. *International Journal of Business. Marketing and Decision Sciences*, 4(1), 68-79.
- Hsieh, L-F., Chin, J-B. and Wu, M-C. (2006). Performance Evaluation for University Electronic Libraries in Taiwan. *The Electronic Library*, 24(2), pp.212-224.
- Göksu, A. (2008). Bulanık analitik hiyerarşik proses ve üniversite tercih sıralamasında uygulanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Lii, Fa.T., Ketcham, A.F. and Hoffman, D. (1998). Personnel Evaluation with AHP. *Management Decision*, 36(10), 679-685.
- Kalaycı, N. (2009). Yüksek Öğretim Kurumlarında Akademisyenlerin Öğretim Performansını Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Yöntemler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 15(4), 625-656.
- Kaptanoğlu, D. ve Özok, A. F. (2006). Akademik Performans Değerlendirmesi İçin Bir Bulanık Model. *İTÜ Dergisi*, 5(1), 193-204.
- Karaatlı, M., Ömürbek, N., Aksoy, E., & Karakuzu, H. (2016). Turizm İşletmeleri İçin AHP Temelli Bulanık TOPSIS Yönetimi ile Tur Operatörü Seçimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 53-70.
- King, R. (1995). What is Higher Education for? Strategic Dilemmas for the Twenty-first Century University", *Quality Assurance in Education*, 3(4), 14-20.
- Koç, M. ve Yılmaz, E. (2010). WEBOMETRIC ve ARWU Tarafından Yapılan Üniversite Sıralamalarındaki Performansın Artırılmasına Yönelik Akademisyen Görüşleri. *SDU International Journal of Technological Science*, 2(3), 17-30.
- Kutlar A., Gülcü A. ve Karagöz Y., (2004). Cumhuriyet Üniversitesi Fakültelerinin Performans Değerlendirmesi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(2), 137-154.
- Küçük, M. ve Karabacak, N. (2017). An Evaluation on the Application of Academic Encouragement in Turkish Higher Education. *Turkish Journal of Teacher Education*, 6(2), 124-157.
- Lee S.H., (2010). Using Fuzzy AHP To Develop Intellectual Capital Evaluation Model For Assessing Their Performance Contribution In A University. *Expert Systems With Applications*, 37, 4941-494.
- Lee, S. H., (2010). Using Fuzzy AHP to Develop Intellectual Capital Evaluation Model for Assessing Their Performance Contribution in a University. *Expert Systems with Applications*, 37, 4941-4947.
- Lupo T., (2013). A Fuzzy Servqual Based Method For Reliable Measurements Of Education Quality In Italian Higher Education Area. *Expert Systems With Applications*, 40, 7096-7110.
- Mahdi B. A. M., (2011). Bir Mühendislik Fakültesi Bölümlerinin Akademik Performanslarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Mautner, G (2005), The Entrepreneurial University: A Discursive Profile of A Higher Education Buzzword. *Critical Discourse Studies*, 2(2), 95-120.
- Murat, G. ve Çevik, E. İ. (2008). İç Paydaş Olarak Akademik Personel Memnuniyetini Etkileyen Faktörlerin Analizi: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Örneği. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 1-18.
- Okumuş, K. ve Yurdakal, İ.H. (2017). Akademisyenlerin Akademik Teşviği İlişkin Görüş ve Düşünceleri. *Journal of Academic Social Science Studies*. 58, 145-156.
- Ömürbek, N., Karaatlı, M. ve Yetim, T. (2014). Analitik Hiyerarşi Sürecine Dayalı TOPSIS ve VIKOR Yöntemleri İle ADİM Üniversitelerinin Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 189-207.
- Ömürbek, N., Tunca, M. Z., Özcan, A., Yıldız, E., & Karataş, T. (2016). AHP TOPSIS Yönteminin Tıpta Uzmanlık Alan Seçiminde Kullanımı. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (33), 201-219.
- Özcan, E. C., Ünlüsoy, S., & Eren, T. (2017). A Combined Goal Programming-AHP Approach Supported with TOPSIS for Maintenance Strategy Selection in Hydroelectric Power Plants. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 78, 1410-1423.
- Özden Ü.H., (2008). Veri Zarflama Analizi (VZA) ile Türkiye'deki Vakıf Üniversitelerinin Etkinliğinin Ölçülmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2), 167-185.
- Qiang, Chen Shi. (2014). Study on Performance Evaluation of Digital Resources in College Library Based on Fuzzy Analytic Hierarchy Process. *Journal of Chemical and Pharmaceutical Research*, 6(5), pp.1122-1127, 2014.
- Rouyendegh, B. D. and Erol, S. (2009). A DEA – ANP hybrid Algorithm Approach to Evaluate a University's Performance. *International Journal of Basic & Applied Sciences IJBAS*, 9(10), 115-129.
- Saka, Y. ve Yaman, S. (2011). Üniversite Sıralama Sistemleri; Kriterler ve Yapılan Eleştiriler. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 72-79.
- Samut, P. K. (2014). İki Aşamalı Çok Kriterli Karar Verme ile Performans Değerlendirmesi: AHP ve TOPSIS Yöntemlerinin Entegrasyonu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 57-67.

- Samut, P. K. (2016). İki Aşamalı Çok Kriterli Karar Verme İle Performans Değerlendirmesi: AHP ve TOPSIS Yöntemlerinin Entegrasyonu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 57-67.
- Saaty, T. L. (2004). Decision Making—the Analytic Hierarchy and Network Processes (AHP/ANP). *Journal of Systems Science And Systems Engineering*, 13(1), 1-35.
- Saaty, T.L. (1980) *The Analytic Hierarchy Process*, New York: McGraw-Hill International Book Company.
- Simmons, J. (2002). An “expert witness” perspective on performance appraisal in universities and colleges. *Employee Relations*, 24(1), 86–100. Siew, Renard Y. J., (2015), Case study of an Australian residential college, *Journal of Facilities Management*, Vol. 13 Issue 4, pp.391-398.
- Soba M., (2012). Üniversite Öğrencilerinin Performanslarının Akademisyenler Tarafından Analitik Hiyerarşi Süreci İle Değerlendirilmesi (Uşak Üniversitesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, (42), 368-381.
- Supçiller, A. A., & Deligöz, K. (2018). Tedarikçi Seçimi Probleminin Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleriyle Uzlaşık Çözümü. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 355-368.
- Şahin, F., Tabak, B. Y. ve Tabak, H. (2017). Motivasyon Kuramları Bağlamında Akademik Teşvik Ödeneği Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Journal of Higher Education & Science/ Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 403-410.
- Taş, M., Özlemiş, Ş., Hamurcu, M., & Eren, T. (2017). Analitik Hiyerarşi Prosesi ve Hedef Programlama Karma Modeli Kullanılarak Monoray Projelerinin Seçimi. *Harran Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Dergisi*, 2(2), 24-34.
- Taş, M., Özlemiş, Ş., Hamurcu, M., & Eren, T. (2017). Ankara’da AHP ve PROMETHEE Yaklaşımıyla Monoray Hat Tipinin Belirlenmesi. *Ekonomi, İşletme, Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 3(1), 65-89.
- Taylor, J. (2001). The impact of performance indicators on the work of university academics: Evidence from Australian universities. *Higher Education Quarterly*, 55(1), 42–61.
- Todorevic, Z., McNaughton RB., and Guild P., (2011). ENTRE-U: An Entrepreneurial Orientation Scale for Universities. *Technovation*, 31, 128-137.
- Torağay, O. ve Arıkan, M. (2015). Delfi Ve TOPSIS Yöntemleri Kullanılarak Bir Mühendislik Fakültesindeki Bölümlerin Akademik Performans Değerlendirmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 16(2), 13-28.
- Turhan, M. ve Erol, Y. C. (2017). Akademisyenlerin Akademik Teşvik Ödeneğine İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 281-296.
- Umayal Karpagam, P.L. and Suganthi, L. (2010). A Strategic Framework for Managing Higher Educational Institutions. *Advances in Management*, 3(10), 15–21.
- Uslu, A., Kızıloğlu, K., İşleyen, S. K., & Kâhya, E. (2017). Okul Yeri Seçiminde Coğrafi Bilgi Sistemine Dayalı AHP-TOPSIS Yaklaşımı: Ankara İli Örneği. *Politeknik Dergisi*, 20(4), 933-943.
- Uzgören E. & Şahin G., (2013). Dumlupınar Üniversitesi Meslek Yüksekokullarının Performanslarının Veri Zarflama Analizi Yöntemiyle Ölçümü. *Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi*, 9(18), 91-110.
- Wu H.Y., Chen J.K., Chen S. & Zhuo H.H., (2012). Ranking Universities Based On Performance Evaluation by A Hybrid MCDM Model. *Measurement*, 45, 856-880.
- Yeh, C. H. (2002). A Problem-based Selection of Multi-attribute Decision-making Methods. *International Transactions in Operational Research*, 9(2), 169-181.
- Yokuş, G., Ayçiçek, B. ve Kanadlı, S. (0000). Akademisyen görüşleri doğrultusunda yükseköğretimde performansa dayalı akademik teşvik sisteminin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, doi:10.2399/yod.18.007.
- Yu-Jen Tsen (2013), An exploratory analysis in the construction of college performance indices, *International Journal of Organizational Innovation*, Vol. 5 Issue 3, p.98-132. Yüksel, M. (2015). Performans Değerlendirmesine Çok Ölçütlü Bütünleşik Bir Yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 30(3), 429-441.
- Zhou, P., Ang, B. W., Poh, K. L., 2006. Decision Analysis in Energy and Environmental Modeling: An Update. *Energy*, 31 (14), 2604-2622.

Türkiye’de Uygulamalı Sosyal Bilim Sorunsalı: Uygulamalı Psikoloji Ekseninde Bir Değerlendirme

Zehra Erşahin

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı / Ankara
ORCID: Z.Erşahin (0000-0002-9349-8586)

Özet

Bu çalışma, sosyal bilimlerin ülkemiz coğrafyasında Psikoloji bilimi başta olmak üzere üniversitelerin eğitim ve politikalar bağlamında yaşadığı uygulama sorunlarını, uygulama temelli bir bilim anlayışının oluşturulmasına engel teşkil eden süreç ve dinamikleri ve buna karşı üniversitelerin bir sorumluluk hassasiyetiyle üstlenmesi beklenen rolleri konu almaktadır. Literatürde uygulamalı sosyal bilimler, toplumsal alanlara yönelik ve stajla beraber uygulama eğitimlerinin verildiği psikoloji ve psikolojik danışmanlık, sosyoloji, sosyal hizmetler, siyaset bilimi, ekonomi, antropoloji, arabuluculuk ve demografi gibi bilim ve çalışma alanlarını kapsamaktadır. Çalışmada, Türkiye bağlamında, sosyal bilimlerin yaşadığı ithal kavramsallaşma sorununu ve bilimsel altyapıdaki az gelişmiş uygulama dinamikleri üzerinde durulmakta ve yerel uygulama modellerine olan ihtiyaçlar tartışılmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde, sosyal bilimlerin kavramsal çerçevesi ortaya koyulmakta, doğu ve batı eksenli altyapısı ve tarihsel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak temellendirilmektedir. Sonraki bölümde, sosyal bilimlerin, bilim dünyasındaki konumunu metodolojik altyapısı, teori ve uygulama düzeyinde karşılaşılan güçlük ve önyargılar ele alınmaktadır. Son bölümde ise, araştırma odaklı teori-uygulama modelleri geliştirmek adına sorumlu olabilecek paydaşlar ve olası araştırma konuları tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: uygulamalı sosyal bilimler; uygulamalı psikoloji; kültürel uyarılma, disiplinlerarasılık

Issues of Applied Social Sciences in Turkey: With a Focus on Applied Psychology

Abstract

Current paper contemplates on some of the major issues social sciences of Turkey experience in the context of -applicability of social policies and education- with a specific focus on Psychology, hindering dynamics and processes on the way of building applied visions, and universities’ responsibilities over responding to these needs. Applied social sciences generally responds to those areas that responds to social needs with a curriculum combining theory research and practice such as counselling psychology, counselling, sociology, social work, political sciences, economics, anthropology, mediation and demography. In this junction, current focus shifts to Turkey, with an aim to understand its problems around utilising imported theoretical concepts, in which their practice underdeveloped or never elaborated, and underlies the need for developing culturally adapted local practice models. To do so, first part starts with laying out the conceptual framework of social sciences and what they account for- going through the history of applied social sciences by examining its eastern and western origins. The next part then looks into the methodological infrastructure it possesses within the world of sciences considering the difficulties and prejudices faced at the level of theory and practice. The last part concludes with the roles all parties should take part and possible research directions to achieve a more balanced theory-oriented research practice.

Keywords: applied social sciences; applied psychology; cultural adaptation; interdisciplinary

SOSYAL BİLİMLERE KAVRAMSAL BAKIŞ

Sosyal bilimler, toplum ve bireylerin birbirleri ile olan ilişkilerini inceleyen birçok akademik disiplinin çatı kavramı olarak karşımıza çıkar. Bu sebeple alt disiplinle-

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
Zehra Erşahin, Email: zehra.ersahin@asbu.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 06.08.2019
Kabul Tarihi / Accepted Date: 22.08.2019

Doi: 10.26701/uad.602704

rinin yanı sıra farklı bilim ve ana bilim dallarına da temel oluşturacak bir yapı arz eder. Tüm dünyada farklı isimlerle örneklerine rastladığımız bu bilim dalları psikoloji, sosyoloji, ekonomi, politika, işletme ve yönetim, tarih, edebiyat, antropoloji, arkeoloji, hukuk ve dil çalışmaları alanı olarak değerlendirir. Her ne kadar sosyal bilim ifadesi, 19. yüzyılda çıkış noktası olan sosyoloji alan çalışmalarına karşılık gelse de bugün karşımıza bahsi geçen konu alanlarına kuramsal ve kavramsal bir çatı olarak evrilemiştir.

Günümüzde sosyal bilimcilerin iki farklı metodolojik bakış açısı üzerinden çalışma alanlarına yaklaştığı düşünülebilir. Pozitivist sosyal bilimler, toplumu anlamlandırma çabalarında doğa bilimlerinin metodolojik yaklaşımlarını kullanarak ‘bilim’ anlayışlarını 16. ve 17.yy’da hızlanan Avrupalı modernleşmenin çizgisinde tanımlarken; yorumlayıcı sosyal bilimler kanıtlanabilir veya çürütülebilir teoriler geliştirmenin aksine sosyal kritik veya sembolik yordalayıcılık yaklaşımları üzerinden bilim kavramını çalışırlar. Dünya genelinde yaygın olarak sosyal bilimciler artık daha eklettik bir bakış açısıyla karma yöntemler kullanmakta; böylece sosyal araştırma olgusunun ve alt disiplinlerinin kendi yöntem ve tekniklerini üretme ve kullanmada disiplinler bir otonomi geliştirmesini desteklemektedirler.

Sosyal bilimlerin karşı karşıya geldiği yönetsel zorluklar hem nasıl araştırma yapılması gerektiği hem de nasıl bir araştırmacı yaklaşımının çalışmalara yöneltilmesi gerektiği sorularının da temel dayanağıdır. Nitekim doğa bilimcileri tarafından geliştirilen kuram ve yöntemlerin kendi bağlamında değerlendirilip uyarlama yapılmadan uygulanması doku uyumsuzluğu yaratabileceği gibi araştırma sorusuna karşılık gelmeyen cevapları da doğurabilmektedir. Örneğin 1960’lı yılların başında Avrupa’ya işçi olarak alınan göçmen/yabancıların okul çağındaki çocuklarının seçkin bir yapıya sahip olan Alman eğitim sistemine yerleştirilmelerinde rol oynayan zekâ testlerinde kültürel kodlamalarda başarısızlıkları yüzünden büyük çoğunluğunun yardımcı işçi olarak yetişecekleri Hauptschule’ye (ilköğretime) veya öğrenme zorluğu çeken çocukların gittikleri Sonderschule/ Förderschule’lere yönlendirildikleri kayda düşmüştür (Baran, 2002).

Kendi bağlamında gerçekleşmemesi sebebiyle ülkemiz otoritelerinin kontrolü dışında süregelen bu durumun ülke içinde de çok farklı bir akış izlediği tartışmalıdır. Nitekim Anadolu Üniversitesinin proje desteği ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın uygulayıcı ve uygulama desteği ile Türkiye’nin ilk yerli zekâ ölçeği olan Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği’nin geliştirilmesi çalışmalarına ancak 2015’de başlanmıştır. Her ne kadar zekâ ölçeği uyarlama çalışmaları Türkiye’de 1915’e dayansa da günümüze kadar yapılan çalışmalar bir uyarlama kültürü oluşturmakla sınırlı kalmıştır. Proje IQ olarak adı geçen bu çalışmanın hem yerli bir zekâ ölçeği geliştirmek hem de uyarlama kültürünü kırarak yeni zekâ ölçeği geliştirme çalışmalarına öncülük edeceği umulmaktadır.

Böylelikle örneğin Türk kültürüne özgü sembol ve dil kullanımının sağlandığı ölçekte, yabancı testlerde kahvaltıyı tanımlayan ‘kruvasan’ ifadesi yerini ‘zeytin, peynir’e bırakarak şekillendirilmiştir. Amerikan futbol topundaki dikişleri silerek çocuklara neyin eksik olduğu sorulduğunda Türkiye’deki çocukların ‘fırın küreği’ ifadesi kültürümüzde yeri olmayan bir nesnenin Türkiye örneklemi bağlamında sadece uyarlama bağlamında ne kadar

yanıltıcı ve ölçümü yapılmak istenen olguyu ne denli az temsil ettiğinin bir göstergesidir. Günay (2018) bu durumun zihin tembelliğine de yol açacağını ifade ederken, toplumların mensuplarınca kendilik değerleri üzere inşa edilmesi gereğini vurgular. Yalnızca birkaç örneğini bahsettiğimiz ancak bunun gibi bağlamı dışında geliştirilmiş ve sadece uyarlama çalışmaları yapılarak etki alanı bu derece geniş kavramsal çalışmalara bilgi veren bu tür çalışmaların nasıl ve hangi kistalara uygun değerlendirildikleri ithal bilim anlayışı adına bir sorunsal ortaya koymada düşündürücüdür. Bu çerçevede alınan mesafeye tarihsel bir bakış açısı sunmak gerekmektedir.

UYGULAMALI SOSYAL BİLİMLERE TARİHSEL BAKIŞ

Sosyal Bilimin tarihi 1650’ler sonrası Aydınlanma Dönemi ile başlayan Doğa Felsefesi doktrinlerindeki bilimsellik bakış açısındaki devrimsel dönüşüm ile başlar. Zamanın ahlak felsefesi ile ön plana çıkan bu bilim alanı Endüstri Devrimi ve Fransız Devrimi’nin etki alanı dahilinde farklı sosyal grupların etkileşimlerini inceleyen deneysel ve uygulamalı bilimlerden etkilenmiştir Peck, Peabody, & Richardson, 1897). Sosyal bilimin ayrı bir çalışma alanı olarak ilk kullanımı 18.yy Modernleşme Dönemi’ne aittir (Thompson, 1824). Comte’nin ‘science sociale & social physics (sosyal bilim & sosyal fizik)’ olarak ifade ettiği bu dönem çalışmaları doğa bilimleri alanındakilere benzerliği itibarıyla olumlu edimlere dayalı bilgiye odaklanan Pozitivizm’e odaklanmış, metafizik önermelerden uzak durulmuştur (Kuper & Kuper, 1985).

Sonraki dönemi takip eden gelişmeler beş farklı yol izlemiştir. Comte, Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa’nın çeşitli bölgelerine yayılan sosyal ve büyük çaplı istatistiksel araştırmalara önderlik ederken, Durkheim ve Pareto *sosyal gerçekler* üzerine eğilmiştir. Diğer yandan Weber sosyal olguyu anlamada nicel ve niteli bir arada kullanan metodolojik açılımlarda bulunurken, Ekonomi alanında nicel yöntemlerin kullanıldığı bir pozitif bilim anlayışı oluşmaya başlamıştır. Son olarak yorumcu ve pozitivizm karşıtı Weber akımı, bilgi ve sosyal değerlerin ilişkisel ağını netleştirmek üzere teori ve uygulamanın apayrı ancak vazgeçilmez iki yönü olduğunu savunmuştur (Kuper & Kuper, 1985).

Aydınlanma felsefesinin getirdiği bu akımlar 20.yy’ın başlarında ciddi oranda sorgulanmış, nitel ve nicel araştırma yöntemleri arasında kurulmaya çalışılan sınırlar örneğin teori kurgulamada matematiksel çalışmaların tercih edilmesiyle zayıflamıştır. Böylelikle sosyal bilim alanı yoğunlukla nicel yöntemlerin kullanıldığı bir çalışma alanı haline gelmiş, disiplinler arası çalışmalara araştırmacılar motive edilmiştir (Vessuri, 2002). Örneğin Klinik Psikoloji bilim alanı II. Dünya Savaşı ardından çıkan tanı ve terapötik destek ihtiyacına yönelik Gaziler İdaresi (Veterans Administration) tarafından hastane ve kliniklerde desteklenme sürecinde uygulama alanını geliştirmiştir.

Bu akımın takip ettiği şekliyle günümüzde Nöro-psikoloji, sosyo-biyoloji veya sosyolojisi bu çalışma alanlarına örnek verilebilir.

Yakın dönem Avrupası'nda Popper ve Parsons artan bilgi birikimini, gelişen toplum ve sosyal olguları ele alacak düzeyde geçerliliği kabul edilen bir sosyal teorinin nasıl geliştirilebileceğine dair alan çalışmalarına öncülük etmişken, 21. yy sosyal bilim dünyası ekonomi alanında bir çeşit emperyalizme halen ev sahipliği yapmaktadır (Lazar, 2000). Zira, 21. yüzyıl sosyal bilimi kendi teorik, metodolojik ve uygulamadaki çıkmazlarını tanımlayıp çözme konusunda daha açık bir profil çizmektedir (Wallerstein, 2003).

Konuya İslam düşüncesinde ilimlerin tasnifi gözüyle baktığımızda 19.yy'ın sonlarına kadar İslam coğrafyasında bilimsel her türlü çalışma alanının 'ilim' başlığı altında ele alındığı göze çarpar. Farabi (951) ile başlayan 'İhsau'l-Ulum' (İlimlerin Sayımı/Tasnifi) geleneğinde bunu açıkça görebiliriz (Türker, 2011). İlk örnekleri Harezmi, Amiri ve İbn Hazın gibi yazarların eserlerinde görülen ilim tasnifinde şer'i ve gayr-ı şer'i ayrımı İbn Sina, Gazzali gibi alimlerin katkılarıyla İslam düşüncesinin hakim tasnifi haline gelmiştir. Bu tasnifte şer'i ilimleri dini ilimler temsil ederken; gayr-ı şeri ilimler de sosyal hayatın ve bireysel anlamda hayatı ikame etmenin ilmi olarak değerlendirilir. Yalnız bu noktada vurgulanması gereken husus teorik ve pratik arasındaki farkın yetkinleşmeye işaret etmediği; ancak dindarlık derecesini ifade ettiği (Türker, 2011). Çünkü her türlü değeri ve kurumu din, vahiy ve nübüvvet üzerine dayalı bir kültürde, benzer tartışmaların felsefe ve ona bağlı olarak tüm bilimsel etkinliklerde bir yer, bir yaşama imkânı verebilecek tarzda olumlu bir çözüme kavuşturulması büyük önem taşımaktaydı. Bu çerçevede takva kavramının belirleyici olduğu bu tasnif yine de Gazzali'nin "eşyanın hakikatini araştırma iddiasıyla ortaya çıkan üç gruptan (mütakellimler, filozoflar ve süfîler) yalnızca süfîleri hakikatleri tahkik seviyesinde bilen zümre" (s. 551) olarak nitelendirmesinde süfîlerin müşahede yöntemini kullanırken diğerlerinin nazar yolunu kullandığına dikkat çekmektedir. Bir başka deyişle, İbn Sina tecerrüdün nazar yolunun yanısıra müşahede yöntemi olan namaz, zikir, oruç vb. uygulamalarla gerçekleşeceğine inanır. Pozitif bilim ve ilim ayrımı tartışmalarının İslam dünyasının uzun yıllar gündemini 'bir sorun olarak' meşgul etmediği; mevcut haliyle bakıldığında uygulamanın teoriye olan üstünlüğü vurgusu dikkat çekicidir. Ancak tarihsel süreçte, İslam coğrafyasında uygulama alanındaki gerileme, onu pozitif bilimin ışığında 'ilim' olmakla kısıtlamış, bu da sosyal bilimcilerin uygulamaya dönük metodolojik açılımlarını gölgelemiştir.

UYGULAMALI PSİKOLOJİ'DEN HAREKETLE UYGULAMA TECRÜBELERİ

Bugünün erişilebilir bilgi dünyasında, muazzam çeşitlilikteki bilgi birikimi, insan davranışı ve zihinsel süreçler

üzerine bir asrı aşkın kabul edilmiş ve teori haline gelmiş pek çok kavram ve yapının temellerini sarsmaktadır. Psikolojinin akademik temellerinin çoğunlukla Kuzey Amerika ve Avrupa'da geliştiği bilinmektedir. Temellendiği ve geliştiği coğrafyanın düzleminde bu bilgi birikimi, uzun yıllar insan biliş ve davranışlarını ve sosyal süreçleri harekete geçiren dinamikleri ve devinimleri anlamada temel kabul edilmiş ve evrensel düzeyde doğru varsayılmıştır. Keza 2010 yılında yapılan bir çalışma, o güne değin Psikoloji araştırmalarına katılımcıların %90'dan fazlasının rastgele bir örnekleme ve evrenden seçilmediği; daha ziyade *batılı, eğitilmiş, sanayileşmiş, zengin ve demokratik* (WEIRD) ülke topluluklarını temsil ettiği iddia edilmiştir (Henrich vd., 2010). Genelleme olasılığı oldukça kısıtlı olan bu kitlenin temsil gücü düşündürücüdür. Ancak son yıllarda kültürlerarası araştırmaların artması, ve bilgiye global düzeyde erişimin kolaylaşması Psikoloji bilimine birey, toplum ve hatta coğrafi bağlamda bakma şansı ve özgürlüğü vermiştir. Kültürel ve kültürlerarası yapılan tüm bu çalışmalar değişkenlik ve evrensellik kavramlarını yeniden sorgularken; düşünce eğilimlerinin mikrodan makroya kültürel düzeyde farklılaştığını ve bu bilişsel haritalamanın genetik ve çevresel kodlarla hafıza, dikkat, algı, akıl yürütme gibi temel bilişsel eylemleri belirlediğini ortaya koymaktadır. Psikoloji literatüründe tüm bu teorik tartışmaların gündelik hayatta vücut bulduğu yer uygulamalı psikoloji bilim alanı olmakla beraber, medeniyetin pratik çabalarıyla tam temas etmesi halinde ancak fayda sağlayacağı düşünülebilir. Nitekim çoğulcu bir toplumda "kendilik algısı" kavramını kazara bireyci bir temelde analiz eden bilimsel yaklaşımın; tüm okul, hastane, hukuk, endüstri, sanat alanlarında, bireyin, psikolojinin konu ettiği sosyal, ruh sağlığını, fizyolojisi veya ilişki kurma becerilerini eksik veya çoğunlukla hatalı değerlendirmesi kaçınılmaz olacaktır.

Tam da bu noktada Türkiye'nin sosyal bilimcilerinin kendi varsayım ve yöntemlerini geliştirirken uygulamada hız kazanmaları gerekliliği gündeme gelmelidir. Çalışma konusu kişi, toplum, ekonomi, ideoloji, demokrasi, sağlık ve eğitim gibi kavramlar olan araştırmacıların bu kavramlara toplumun kendisine özgü bir ürünü çerçevesinden mi yoksa evrensel geçerlik ilkeleri bağlamında mı bakması uygun olur sorusu gündeme gelmelidir. Nitekim sosyal yaşam, x, y ve z örüntülerinin neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde özetleyip, basit önermelere indirgenemeyecek kadar karmaşık ve çok boyutlu bir yapı arz eder. Böylelikle doğa bilimlerinin pek çok benzer durumu genelleyci bir açıklama ile nedensellik örgüsünün yerini araştırmaya konu olan olguların kendi özgünlüğü içerisinde karmaşıklığını anlama çabasına bırakmalıdır. Bu yaklaşım tarzını temelde zorlaştıran sorunlardan biri doğa bilimlerin genelde araştırma nesnelerinin kendilerinden bağımsız olmaları; sosyal bilimcilerin araştırdıkları olgu veya nesnelerinin bir parçası olmaları durumudur. Bir başka deyişle insan, sosyalin hem yapı taşı hem ustası hem de inşaatın kendisidir (Berger & Luckmann, 1966). Bu nüans

özne-nesne argümanı üzerinden araştırmacının nesnellliğini sorgulatırken aynı zamanda nesnel bilimin kanunları gereği geçerliliğini de irdeler.

Nitekim sosyal bilimlerin temel ilgi alanı olan insanın neyi neden yaptığını açıklarken bu karmaşık örüntü içinde ele alınması kaçınılmaz olduğundandır ki asırlardır filozoflar aynı hususları tartışa gelmiş ve mutabakata varılabilen çok az konu olmuştur. Örneğin Eflatun’dan bu yana adalet kavramı tartışılabilmiş, bugün farklı disiplinler konuya farklı bakış açıları getirirse de ortak bir hükme varılamamıştır. Sosyal bilimlerin diğer bir çalışma alanı olan Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler literatürü halen M.Ö. 4. yüzyıla (460-395) ait, asırlarca tarih çalışmalarını etkileyen Thukydides’in Peloponez Savaşı’nın dinamiklerine dair ele aldığı 8 ciltlik kitabına referans verir.

Aynı zamanda, tüm bu belirsizlik hali sosyal bilimlerin birikimli ve zengin dünyasına katkı olarak da değerlendirilebilir. Psikoloji bilim alanından hareketle, Laing (1960) Bölünmüş Kişi adlı eserinde işlevsiz aile ilişkilerine şizofreninin etiolojisinde yer verirken, kendi çatışmalı aile örüntülerinden hareket etmiş, yaşantıları motivasyon kaynağı olmuştur. Bireylerin, özelde araştırmacının, *içsel gerçekliği* yaşantı süreçleri, temsilleri ve hatta duygulanımlarının bir koleksiyonu olarak düşünüldüğünde bireyin inşa ettiği bir dünya (ve nesnelere) algısı bilişsel algı süreçlerinden temel alır. Bu analist için bir varlık hali taşır ve etkisi *fiziksel realite* kadar güçlü ve gerçektir. Araştırmacı *dış gerçekliği*nde çevresi, bedeni ve toplumdaki yerini daha maddi bir realite üzerinden okur. Böyle bir açılım her ne kadar diyalektik bir bakış açısı sunsa da örneğin psikoloji biliminin gelişmesinde oluşturduğu tartışmalı kuramı ile çok büyük katkı sunan Sigmund Freud’un nevroitik ve histerik bir kişilik yapısı üzerinden kurguladığı kavramsal yapının gücünü de ortaya koyar. Bu örnekler, sosyal bilimlerin öznel deneyimlerden soyutlanamayacağı ve soyutlanmaması gerektiğine dair önemli bir örnektir. Bilimsel kavramların ve sosyal ilişkilerin inşası arasındaki dinamikleri yadsımamak, araştırmada fenomeni anlamakta uygulamanın önemine dikkat çekmelidir. Keza, bilimin her türlüşünün kendilerini bir bilgi birikimi üzerine inşa ettiğini iddia eder ve bu durum bilimsel bilginin sürekli gelişmesini sağlar.

Nitekim, 2010 yılı Dünya Sosyal Bilim Raporu (Caillods & Jeanpierre, 2010) süregelen tartışmaların yakın zamanlı birkaç örneğini gündeme almıştır. Rapor, 2008’deki küresel krizi öngöremeyen sosyal bilimcilerin, disiplinler yaklaşımlarına ve temel kuramlarına muhafazakâr ölçüde bağlı kaldıkları, günümüz şartlarında hızla dönüşen toplumsal ve ekonomik dengelere vakıf olmadıkları hususlarında eleştiriler getirmektedir. Ülkemizde sosyal bilimlerin diğer pozitivist bilimlerin gölgesinde kalması ve kendini yineleyememesi kanımızca ‘nedensellik’ çıkmazında uygulamalı bir araştırma disiplini geliştirememesi, alana disiplinler ve muhafazakâr bir bakış açısıyla teamül ve belirli bir inanca sahip olmaksızın çeşitli üsluplar arasın-

dan kendine uygun olanı seçerek ilerlemek kaydıyla eklektisizm gayreti içerisinde olması olarak düşünülebilir.

Büyük resmi görmede, sosyal bilimlerin farkı alanlarını birbirileri ile ilişkilendirebilmek için, izole edilmiş bir bilim anlayışını veya eklektisizmi tek başına ele almak, ampirik çalışmalarla desteklenmediği takdirde her türlü sosyal faktörü ilgili davranışların sebebi olarak gösterme kolaylığından sosyal bilimciyi uzaklaştırmayacaktır. Örneğin, internet ortamında çeşitli sosyal medya mecralarında geçirilen vaktin aile dinamiklerine etkisini araştırmak isteyen bir sosyal bilimci, tercih edeceği araştırma teknik ve yöntemlere göre data toplayarak analiz ve değerlendirme süreçlerine girecektir. Tercihi, örnekleme ve standardize edilmiş testler aracılığıyla demografik ve sosyolojik/psikolojik testler uygulamak olan araştırmacının kontrol ettiği değişkenler dâhilinde diğer gruplarla karşılaştırma yapması, ilişkisel örüntüler ortaya koyması beklenir. Diğer taraftan tercihi demografik elemeler sonucunu amaçlı bir örnekleme ulaşarak mülakat yöntemi ile vaka analizi yapmak olan araştırmacının bu verileri başka ailelere genellemesi beklenmez. Her iki örnekte de görülebileceği üzere bir durum ve ilişki ağı ortaya çıkarmada farklı metodların uygulama düzeyinde farklı yansımaları olacak, ancak her ikisi de doğrulama veya buluş bağlamında ampirik düzeyde test edilmesi sonrası bilimsel boyut kazanacaktır.

Türkiye’de sosyal bilimlerin Batıdaki muadilleri ile teorik, metodolojik ve uygulama boyutlarında ithal bir bilim anlayışına sahip olduğu tartışılabilen bir sorun alanıdır (Eşgin & Arslan, 2011). Tartışmalar daha ziyade Batı’nın tanımladığı sosyal bilim algısı çerçevesinde şekillenmekte, problem alanları da paralel doğrultuda şekillenmektedir. Ancak sosyal bilim-doğa bilimi ayrımı ülkemizde Avrupa’da geliştiği düzeyde barışık ilerlememiş, hala tartışmakta dahi zorlandığımız bir mesele olarak gündemdeki yerini korumaktadır (Sezer, 2006). Ülke gerçeklerine uygun, dokusu ile hemhal bir sosyal bilim anlayışı geliştirmek üzere araştırmaların niteliği, araştırma sorusunun doğası/muhatabı/bilimsel kodları ve hatta yetersizlikleri gibi sorunları konuşmaktan ziyade halen Batı dünyasının doğa ve sosyal bilim metodolojilerinin uyarlanmaksızın kullanıldığı, teorisi oluşmadan deneyimlemelere gidildiği, analitik kavramlar üzerinden pozitivist bir bakış açısıyla oluşturulmuş bir sosyal bilim anlayışı ile ithal bilim üretilmektedir. İlginçtir ki Batı’da sosyal bilimler bu tartışmaları 19. yy. itibarıyla sonuçlandırmaya ve hatta sosyal gerçeğe uygun şekillendirmeye başlamışken, günümüz Türkiye’sinde sosyal bilimlerin, sosyal yaşamın üretilmesindeki çok sınırlı katkısı düşündürücüdür. Hap şeklinde tabir edilebilecek yöntemlerle, yalnız güncel olgularla meşgul olan bu arayışlar bilimsel bir anlayışın oluşmasındaki en temel sorunları da sorunları da göz ardı bırakmaktadır.

Bunun doğal sonucu olarak da küresel olandan azami düzeyde etkilenen ülkemizde, toplumsal dokuya ve ih-

tiyaca özgü; sosyal olguların coğrafi, kültürel ve sosyal ilişkiler düzeyindeki farklı yansımalarını teori, uygulama ve metodolojik boyutta ele almayan bir bilim anlayışını ülkenin tüm eğitim kurumlarının da pekiştirdiği ve tekrar ürettiği bir bilim anlayışı ile karşı karşıyayız. Bilhassa siyaset ve bilim arasındaki ilişkiler bağlamından çıkarak politikleştirildiği, üniversiteler düzeyinde ise daha çok kendi ihtiyacını karşılayabilecek eğitim programlarının üretilmediği düşünüldüğünde, büyük çerçevedeki bu ‘meşruiyet’ (Esgin & Arslan, 2011) sorunu öncelikli gündeme alınmalıdır.

Bu sorunlara Türkiye’deki üniversite yapılanması ve politika-bilim ilişkisi gibi unsurlar da eklenince, sosyal bilimlerin meşruiyeti ve itibarı her geçen gün daha da sorgulanmaktadır. Keza sorunlara çözüm arayışında olanlar ve politika üreticileri arasındaki mecra belki de en çok sosyal bilimcinin uygulamaya dayalı kullanacağı alanı ile ilişkilidir. Yalnız her uygulama alanının bir teorisi ve metodolojisi olması gereğinden yola çıktığımızda yaşanan sıkıntıları kuramsal düzeyde yine deneysel & deneysel süreçlerden geçirmek güçlü bir sosyal bilim zemini oluşturacaktır. Madalyonun diğer yüzünde sosyal bilimlere ve bilim insanlarına dönük toplumun ve siyasilerin olumsuz algısı bu yapılanmayı pekiştirici bir rol de oynayabilir. Nitekim politikalar belirlenirken, yöneticilerin mevcut araştırmalar veya alanın uzmanlarından yararlanmak yerine, bir bilim insanı edasıyla tavır alması, sosyal bilimcilerin üretime ve uygulamaya dönük çıktılar üretseler dahi dikkate alınmayacakları (ön) yargısını oluşturabilir. Bu önyargı eğer karşılıklı ise, politikacıların sosyal bilimlerde uygulama alanlarının geliştirilmesi veya çözüm süreçlerine dahil edilmesine yönelik adım atmalarını da engelleyebilir. Son 50 yılın kalkınma politikaları bu görüşü destekler niteliktedir. Örneğin 1963’te kurulan Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) doğa ve tıp bilimleri alanlarında temel ve uygulamalı bilim araştırmalarını geliştirmek amacıyla bugüne kadar varlığını sürdürmüş; fen, matematik, tıp ve teknolojik alandaki gelişmelere kaynak sağlamıştır. Buna karşın son dönem kalkınma planları arasında yer alan bir sosyal araştırma kurumu tasarısı (Türkiye Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Kurumu, TESAK) ise halen askıdadır (Tekeli, 2005).

UYGULAMALI SOSYAL BİLİMLER VE ÜNİVERSİTELERİN ROLÜ

Sosyal bilimlere olumsuz bakış açısı ile üniversitelerin sosyal bilim kimliği arasında da aynı fasit daireden söz edilebilir. Söz gelimi, Türkiye’nin *Sosyal Bilimler* adını taşıyan veya uzmanlık alanı olarak sosyal bilimlere yatırım yapmış bir üniversitesi son 4 yıla kadar olmamıştır. 2017 istatistiklerince Türkiye’nin başarı sıralaması yüksek ve bilime katkı sağlayan ilk 3 üniversitesi Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi olarak belirlenmiştir. Her ne kadar aralarında Hacettepe Üniversitesi ismi itibarı ile teknik kimliği ile ön plana çıkmasa dahi, araştırma merkezleri tekno-kent,

tıp, mühendislik, biyoloji & kimya ve teknoloji transferi merkezli şekillenmiş, dolayısıyla ağırlıklı olarak fen, matematik, tıp ve mühendislik bölümlerinin öğrenci başarı sıralamasında daha yüksek puan diliminden öğrenci almıştır. Bu durum toplumun önemli bir kesimi için eğitim sistemimizin neredeyse her kademesinde sayısal ağırlıklı eğitim kurumlarının tercihini pekiştirmekte, doğa bilimlerine yapılan yatırımın beyin takımına yapıldığı algısını pekiştirmektedir. Sosyal bilimlere yönelik tartışa geldiğimiz olumsuz bakış açılarının böyle bir algı birikimine hangi parametreler üzerinden neden olduğu yeni araştırma konusu haline gelmektedir. Bu algının, sosyal bilimlerin kendi içindeki problemlerle, sosyal bilimcilerin akademisyen kimliğiyle ve üniversite yapılanmasıyla ilişkisini ortaya koymak isteyen Esgin ve Arslan’ın (2011) 1535 akademisyen üzerinde yaptığı araştırma bulguları bu kanaati destekler niteliktedir. Nitekim araştırmacıların “*Bilim ve üniversiteye ilişkin bir konu gündeme gelince Türkiye’de insanların aklına genellikle, beyaz önlüklü bilim adamları, laboratuvarlar ya da tıp doktorları gelir*” (s. 3) yargısına akademisyenlerden % 79 oranında olumlu yanıt gelmesi şaşırtıcı değildir. Uygulamalı bir sosyal bilim yapılanmasının engelleri bağlamında “Ülkemizde bilimsel çalışmalarını desteklemek amacıyla kurulan, TÜBİTAK ve TUBA gibi kuruluşların proje desteklerinde önceliği doğa bilimlerine verdikleri söylenebilir” (s. 3) yargısı ise % 63 oranında destek bulmuştur. Üniversite içinden gelen bu olumsuz algının kurumsal gelişimde karşımıza çıkan politika odaklı arayışlar (Heper, 2000), alanda akademisyen yetiştirmedeki yetersizlikler (Güvenç, 2000) ve üniversite vizyon ve misyonunun yönetim ve eğitimciler nezdinde tanımlanmasındaki zayıflıklar çerçevesinde şekillendiği aşıkardır.

Tabanda akademisyenlerce geliştirilecek bu açılımın hukuki ve idari çatı altında değerinin ve sürdürülebilirliğinin teşvik ve temin edilmesi gerekir. Örneğin halihazırda sosyal bilimlerde doçentlik kriterleri eser puanlarının yazar sayısına eşit bölünmesi politikasıyla yazarlar için işbirliği ve uygulamayı neredeyse imkansız hale getirmektedir. Bu politika, doğasında zaten uygulamalı olan mühendislik ve sağlık bilimlerine uygulanmamakta, halen teşvik edici niteliğini korumaktadır. *Türkiye akademisinde sosyal bilimlere uygulama niteliği veya misyonu zaten yüklenmemekte midir?* sorusu, bu ideale ulaşılmasında sistemin böylesi kısıtlamaları üzerinden düşündürücüdür.

Bu çerçevede Türkiye’nin artan sayıda sosyal bilimler alanında kurulmuş devlet üniversitesi bünyesinde bu fasit daireyi kırmamızın yolu; yönetimden, en alt birimlerde çalışan elemanlara, akademisyeninden idarecilerine kadar aynı misyon ve vizyona sahip öğrenci, bilim insanı, kalifiye eleman yetiştirme hedefi ile başarılabilir. Böyle bir güç uygulamalı bir bilim anlayışını sosyal ve teknik olarak kullanılabilen, bilgiyi hem üretme hem de aktarabilme idealinden alacaktır. Sosyokenti, sosyal laboratuvarları, yükseköğretim kanunları ve yönetmeliklerin izin verdiği ölçüde öğretim programları-

nın bu ideale yönelik şekillendiği kurumlar acilen ihtiyaç arz etmektedir.

Bu ideal; sosyal bilim çalışma alanlarında - yoksulluk, işsizlik, iş yaşamındaki sorunlar, insan hakları, iş gücü sarfiyatının çevreye ve topluma etkileri, sürdürülebilir iş, hukuk & sosyal politikaların geliştirilmesinin yanı sıra, kentleşme, etnik gruplar ve azınlıklar, göç ve uyum, eğitim ve sosyalleşme sorunları, toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, kadının toplumdaki yeri, farklı gelişimsel dönemlerin ihtiyaç ve sorunları, medya ve tüketim alışkanlıklarını anlamak, araştırmak, katkı sunmak adına uygulama odaklı yaklaşmayı öngörmektedir. Üniversitelerin bunu için de bulunduğu coğrafyayı tarihiyle, kültürüyle, insan faktörü ve ekonomik ve siyasi konjonktürüyle ele almayı kıstas kabul etmesi ile başarımları mümkündür. Üniversiteler, tüm bu çalışma alanlarının dinamik birer parçası olduğu bilinci ile de disiplinler arası ve uygulamalı yaklaşıma öncü olacaktır.

SON SÖZ

Tüm mevcut tartışmalar çerçevesinde bilginin bilimsel ve toplumsal faydaya dönüştüğü, duvarları olmayan, bilim insanları ve kurumlarınca üretilebileceği fikri, ideal olmasına karşın Türkiye gerçeğinde an itibarıyla reel karşılık bulmamaktadır. Kanaatimizce uygulamaya dönük sosyal bilim faaliyetleri; sadece bilimsel araştırmanın ötesinde, ‘araştırma’ ve ‘gelişim’ ya da ‘bilim’ ve ‘mühendislik’ olarak adlandırılan uygulama araçlarını birlikte kapsar. Bir bütünün arz eden bu yapı; bilim insanının halet-i ruhiyesini, bireysel ve toplumsal zihni kurguları, kurumsal desteği, disiplinler arası ilişkileri, bilim insanları ile iletişimi ve bilim dışı kaynakların ve bilim dışı becerilerin kullanılmasını da doğal olarak içermelidir.

Nitekim, uygulamalı sosyal bilim denildiğinde dünya literatüründe daha ziyade toplum yararı gözetilen alanlara yönelik stajla beraber uygulama eğitimlerinin verildiği psikolojik danışmanlık, sosyal hizmetler, uzlaştırma/arabuluculuk, şehir planlama gibi bilim alanları aklı gelmektedir. Ancak ortak özelliği disiplinlerarası ve uygulama eksenli olan bu alan günümüzde disiplinler yaklaşımının azalması, bilim alanlarının hibridleşmesi, piyasanın taleplerinin birden fazla alanda profesyonelleşmiş adaylara yönelmesi sonucu üniversiteler taleplere cevap vermek üzere interdisipliner eğitim programlarına yönelmişlerdir. Bu açılım üniversitelerde lisansüstü düzeyde interdisipliner programların artması (i.e. uygulamalı sosyal araştırmalar, denetim ve risk yönetimi, manevi danışmanlık) ve lisans eğitiminin ilk iki yılında derslerin ortak olması yahut seçmeli derslerin alan dışına açılması şeklinde kendini göstermektedir.

Bu bağlamda sosyal bilim anlayışının ve araçlarının; tanımlayan, açıklayan, analitik veya ayrıştırıcı olmak ile sınırlı kalmayarak, yaratıcı ve yapıcı/inşaa eden bir tutum sergilemeleri modern dünyanın ‘gelişim’ ve ‘mühendislik’ ile ifade edebileceğimiz uygulamalı sosyal bilimler anlayışına hizmet edebilir. Nasıl bir bilim insanı parçaları görmek için nesneyi ayrıştırır, yeni ilkeler ve bağlantılar kurar ve bir mühendis onları birleştirir, nedensel süreçler sonucu icat ederse; uygulamalı bir sosyal bilim bu analitik ve sentetik süreci bozup yeniden yaparak temin etme felsefesi ve araçlarını bir araya getirmek durumundadır.

Aynayı uygulamalı psikoloji bilim alanına çevirdiğimizde de durum farklılaşmalı, muhafazakâr tutumlar aşılıarak bilhassa araştırma sahalarına daha cesur adımlarla girilmelidir. Örneğin, aynı olguya nicel yöntemlerin yanı sıra nitel lenslerle bakmanın, istatistiklerin doğasını anlamamızı kolaylaştıracağı muhakkaktır. Bugün biriciliğine vurgu yaptığımız insanın konu olduğu her alanda güncellenmekte olan psikolojik bilgi birikiminin ancak bu şartlarda test edilebileceği; ve tabiatına uygun kavram ve beklentilerle temsil edilebilmesi için alan uzmanlarının toplumsal faydayı önceleyen uygulama örneklerini artırmaları alan için öncelik arz etmektedir.

Tüm bu süreçlerin temini, ülkenin sosyal bilim alanlarındaki ithal bilim sorununun en temel çözüm araçlarından biri olarak değerlendirilebilir. Kültür, din, dil, tarih ve etnik coğrafyası ile bağlamı dikkate alınmak üzere mikro ve makro düzeyde toplum yapısının ve kamu kuruluşlarının nasıl çalıştığını bilmek ve onları analitik düzeyde irdeleyen, tanımlayan, açıklayan, yeniden üreten ve geliştiren bir uygulamalı sosyal bilim anlayışı geliştirme sürecinin teminatı durumundadır.

REFERANSLAR

- Baran, R. (2002). Federal Almanya Eğitim Yapısı ve Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitim Sorunları. Retrieved in May, 2017 from www.ozgurpolitika.org/2000/04/22/hab29.html
- Berger, P. L. ve Luckmann, T., 1966, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York: Irvington Publishers.
- Bernstein, S., Lebow, R. N., Gross, J. & Weber, S. (2000). God Gave Physics the Easy Problems: Adapting Social Science to an Unpredictable World. *European Journal of International Relations*, March, 6(1), 43-76.
- Caillods, F. & Jeanpierre, L. (2010). *General Introduction, ISSC/ UNESCO World Social Science Report*. Paris: UNESCO Publishing.
- Columbian Cyclopedia* (1897). Buffalo: Garretson. Cox & Company.
- Dreyfus, H. L. & Robinow, P. (1983, Eds). *Michel Foucault beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: Chicago University Press.
- Esgin, A., Arslan, F. (2011). *Türkiye’de Sosyal Bilim Algısının Negatifliği ve Üniversitenin Misyonu Üzerine*. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar, Ed. Durmuş Günay ve Ercan Öztemel, İstanbul: Deomed Yayıncılık, s. 384.
- Günay, D. (2018). Türkiye’de Lisansüstü Eğitim ve Lisansüstü Eğitime Felsefi Bir Bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71-88.
- Güvenç, B. (2000). Türkiye’de Sosyal Bilimler Gelişmeler ve Sü-

- reklilikler, Dünya'da ve Türkiye'de Bilim, Etik ve Üniversite. *Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları*, s. 22-35.
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-83.
- Heper, M. (2000). 2000'li Yılların Eşiğinde Türkiye'de Devlet ve Üniversite, Dünya'da ve Türkiye'de Bilim, Etik ve Üniversite. *Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları*, s. 13-21.
- Kuper, A., & Kuper, J. (1985). *The Social science encyclopedia*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Laing, R. D. (1960). *The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness*. Harmondsworth: Penguin.
- Lazear, E. P. (2000). Economic Imperialism. *The Quarterly Journal of Economics*. 115, 99-146.
- Machlup, F. (1961). Are the Social Sciences Really Inferior? *Southern Economic Journal*, 27(3),173-184.
- Peck, H. T., Peabody, S. H., & Richardson, C. F. (1897, Eds). *The International Cyclopedia, A Compendium of Human Knowledge*. New York: Dodd, Mead and Company.
- Sezer, B. (2006). *Sosyolojinin Ana Başlıkları*. İstanbul: Kızılelma Yayıncılık.
- Tekeli, İ. (1998). *Toplum Bilimlerinin Önünü Açmaya İnsan Modellerini Tartışarak Başlamak, Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek*. İstanbul, Metis Yayınları.
- Thompson, W. (1824). *An Inquiry into the Principles of the Distribution of Wealth Most Conducive to Human Happiness; applied to the Newly Proposed System of Voluntary Equality of Wealth*. London.
- Türker, Ö. (2011). İslam Düşüncesinde İlimler Tasnifi. *Sosyoloji Dergisi*, 22, 533-556.
- Vessuri, H. (2002). Ethical Challenges for the Social Sciences on the Threshold of the 21st Century. *Current Sociology*, 50, 135-150.
- Wallerstein, I. (2003). Anthropology, Sociology, and Other Dubious Disciplines. *Current Anthropology*. 44(4), 453-465.

Üniversite Sıralamalarında Metodoloji: Gerçekte Ölçülen Ne?

Hasan Okuyucu

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi, Metalurji ve Malzeme Mühendisliği Bölümü, Ayvalı Mah. Takdir Cad.
150 Sk. No: 5 Etlik-Keçiören / Ankara
ORCID: H.Okuyucu (0000-0002-4977-6980)

Özet

Üniversite sıralamaları son yıllarda oldukça popüler hale geldi. İlk İngiltere ve ABD merkezli kuruluşların başlattığı sıralama günümüzde yüzden fazla kurum tarafından yapılmaktadır. Çok sayıda sıralama yapan kurum olmasına rağmen sıralama yapan kuruluşların sıralamaya veri olarak kullandıkları bilgiler Web of Science, Scopus ve Google Scholar gibi akademik yayın verilerini kayıt eden kurumlardan temin edilmektedir. Bu çalışmada sıralama yapan kurumlardan 3 tanesi seçilmiş ve bu sıralamalarda kullanılan metodoloji irdelenmiştir. Seçilen kriterlerin ağırlıkları, nasıl bilgi toplandığı ve nihai puanlamaların nasıl yapıldığı açıklanmıştır. Sıralama metodunun üniversitenin fonksiyonu olan ArGe-Eğitim-topluma katkı unsurlarını nasıl ölçtüğü ve bu bağlamda kaliteyi nasıl yansıttığı tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sıralama, Üniversite, ArGe, Kalite.

Methodology for University Ranking: What is really measured?

Abstract

University ranking has been popularized recently. UK and USA based institutions have started to make ranking initially then became widespread globally. Even though there has been several institutions which make University ranking, data that are used for ranking is supplied by limited institutions like Web of Science, Scopus and Google Scholar. In this study, three ranking institutions are selected and their methodologies are examined. Proportions of criteria, the way of data collection and the final scoring are also examined. Measuring the quality of University's three main functions that are R&D, education and the contribution to the society is also examined.

Key words: Ranking, R&D, Quality, and University

1. GİRİŞ

Üniversiteler arasında tarih boyunca bir yarış ve rekabet olmuştur. Doksanlı yıllarda yükseköğretimde uluslararası öğrenci piyasasının büyümesi ile birlikte yarış daha da hızlanmış ve pazarın büyümesi ile birlikte üniversite sıralamalarına temel teşkil edecek araştırmaların yapılması gelişmeye başlamıştır. Uluslararası öğrenci pazarından daha fazla pay kapmak ve Dünya çapında başarılı üniversiteler oluşturmak isteyen ülkelerin kurduğu üniversiteler arasındaki yarış gün geçtikçe kızışmaktadır. Üniversite sıralamalarının, üniversitenin kalitesini ölçmede kullanılması halen tartışılmakta olmasına rağmen idareci ve politika yapıcılar geleceğe dair planlamalar yaparken bu sıralamaları kullanmaktadırlar (Pike, 2004)(Saisana, D'Hombres, & Saltelli, 2011).

Verilen eğitimin kalitesinin de gerek yerel gerek se uluslararası ölçekte belirlenmesi ya da ölçülmesi hizmet kalitesi bakımından önemli bir göstergedir. Hizmet kalitesine gösterge olması amacıyla yapılan Üniversite sıralamaları, her yükseköğretim kurumunun kendine has bir misyonu ve ilgi alanı olmasına ve farklı akademik programları bulunması sebebi ile ciddi zorluk içermektedir. Bu zorluklar sebebi ile yapılan genel sıralamaların yanında program sıralamaları da yapılmaktadır.

Sıralama yapanlar Üniversite sıralamalarını, bu sıralamayı kullananlardan bazıları farklı amaçlarla kullansalar da başlangıçta yükseköğretimin verimliliğini değerlendirmek için tasarlamışlardır. Çoğu zaman üst sırada yer alan yükseköğretim kurumlarının daha alt sıralardaki yükseköğretim kurumlarına nazaran daha üretici, eğitim ve ArGe kalitesi bakımından daha iyi ve topluma katkısının daha fazla olduğu kabul edilir. Oysa bir üniversitenin 3 fonksiyonu –eğitim-ArGe - topluma hizmet- birbirinden farklılık arz edebilir ve biri diğerini olumsuz da etkileyebilir. Yani bu fonksiyonlardan birini çok iyi yapan bir yükseköğretim kurumu, diğerini yapmada aynı başarıyı

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
Hasan Okuyucu, Email: okuyucu@ybu.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 01.04.2019
Kabul Tarihi / Accepted Date: 06.08.2019

Doi: 10.26701/uad.547779

gösteremeyebilir. Mesela sınırlı kaynaklara sahip küçük bir yükseköğretim kurumu öğrencilerine kaliteli bir eğitim verebilir ancak verimli araştırmalar yapamayabilir. Bu durumun tersinin de mümkün olabileceği düşünülebilir.

Üniversite sıralamaları verilen hizmetin kalite ve verimliliği bakımından faydalı bazı bilgiler vermesine rağmen öğrenci isteklerini karşılayabilen eşitlik ve eğitimin misyonu bakımından eleştirel bazı düşünceleri de getirmektedir. Sıralamalar doğru olmayan bazı kavramlara yönlendirmektedir: bazı kurumlar kötü diğer bazıları da elit olarak etiketlenmektedir. Bu türden bir sıralama doğru kabul edilemez çünkü her yükseköğretim kurumu farklı tarihi kültürel ve toplumsal kurallar doğrultusunda eğitim-öğretim yapmaktadır (Harvey, 2008).

Bir tarafta potansiyel öğrencileri çekmek için yapılan ve bu bakımdan yükseköğretim kurumunu üst sıralarda gösterecek göstergeler kullanılarak yapılan sıralamalar varken diğer tarafta yükseköğretim kurumunun verilen eğitimin etkinliğini ölçmek, öğrencilerin beklentilerini karşılamak gibi kalite ile doğrudan ilgili olan göstergeler seçilmeyebilmektedir.

Üniversite lisans ve yüksek lisans seviyesinde öğretim ve araştırma yapılan kurumdur. Bu duruma göre üniversitenin bu kavramları yerine hakkıyla getirmesi beklenir. Bu görevleri yerine getirebilmesi için de öğretim elemanlarının iyi olması ve araştırmacılarının da alanında bilimsel üretim bakımından verimli olması beklenir.

Eğitim ve araştırma kalitesini ölçen gerçekçi bir üniversite sıralaması ile tüketiciler için hazırlanan raporu birbirinden ayırt etmek gerekir. Gerçekçi bir sıralama üniversitelerin eğitim verme ve ArGe bakımından kalitesini ölçmelidir. Öğrencilerin ilgisini çekecek bazı kriterleri dikkate alarak yapılan sıralamalar gerçek anlamda sıralama sayılamaz. Mesela üniversitelerin sosyal hayatının hareketliliği ya da kampüste kaliteli yiyecek sunulması gibi kriterler üniversite kalitesini doğrudan ilgilendiren konular olmasına rağmen öğrencilere yönelik yapılan sıralamalarda bu hususlar kriter olarak ölçülmektedir.

Üniversite arayışında olan öğrenciler, sıralamalara bakarken beklentileri üniversitenin öğretim bakımından başarılı olması ve öğretim üyelerinin de alanlarında Dünya çapında başarılı olması gibi kriterlere de bakmaktadır. Öğretim ve ArGe bakımından üst sırada olan A üniversitesi ile öğretim ve ArGe bakımından A üniversitesi kadar başarılı olmayan ancak mesela uluslararası bilinirlik bakımından daha başarılı B üniversitesini karşılaştığında A üniversitesini tercih eden bir öğrenci kalite bakımından doğrudan üniversiteden beklenen kaliteyi esas alan bir kaliteyi değil uluslararası hareketliliği esas alan bir kaliteyi tercih etmiş olmaktadır. Çünkü B üniversitesi kalite bakımından daha düşük seviyeli bir üniversitedir (Taylor & Braddock, 2007).

Üniversitenin öğretim ve ArGe kalitesi yerine uluslararası bilinirlik bakımından tercih edilmesi makul sayılabilir

ancak uluslararası bilinirliğin kalite anlamına gelmediğini vurgulamak gerekir. Öğretim ve ArGe bakımından kaliteli olmadığı halde Uluslararası olarak bilinen üniversitelerden mezun olmak iş bulabilmek ve sosyal statü bakımından getiri sağlayabilir ancak kaliteli bir üniversiteden eğitim aldığı söylenemez. Ayrıca öğretim ve ArGe bakımından kaliteli bir üniversitenin uluslararası anlamda bilinir olacağı söylenebilir ancak her uluslararası bilinir üniversitenin öğretim ve ArGe bakımından kaliteli olduğu söylenemez.

Bu sebeple sıralamalar dikkate alınırken üniversite kalitesi bakımından gerçek göstergelerin mi yoksa üniversite kalitesini tam anlamıyla yansıtmayan önemsiz göstergelerin mi dikkate alındığına dikkat etmek gerekir.

2. SIRALAMADA KRİTER SEÇİMİ VE KRİTERLERİN AĞIRLIKLANDIRILMASI

Üniversite sıralamaları yapılırken seçilen kriterlerde iki hususa dikkat etmek gerekmektedir; Üniversitenin kalitesine etkisi kuvvetli olan bir kriter ve bu kriterin ölçülebilir olması. Bazı kriterler ulusal anlamda ölçülebilmekte iken uluslararası anlamda ölçülmesi mümkün olmayan kriterler de mevcuttur. Üniversite kalitesini doğrudan etkileyen bir unsur olan mezunlarının işe yerleşme oranı bazı ülkelerde ölçülebilmekte iken ölçümün yapılmadığı ya da hassasiyetinin düşük olduğu ülkeler mevcuttur ve ölçüm yapan kurumların hiç birisi tarafından kullanılmamaktadır. Bu bakımdan özellikle uluslararası sıralama yapılırken seçilen kriterlerin her ülkenin üniversite bakımından seçilen kriterlerin uluslararası ölçülebilecek kriterlerden seçilmelidir.

Bu çalışmada Türkiye'nin en bilinen sıralamalarından biri olan ve kriterlerini tamamen Uluslararası ölçülebilen akademik yayınlar üzerinden seçen URAP sıralaması (URAP, n.d.), kriter olarak akademik yayınlar haricinde en fazla kriter kullanan sıralamalardan biri olan Times Higher Education (THE) (Education, n.d.) ve 1983 yılından itibaren sıralama yapan ve üniversitenin yanında hastane, orta dereceli okul, şehir, tatil beldesi ve ticari tüketim alışkanlıkları gibi çeşitli alanlarda sıralama yapan ve Üniversite sıralamasında kriter olarak büyük oranda akademik yayınları esas alan US News and World Report (Ranking, n.d.) (Ranking, n.d.) sıralamaları incelenmek üzere seçilmiştir.

Sıralama yapılırken kriter seçiminin yanında sıralamanın isabetli olmasına katkı sağlayacak başka hususlar da vardır. Bir yükseköğretim kurumu için ArGe öğretimden daha mı önemlidir? Değerlendirme yapılırken ArGe'ye daha fazla ağırlık mı verilmelidir? Bu konuda bazı araştırmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda yükseköğretim kurumu yöneticilerine sorularak yükseköğretim kurumu sıralamalarında hangi unsurun ne ağırlıkta olması gerektiğine dair görüşlerine dayanmaktadır. Dolayısıyla her sıralama kuruluşunun farklı ağırlıklar kullanmasının yanında yükseköğretim kurumlarında görev yapan her

yönetici de sıralamada kullanılan unsurlara değişen ağırlıklar verebilmektedir.

Sıralama yapan kurumların en eski ve köklülerinden olan THE üniversiteleri sıralarken Eğitim kalitesi, ArGe, üretilen akademik yayınlara yapılan atıflar, uluslararası işbirliği kabiliyeti ve endüstriyel geliri farklı oranlarda değerlendirerek sıralamaları hesap etmektedir. Bu kriterlerden Eğitim ana başlığı altında evrensel alanda bilinirlik, öğretim elemanı/öğrenci oranı, doktora öğrencisi mezun etme, doktoralı öğretim elemanına doktora sonrası çalışma yaptırma, üniversitenin fiziki imkânları ve akademik kapasitesini kullanarak elde ettiği gelir ana başlıkları eğitim kriterinin puanlamasında kullanılmaktadır.

US News Sıralama Kurumu da yapmış olduğu sıralamada yapmış olduğu araştırmaların uluslararası alanda bilinirliği, bölgesel alanda bilinirliği, akademik yayınlar, kitaplar, konferanslar, kurum akademik personelinin yapmış olduğu yayınlara yayın sahipleri dışındaki akademisyenlerin yaptıkları atıflar, toplam atıflar, en çok atıf yapılan yayın sayıları, uluslararası iş birlikleri, uluslararası işbirliklerinden türetilen yayınlar gibi kriterler geliştirilen formülasyon ile sıralama puanları hesap edilmektedir.

Türkiye’de Orta Doğu Teknik Üniversitesi Bünyesinde faaliyet gösteren Akademik Performansa Dayalı Üniversite Sıralaması Kurumu (URAP) yapmış olduğu sıralamada yapılan akademik makale sayısı, makalelere yapılan atıfların sayısı, öğretim elemanlarının yapmış olduğu toplam yayın sayısı, akademik yayınların yapıldığı dergilerin etki oranları, atıfların yapılmış olduğu dergilerin etki oranları ve uluslararası işbirliği hususları ağırlıklandırılarak sıralamaları hesap etmektedir. Bu sıralamalarda kullanılan unsurlar ve bu unsurların sıralamada kullanılan ağırlıkları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Üniversite sıralamalarında kullanılan kriterlerin farklılıkları, değerlendirmeyi yapanların meslekleri ve ilgi alanları, bölgesel ihtiyaçlar, yükseköğretim kurumuna yüklenen farklı misyonlar, ülkelerin öncelikleri ve yükseköğretim kurumunun mali kaynakları göz önüne alındığında doğal karşılanmalıdır. Zira bir ülkede bulunan her üniversite farklı alanlarda verimli olmayı kendilerine misyon edinebilir. Bazı Üniversiteler uzay ve havacılık alanında yüksek seviyeli ArGe projelerini kendileri için öncelikli hedef edinirken, başka bazı üniversiteler yapabilirliği yüksek mezunlar yetiştirmeyi kendine hedef olarak seçebilir. Bazı üniversiteler daha çok teorik ArGe yaparken diğer üniversiteler endüstri ile doğrudan bağlantılı projeler gerçekleştirmek için imkânlarını yönlendirebilir.

THE ölçeğinde %30’luk kısım eğitim-öğretime dair unsurlardan elde edilmektedir. 2016 yılında yapılan sıralamada bu başlıktaki oranın %15’lik bilinirlik kısmı, 133 ülkeden 10323 kişi ile yapılan anket sonucunda oluşturulmuştur. Eğitim-öğretim kısmındaki diğer oranlar da Tablo 1’de görüldüğü gibi kurumun kendi fiziksel ve akademik şartlarına dayalı sayısal verilerden oluşmaktadır.

Bu kısımlar kurumun kendi beyanına dayalı kısımlardır. Diğer bir %30’luk kısmı oluşturan ArGe ile ilgili, %18’i oluşturan bilinirlik aynı şekilde ilgili kişilerle yapılan anketlerden oluşmaktadır. Kurumun kendi beyan ettiği ArGe gelirleri %6’lık bir oran sıralama kriterinde etkin olmaktadır. ArGe gelirleri ülkelere, uygulanan ekonomik politikalara ve üniversitenin bulunduğu coğrafi konum dikkate alındığında ölçülmesi farklılık gösterebilecek ve ölçümü konusunda tam mutabakat sağlanamamış bir kriterdir. ArGe verimliliği de aynı şekilde %6’lık bir kısmı oluşturmaktadır ve kurumun akademik kadrosuna göre yapmış olduğu yayınların verimini göstermektedir. Kurum akademik personelinin yapmış olduğu akademik çalışmalara diğer akademik çalışmalar tarafından yapılan atıflar THE sıralamasına %30 oranında etki etmektedir. Akademik çalışmaların kalitesini göstermesi bakımından ve ölçülebilirliği yüksek oranda olduğu için Elsevier’in ilgili veri tabanlarından alınıp değerlendirmede kullanılmaktadır (Education, n.d.)

THE sıralamasında Uluslararası işbirliği, uluslararası öğrenci oranı ve uluslararası öğretim elemanı oranlarının her biri %2,5 nispetinde sıralamada kullanılmaktadır ve kurumların kendi beyanı esas alınarak hesaplama yapılmaktadır. Öğretim elemanlarının endüstride görev alarak sundukları akademik katkılar da sıralamada kullanılmış ve %2,5 oranında değerlendirmeye alınmıştır. Bu husus da aynı şekilde kurum beyanı ile gerçekleşmektedir.

| Sıralama yapılan unsur | US News | THE | URAP |
|---|------------|------------|------------|
| Bilinirlik (Eğitim) | | 15 | |
| Öğretim elemanı/öğrenci oranı | | 4,5 | |
| Doktora öğrencisi/lisans öğrencisi oranı | | 2,25 | |
| Mezun edilen doktorant/akademisyen kadro sayısı oranı | | 6 | |
| Kurumsal gelir | | 2,25 | |
| Bilinirlik (bilimsel) | 12,5 | 18 | |
| ArGe kaynaklı gelir | | 6 | |
| ArGe verimliliği | | 6 | |
| Toplam bilimsel makale | | | 21 |
| Atıf sayısı | 7,5 | 30 | 21 |
| Toplam bilimsel yayın | 15 | | 10 |
| Makale yayınlanan Dergilerin etki oranı | 27,5 | | 18 |
| Atıf yapan makalelerin yayınlandığı dergilerin etki oranı | 15 | | 15 |
| Uluslararası işbirliği | 10 | 2,5 | 15 |
| Uluslararası öğrenci oranı | | 2,5 | |
| Uluslararası akademik kadro oranı | | 2,5 | |
| Yerel bilinirlik | 12,5 | | |
| Endüstriye yapılan akademik katkı kaynaklı gelir | | 2,5 | |
| Toplam | 100 | 100 | 100 |

Tablo 1. US News, Times ve URAP tarafından yapılan sıralamalarda kullanılan kriter ve oranları

US News’in yaptığı sıralamada ise Thomson Reuters tarafından yapılan ArGe “bilinirlik” araştırması sonuçları değerlendirilerek %12,5 uluslararası ve %12,5 de yerel ölçekte sıralama hesaplamasına dahil edilmektedir. US News tarafından yapılan sıralamada atıf sayısı, bilimsel yayın, bilimsel makalelerin yayınlandığı dergilerin etki oranı,

atıf yapılan makalelerin yayınlandığı dergilerin etki oranı gibi tamamen bilimsel dergi veri tabanlarından alınan rakamlarla hesaplamalar yapılmaktadır. US News tarafından yapılan sıralamada atıf sayıları %7,5, toplam bilimsel yayın %15, makalelerin yayınlandığı dergilerin etki oranı %27,5, atıf yapan makalelerin yayınlandığı dergilerin etki oranı %15, uluslararası işbirliği %10 bilinirlik de bilimsel %12,5 ve yerel de %12,5 olmak üzere toplamda %25 oranında sıralamaya dahil edilmektedir. US News sıralama metodolojisinde kullanılan kriterlerin %75'i uluslararası veri tabanlarında tutulan kayıtlardan elde edilmektedir. Üniversitenin mezunlarının iş bulma oranları, kurumun bilinirliği, kurumun fiziki imkanları gibi hususlar sıralamada dikkate alınmamaktadır.

Türkiye'de yapılan URAP sıralamasında ise toplam bilimsel makale (%21), atıf sayısı (%21), makale haricinde, konferans bildirisi, genel değerlendirme makaleleri, bilimsel mektuplar ve genel bilimsel değerlendirmelerden oluşan yayın sayısı (%10), makalelerin yayınlandığı dergilerin etki oranı (%18), atıf yapan makalelerin yayınlandığı dergilerin etki oranı (%15) ve yabancı üniversitelerle işbirliğinden türetilen yayınlardan elde edilen uluslararası işbirliği (%15) kriterleri esas alınarak sıralama yapılmaktadır. Buradan görüldüğü gibi URAP sıralamasında tüm kriterler uluslararası veri tabanlarında tutulan kayıtlardan elde edilmektedir. Üniversitenin mezunlarının iş bulma oranı, kurumun bilinirliği, yerel unsurlara ArGe katkısı, kurumun fiziki imkanları gibi hususlar sıralamada dikkate alınmamaktadır.

Sıralama yapılan her üç metoda bakıldığında Üniversite kalitesinde en kapsamlı kriter THE tarafından yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirmede yapılan ArGe çalışmalarının yanında eğitimin kalitesinde etkili olan bilinirlik, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı, kurumda çalışma yapan doktora öğrencisi sayısı, akademisyen başına mezun edilen doktoralı eleman sayısı ve kurumun akademik imkanlarını kullanarak elde ettiği gelir kriter olarak kullanılmıştır. Kullanılan bu kriter üniversitelerin sadece ArGe kabiliyetini değil eğitim-öğretim yetkinliğini de kısmen ölçmektedir. US News ve URAP sıralama metodolojilerinde yapılan ölçümün daha çok Üniversitelerin ArGe yapabilirliğini ölçtüğü, eğitim-öğretim kalitesine dair bilginin kısıtlı olduğu söylenebilir. Üniversite eğitimi bir eğitim hizmeti vermeyi de içermektedir. Verilen bu hizmetin kalitesi yapılan çalışmalarla (Yavuz, Doç Selahattin, Akman, 2018) ölçülmektedir. Ancak bu hizmet kalitesi uluslararası sıralamalarda kriter olarak yer bulmamaktadır.

3. DEĞERLENDİRME

Üniversite sıralamalarında sıralama kurumlarının çoğu yayın esasına dayanan kriterleri esas almakta, eğitim-öğretim kalitesine dayalı kriterler daha az oranda kullanılmaktadır. Hatta URAP değerlendirmesinde eğitim-öğretim kalitesine dayalı kriter bulunmamaktadır. THE

sıralama sisteminde eğitim-öğretime ait sınırlı oranda kriter bulunmakla beraber mezunlarının istihdam edilmesi oranına dair bilgi verilmemektedir. Mezunlarının istihdam edildiği kurumlarda mesleki verimliliklerine dair de bir bilgi hiçbir sıralamada ölçülmemektedir.

Modern anlamda bilimsel yayın yapma ve bu yayınların kayıtlarının tutulması önemli ölçüde ABD ve İngiltere merkezli şirketler tarafından yapılmaktadır. Dolayısıyla bu firmaların tuttuğu ve türettiği veriler sıralamalarda kullanılmaktadır. Bu firmalar da ABD-İngiltere merkezli üniversitelerin belirlediği başlıklar altında kayıtlar oluşturmaktadır. Bu durum da Dünyanın geri kalan ülkelerinin sıralama kriterlerine daha pasif katkı sağladığı anlamına gelmekte ve ABD-İngiltere merkezli üniversitelerin diğer üniversiteleri kendilerine benzetmek bakımından baskın bir ortam oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sıralamaları kendi ArGe öncelikleri bakımından belirleyici unsur olarak kabul eden üniversiteler, Ülke öncelikleri ve diğer bölgesel önceliklerinin önemini de indirgeyebilmektedir.

Üniversiteler bir taraftan yapılan bu sıralamalarda üstlerde yer almak için çalışmalar yaparken diğer taraftan Yükseköğretim Kurulu kalite çalışmaları kapsamında yapılan düzenlemede puanlama ya da sıralama yapılmamaktadır. Bunun yerine kaliteye dair bazı unsurların uygun şekilde yapıp yapılmadığı konuları incelenmektedir. Bu incelemede, öğretim üyesi/öğrenci oranı, kütüphane ve sosyal imkanlar, derslik ve laboratuvarlar gibi fiziki mekanlar, iyileştirme döngüleri, bölgesel etkileşim, çalışanların süreçlere katkı vermesi gibi kaliteyi doğrudan etkileyen unsurlar dikkate alınıp iyi uygulama örneği veya gelişmeye açık yönler şeklinde değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Sayısal bir yarışa döndürmeden kalite çalışmaları ülke genelinde bir sıralama yapılmasına yönelik geliştirilebilir.

Uluslararası sıralama kuruluşları bir taraftan kendi belirledikleri kriterler ölçeğinde sıralamalar yapıp, ülke ve üniversitenin kendi yapısına ait öncelikleri dikkate almamaktadır. Bu durumda üniversitelerimizin hem uluslararası bilim camiasından kopmayacak bir şekilde bu sıralamaları takip etmek hem de kendi öncelik ve dinamiklerine öncelik veren bir kalite ölçüm sistemini oluşturması gereği ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

- Education, T. H. (n.d.). <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2018>.
- Harvey, L. (2008). Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review. *Quality in Higher Education*, 14(3), 187–207. <https://doi.org/10.1080/13538320802507711>
- Pike, G. R. (2004). Measuring quality: A comparison of U.S. News rankings and NSSE benchmarks. *Research in Higher Education*, 45(2), 193–208. <https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000015695.84207.44>
- Ranking, U. N. (n.d.). <https://www.usnews.com/education/>

articles/rankings-methodologies.

- Saisana, M., D'Hombres, B., & Saltelli, A. (2011). Rickety numbers: Volatility of university rankings and policy implications. *Research Policy*, 40(1), 165–177. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2010.09.003>
- Taylor, P., & Braddock, R. (2007). International university ranking systems and the idea of university excellence. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(3), 245–260. <https://doi.org/10.1080/13600800701457855>
- URAP. (n.d.). <http://www.urapcenter.org/2018/methodology.php?q=3>.
- Yavuz, Doç Selahattin, Akman, Z. (2018). Üniversitelerin Sunmuş Olduğu Hizmetin Öğrenciler Tarafından Algılanması : Erzurum Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Örneği. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(17), 39–62.

Türk Yükseköğreniminin Görünümü: Betimsel Bir Analiz

Metin Toprak^{1*}, Deniz Kolat², Mehmet Şengül³, Armağan Erdoğan⁴

¹Istanbul Üniversitesi

²Batman Üniversitesi, thaniss@gmail.com

³Mustafa Kemal Üniversitesi, msmehmetsengul@gmail.com

⁴Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, armağan.erdogan@asbu.edu.tr

ORCID: M. Toprak (0000-0001-9217-6318), M. Şengül (0000-0002-6661-2953)

Özet

Türk yükseköğretim sisteminin nicel göstergeler itibarıyla temel özellikleri; eğitim program çeşidi, eğitim program sayısı ve programlar itibarıyla öğrenci ve öğretim elemanı sayıları, ekonomik sektörlerin ihtiyaç duyduğu insan kaynağı bakımından hayati önemdedir. Yine, beş yıllık kalkınma planlarında ekonomik sektörler bazında nicel ve nitel insan kaynağı öngörüsü bakımından yükseköğretim sisteminin röntgeninin çekilmesi kritik önemdedir. Bu çalışmada, uluslararası standart eğitim sınıflaması (ISCED) çerçevesinde, Türk yükseköğretim sistemi nicel verilere dayalı olarak ele alınmaktadır. Böylece, Türk yükseköğretim sisteminin, temel özellikleri itibarıyla uluslararası karşılaştırmalara imkân vermesi sağlanacaktır.

Sonuç olarak, eğitim sınıflaması (ISCED), meslek ve uğraşı sınıflaması (ISCO) ve ekonomik faaliyet sınıflaması (ISIC) arasında kurulacak bağlantılara dayalı insan kaynakları planlaması hem ulusal politikalar bakımından hem de uluslararası raporlama ve karşılaştırmalar bakımından yararlı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: ISCED sınıflaması, Türk yükseköğretim sistemi, Türk üniversite sistemi, Avrupa yükseköğretim alanı, yükseköğretim politikası.

Appearance of Turkish Higher Education: A Descriptive Analysis

Abstract

Basic features of Turkish higher education system in terms of quantitative indicators are vital for the human resources needed by economic sectors. The type and number of education program and the numbers of students and teaching staff are primary quantitative indicators. In addition, it is critical to make an x-ray of the higher education system in terms of quantitative and qualitative human resource projection based on economic sectors in the five-year development plans. In this study, Turkish higher education system is handled based on quantitative data within the framework of international standard classification of education (ISCED). Thus, it will be ensured that Turkish higher education system will enable international comparisons in terms of its basic features.

Consequently, human resource planning based on the links between education classification (ISCED), occupational classification (ISCO) and economic activity classification (ISIC) would be useful both in terms of national policies and international reporting and comparisons; and starting point is classification of education in the higher education system.

Key Words: ISCED classification, Turkish higher education system, Turkish university system, European higher education area, higher education policy.

1. GİRİŞ

Ülkemizin Bologna sürecine dahil olmasıyla birlikte Türk Yükseköğretim sistemi ile Avrupa Yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırılmasına olanak sağlayacak olan yükseköğretimde ulusal yeterlilikler çerçevesi oluştu-

rulmasına yönelik çalışmalar 2005 yılında Bergen¹'de gerçekleştirilen Bologna Bakanlar Zirvesi sonrasında başlatılmış, süreç içerisinde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine yönelik çalışmalar (TYÇ) Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) işbirliği ile yürütülmüş ve 2016 yılının Ocak² ayında yürürlüğe girmiştir. Türk

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
Metin Toprak, Email: metin.toprak@istanbul.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 04.08.2019
Kabul Tarihi / Accepted Date: 21.08.2019

Doi: 10.26701/uad.601362

¹ Detaylı bilgi için bakınız: <https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna/temel-bildirgeler-ve-geli%C5%9Fmeler/bergen-bildirgesi>, <http://www.ehea.info/cid101762/ministerial-conference-bergen-2005.html>

² 02.01.2016 tarih ve 29581 sayılı resmi gazete ile yürürlüğe girmiştir. Detaylı bilgi için bakınız: <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/tuerkiye-yeterlilikler-cercevesi>

yükseköğrenim sistemi ile Avrupa Yükseköğrenim Alanı karşılaştırılarak referanslanmış ve 29 Mart 2017 tarihinde Brüksel’de iki sistem arasındaki paralellik teyit edilmiştir (MYK, 2016). Yükseköğrenim sisteminin seviye ve derece olarak tasarımı; çıktıya ve sürece yönelik kalite güvence sistemi; düzenleyici otoritelerle icracı mercilerin ayrılığı; diploma ve sertifikaya dayalı öğrenmelerle serbest öğrenmelere yönelik düzenlenme ve tanıma prosedürleri ile sürece sosyal paydaşların aktif katılımı konusunda Türk üniversite sisteminin organizasyonel ve işlevsel tasarımı ve işletim performansı, Avrupa’nın yükseköğrenim alanı için geliştirdiği çerçeveler ile büyük ölçüde uyum içindedir.

Türk yükseköğreniminde, önlisansdan doktora düzeyine kadar eğitim programları, öğrenci sayıları ve öğretim elemanları istatistikleri hazırlanırken; ulusal düzeyde işlev odaklı, organizasyonel yapılanma odaklı sınıflamalar öne çıkarken, uluslararası düzeyde sınıflamada ise istatistiki raporlama amaçlı sınıflama öne çıkmaktadır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) dünyada kullanılan uluslararası standart eğitim sınıflamasını (ISCED) belirli periyotlarda güncellemektedir. İlk olarak 1976 yılında geliştirilen ve daha sonra 1997 ve 2011 yıllarında güncellenen eğitim sınıflaması 2013 yılı revizyonu olarak son halini almış ve 2015 yılında yayımlanmıştır (UNESCO, 2015). Türkiye’de TÜİK, YÖK, ÖSYM, MEB, İŞKUR ve MYK gibi kurumlar uluslararası raporlamalarda UNESCO ve diğer Birleşmiş Milletler örgütleri tarafından geliştirilen çerçeveleri kullanmaktadır. YÖK, 2011 yılında “sektörel yeterlilikler çerçevesi”ni oluşturmak üzere başlattığı, ancak “alan yeterlilikleri” olarak isimlendirdiği bir çerçeve yayımlamış ve yükseköğretim kurumlarını uygulamakla yükümlü kılmıştır. ISCED sınıflamasındaki geniş, dar, ayrıntılı alanlar ile program ve konu kırılımını esas alarak geliştirilen “alan yeterlilikleri çerçevesi” çalışması daha tutarlı bir çerçeve olup, bunun sektörel çerçeveyi ikame etmediği ifade edilmektedir (Stonkiene, Matkeviciene ve Vaiginiene, 2006; Toprak, Erdoğan ve Açıkgöz, 2013).

Bir ülkede, insan kaynağının bilgi, beceri ve yetkinlik kazanmasında ana mecra, liselerde ve üniversitelerde verilen diplomaya dayalı eğitimdir. Yine MEB ve üniversite onaylı sertifika programları ile yetkilendirilmiş çeşitli kamu ve özel kuruluşlarca verilen sertifika programları da pratikte hayli yaygındır. İş başında veya yaparak öğrenmeye yönelik tanıma, henüz gelişme evresinde olduğu için, Türkiye’de bu mecradan gelen yetkinliklerin henüz envanteri çıkarılmamış ve hangi yeterliliklere karşılık geldiği tespit edilememiştir (Wu ve Shen, 2016; Spöttl, 2013; Niu, Jiang ve Li, 2010; Chhokar, 2010; Markowitsch ve Plaimauer, 2009).

Türkiye kurumlarının uluslararası kurumlara yaptıkları raporlamalar, oldukça genel olup alt kırılımlara yer vermemektedir. Bu çalışmada, YÖK veri tabanındaki eğitim

programları çeşit, sayı ve düzey bakımından; öğrenci sayısı program çeşidi ve program sayısı bakımından ve nihayet akademik personel sayısı program çeşidi ve program sayısı bakımından analiz edilmekte, Türk yükseköğrenim sektörü, program, öğrenci ve akademisyen boyutlarıyla betimsel bir analize tabi tutulmaktadır.

Literatürde bugüne kadar, ISCED sınıflamasını esas alarak yukarıdaki çerçevede bir çalışma yapılmamıştır (Soyal ve diğ., 2019; Gür, Çelik ve Yurdakul, 2018). MEB ve YÖK, MYK, İŞKUR ve TÜİK gibi ulusal düzeyde karar alıcıların, yükseköğretim kurumlarının ve meslek odaları ile sendikaların bu çalışmadan eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönleri ile geliştirilmeye açık yönlerinin analizine imkân veriyor olması sebebiyle yararlanabilecekleri değerlendirilmektedir. Türk yükseköğrenimini yapısal olarak ortaya koyar nitelikteki bu çalışma hâlihazırda politika üreticileri için veri niteliğindedir.

1.1 YÖK temel alanları ve ISCED sınıflaması

YÖK ve ÜAK yükseköğrenim program sınıflamaları aynıdır. YÖK, yükseköğretim kurumlarındaki programları 12 temel alan itibarıyla kategorize etmektedir. Bu sınıflamada, programların ait olduğu yüksek okul, fakülte ve enstitü etkili olduğu gibi, Türkiye’nin yükseköğrenim geleneğinden gelen sınıflama tecrübesi de etkilidir. Dolayısıyla, ulusal geleneğin belirleyici olduğu işlevsel ve organizasyonel bazlı sınıflamanın (Gülmez ve Yavuz 2019) geçerli olduğu söylenebilir.

ISCED sınıflaması, uluslararası karşılaştırılabilir eğitim istatistiklerinin toplulaştırılması, derlenmesi ve analiz edilmesi için kullanılan bir çerçeve olup, oldukça genel bir çerçeveye dayanmaktadır. ISCED ve YÖK sınıflamaları önemli ölçüde paralellik göstermektedir. YÖK’ün belirlediği 12 temel alan, ISCED’deki 10 geniş alana karşılık gelmektedir. YÖK ve ISCED alanları arasında aşağıdaki farklılıkların olduğu söylenebilir:

ISCED’de genel programlar ve yeterlilikler geniş alanında öngörülen programlar, YÖK temel alan sınıflamasında ağırlıklı olarak eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanı içinde yer almaktadır. ISCED eğitim geniş alanı içinde yer alan programlar da YÖK sınıflamasında, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanı içindedir. Eğitim fakültelerinde alan uzmanlığı olan programlar ilgili fakülteye kaydırıldığı için, daha önceki yıllarda eğitim temel alanı içinde bulunan alan öğretmenlikleri artık fen bilimleri ve matematik, sosyal, beşerî ve idari bilimler veya ilahiyat, filoloji gibi temel alanlarında yer almaktadır.

ISCED’de sanat ve beşerî bilimler; sosyal bilimler, gazetecilik ve enformasyon; işletme, yönetim ve hukuk ile hizmetler geniş alanlarındaki programlar, YÖK sınıflamasında farklı bir tasnife sahiptir. YÖK sınıflamasında sosyal, beşerî ve idari bilimler; ilahiyat; filoloji ve güzel sanatlar ayrı temel alanlar olarak tasarlanmıştır. Bu durumda, YÖK tasnifinde ilahiyat ve filoloji programlarının beşerî bilimler dışında tutulduğu söylenebilir.

ISCED’de işletme, yönetim ve hukuk programları aynı geniş alanda yer alırken, YÖK tasnifinde hukuk ayrı bir temel alan olarak düşünülmekte ve yönetim ve işletme sosyal bilimler altında yer almaktadır. ÖSYM tarafından yapılan üniversite giriş sınavlarında hesaplanan puan türleri, eğitim programlarının sayısal ve sözel nitelikleri, doçentlik sınavlarındaki alan sınıflamaları gibi ulusal ölçekte anlamlı olan çerçevelerin YÖK temel alan tasarımında etkili olduğu söylenebilir. Güzel sanatlar, YÖK tasnifinde ayrı bir temel alan olduğu halde, ISCED’de beşerî bilimlerle aynı geniş alan içinde yer almaktadır. YÖK ve ISCED sınıflamasında doğa bilimleri, matematik ve istatistik paralel bir şekilde tasarlanmış ve aynı alan içinde gruplandırılmıştır.

ISCED’de mühendislik, imalat ve inşaat aynı geniş alanda iken, YÖK’te mimarlık, planlama ve tasarım ile mühendislik ayrı iki temel alanda değerlendirilmiştir. Yine bilgi ve iletişim teknolojileri ISCED’de ayrı bir geniş alanda dikkate alınırken, YÖK’te mühendislik temel alanı içinde düşünülmüştür. ISCED’de refah başlığı altında toplanan programlar sağlık programları ile birlikte aynı geniş alanda gruplandırılırken, YÖK’te refah programları daha ziyade sosyal, beşerî ve idari bilimler temel alanı altında tasnif edilmiştir. Spor alanı ile ilgili programlar ISCED’de refah programları ile birlikte dikkate alınırken, YÖK’te spor bilimleri temel alanı altında gruplandırılmıştır. Veterinerlik programları, ISCED’de ziraat, ormancılık, balıkçılık ve veterinerlik geniş alanı içinde yer alırken, YÖK tasnifinde sağlık programları altında gruplandırılmıştır (Tablo 1.1).

Bir programın hangi geniş, dar veya ayrıntılı alanda sınıflandırılacağını belirleyen husus, “ana konudur”. ISCED ve YÖK sınıflamaları arasındaki farklılıklarda, eğitim programı ve bunlardan mezun olanların mesleklerine yönelik düzenlemeler, bu programların üniversitede yer aldıkları akademik birimler ve bu programların yapılandırılmışlık düzeyleri belirleyici olmaktadır. ISCED, geniş alandaki programları, ikinci seviyede dar alan, üçüncü seviyede ise ayrıntılı alan sınıflamasına tabi tutarak ulusal düzeyde kullanıma da imkân vermektedir. Bu bakımdan Türkiye’deki programların ISCED sınıflaması çerçevesinde yeniden sınıflandırılmasının daha uygun olacağı değerlendirilmektedir. Çünkü, mevcut YÖK sınıflaması, sadece temel alan itibarıyla bir sınıflama olup (ISCED’deki geniş alan sınıflamasına karşılık gelmektedir), ulusal düzeydeki farklı karar alıcı kurumlara ISCED’in sunduğu kadar bilgi ve bulgu sunmamaktadır.

Tablo 1.1. YÖK ve ISCED eğitim programları sınıflamaları

| YÖK / ÜAK Temel Alanları | ISCED Geniş Alanları |
|---|---|
| Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı | 00 Genel programlar ve yeterlilikler 01 Eğitim |
| Sosyal-Beşerî ve İdari Bilimler Temel Alanı | 02 Sanat ve beşerî bilimler |
| İlahiyat Temel Alanı | 03 Sosyal bilimler, gazetecilik ve enformasyon |

| YÖK / ÜAK Temel Alanları | ISCED Geniş Alanları |
|--|---|
| Filoloji Temel Alanı | 04 İşletme, yönetim ve hukuk |
| Güzel Sanatlar Temel Alanı | 10 Hizmetler |
| Hukuk Temel Alanı | |
| Fen Bilimleri ve Matematik Temel Alanı | 05 Doğa bilimleri, matematik ve istatistik |
| Mimarlık-Planlama-Tasarım | 07 Mühendislik, imalat ve inşaat |
| Mühendislik Temel Alanı | 06 Bilgi ve İletişim Teknolojileri |
| Sağlık Bilimleri Temel Alanı | 09 Sağlık ve refah |
| Spor Bilimleri Temel Alanı | |
| Ziraat ve Orman ve Su Ürünleri Temel Alanı | 08 Ziraat, ormancılık, balıkçılık ve veterinerlik |

Kaynak: YÖK ve ÜAK temel alan sınıflamaları ile ISCED geniş alan sınıflaması.
YÖK için; <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>,
ÜAK için; <http://www.uak.gov.tr/?q=node/92>,
ISCED için; <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>

2. TÜRK YÜKSEKÖĞRENİMİNİN NİCELİKSEL GÖRÜNÜMÜ

Bu bölümde, Türk yükseköğrenimi öğrenci ve akademik personel sayısı, örgün ve açık öğretim sistemleri, devlet ve vakıf üniversiteleri, önlisans doktoraya kadar öğrenim düzeyleri itibarıyla değerlendirilecektir.³

2.1 Yükseköğrenim kurumu sayısı

Türkiye, AK Parti iktidarı döneminde yükseköğrenimde devasa bir genişlemeye gitti (Günay ve Günay, 2011). Dünyada da 21’inci yüzyıl, birçok ülkede yükseköğrenimde kitlesel genişlemeye şahit olmuştur (Li ve Lin, 2015; Siemienska ve Walczak, 2012; Ngok, 2008). 2003 yılında 53’ü devlet, 22’si vakıf olmak üzere toplam 75 üniversite vardı. Açık öğretim dahil toplam öğrenci sayısı 1.882.630 olup, bunun %96,7’si devlet üniversitelerinde eğitim görmekteydi. Bu tarihte örgün ve açık öğretim verileri ayrıştırılarak verilmemesi için, bu yönde bir analiz yapılamamıştır. 31 Mart 2019 itibarıyla 129 devlet üniversitesi, 72 vakıf üniversitesi ve 5 bağımsız meslek yüksek okulu mevcuttur (Tablo 2.1).

Tablo 2.1. Yükseköğrenim kurumları (Mayıs 2019)

| Statüsü | 2003 Sayı | Yüzde | 2019 Sayı | Yüzde |
|---------------------|-----------|--------------|------------|--------------|
| Devlet üniversitesi | 53 | 70,7 | 129 | 62,6 |
| Meslek Yüksekokulu | - | - | 5 | 2,4 |
| Vakıf üniversitesi | 22 | 29,3 | 72 | 35,0 |
| Toplam | 75 | 100,0 | 206 | 100,0 |

Kaynak: YÖK İstatistik Veri Tabanı, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

³ Yükseköğretim sözcüğü, bu hizmeti sunan kurum ve eğitici yönünden tanımlandığı için ettirgen nitelikte olup, öğretmeni ve sunanı merkeze almaktadır. Oysa günümüzde gelişmiş ülkelerdeki yaklaşıma paralel olarak, öğreneni merkeze almak gerektiği için sözcüğün “yükseköğrenim” olarak kullanılması daha uygun olacaktır. Bu durum, içinde “öğretim” ibaresi geçen diğer sözcükler için de geçerlidir; örneğin, öğretme yerine öğrenme, öğretim yerine öğrenim gibi. Ancak Türkçe kullanımda yükseköğretim resmi ve günlük hayatta yaygın kullanıldığı için bu çalışmada bu şekilde kullanılması bir sakınca görülmemekle birlikte, resmi kullanımlar dışında yükseköğrenim sözcüğü daha çok tercih edilmiştir.

2.2 Öğrenim türü itibarıyla program çeşidi, program sayısı ve öğrenci sayısı

Yükseköğrenim kurumlarında önlisansdan doktora kadar toplam 5.540 çeşit program bulunmaktadır. Program çeşitliliği, farklı öğrenim düzeylerinde ve farklı isimlerdeki ve kodlardaki programları kapsamaktadır. Dolayısıyla, bir program aynı isimle önlisansdan doktora kadar dört çeşit program olarak dikkate alınmaktadır. Yükseköğrenimdeki program sayısı ise 45.145 adettir. Bir program çeşidinde yükseköğrenim kurumlarının sayısına bağlı olarak birden fazla program açıldığı için, program sayısı program çeşidinin ortalama 8,1 katı kadardır (Tablo 2.2 ve Tablo 2.3).

Toplam sayısı 45.145 olan programların bir kısmında (1.548) kayıtlı öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencisi olmayan program sayısı %3,4'tür. Toplam programlar içinde öğrencisi bulunmayan program oranı sanatta yeterlikte %13, yüksek lisansta %6, doktora %3,5, önlisans %3 ve lisansta %1 civarındadır. Öğrenim düzeyleri itibarıyla dağılımda, öğrencisi bulunmayan programların %54'ü yüksek lisans programları olup; bunu, %22 ile önlisans, %13 ile doktora ve %10 ile lisans programları izlemektedir (Tablo 2.2).

Yükseköğrenim programları çeşit bakımından incelendiğinde, program çeşidi içinde birinci öğretim (gündüz) programları %78,2 (4.332 adet), ikinci öğretim %16,6 (919 adet), uzaktan öğretim programları %3,8 (211 adet) ve açık öğretim programları %1,4 (78 adet) paya sahiptir. Öğrenim türü başına düşen program sayısı, birinci öğretimde artmakta, diğer öğretim türlerinde ise azalmaktadır (Tablo 2.3).

dır (Tablo 2.3).

Birinci öğretimdeki programlarda, program sayısı program çeşidinin 9,1 katı iken, ikinci öğretimde 5,4 katı, uzaktan öğretimde 2,5 katı ve açık öğretimde 2 katıdır. Normal yüz yüze eğitimin dışındaki eğitim türlerinde (açık ve uzaktan) görece az sayıdaki programda kitlesel olarak fazla öğrenci kayıtlı durumdadır. Nitekim normal öğretimde (birinci ve ikinci öğretim birlikte) program başına düşen öğrenci sayısı 84,9 iken, birinci öğretimde 78,1, ikinci öğretimde 139,7, uzaktan öğretimde 158,3 ve açık öğretimde 25.038'dir. Açık öğretim programlarında kayıtlı öğrenciler hariç tutulduğunda, program başına düşen öğrenci sayısı ortalama 85'tir (Tablo 2.3).

2.3 Yükseköğrenimde devlet üniversitelerinin ağırlığı

2018-19 eğitim yılında, açık öğretime kayıtlı olanlar hariç öğrencilerin %84,3'ü devlet üniversitelerinde eğitim görmektedir. Açık öğretim öğrencilerinin tamamı devlet üniversitelerine kayıtlıdır. Örgün eğitim (birinci ve ikinci öğretim) öğrencilerinin %82,4'ü devlet üniversitelerine kayıtlıken, açık öğretim öğrencilerinin tamamı ve uzaktan öğretim öğrencilerinin ise yüzde 88,5'i devlet üniversitelerine kayıtlıdır. Görece çok düşük olan Vakıf MYO'larına kayıtlı öğrenci sayıları, Vakıf üniversiteleri içinde değerlendirilebilecek düzeyde düşük bir orandadır (Tablo 2.4).

Türk yükseköğreniminde (açık öğretim hariç), kayıtlı öğrenci sayısı bakımından vakıf yükseköğrenim kurumlarının payı %16'ya yaklaşmaktadır. Tezsiz yüksek lisans programlarının gelir getirici olması ve bu programlara

Tablo 2.2. Öğrenim düzeyleri itibarıyla öğrencisi bulunmayan programlar (Mayıs 2019)

| Öğrenim düzeyi | Öğrencisi olmayan program çeşidi (A) | Toplam program çeşidi (B) | Öğrencisi olmayan program sayısı (C) | Toplam program sayısı (D) | Öğrencisi olmayan program oranı, % (C)/(D) | Öğrencisi olmayan programların (C) dağılımı, % |
|------------------|--------------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|---------------------------|--|--|
| Önlisans | 179 | 600 | 341 | 13.189 | 2,6 | 22,0 |
| Lisans | 81 | 733 | 148 | 12.231 | 1,2 | 9,6 |
| Sanatta yeterlik | 16 | 63 | 18 | 138 | 13,0 | 1,2 |
| Yüksek lisans | 660 | 2.907 | 836 | 13.714 | 6,1 | 54,0 |
| Doktora | 180 | 1.237 | 205 | 5.873 | 3,5 | 13,2 |
| Toplam | 1.116 | 5.540 | 1.548 | 45.145 | 3,4 | 100,0 |

Kaynak: YÖKSİS Veri Tabanı.

Tablo 2.3. Öğrenim türü itibarıyla program çeşidi, program sayısı ve öğrenci sayısı (Mayıs 2019)

| | Program çeşidi | % dağılım | Program sayısı | % dağılım | Öğrenci sayısı | % dağılımı | Program sayısı / Program çeşidi | Öğrenci sayısı / program sayısı |
|-----------------|----------------|-----------|----------------|-----------|----------------|------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Birinci Öğretim | 4.332 | 78,2 | 39.546 | 87,6 | 3.089.285 | 39,9 | 9,1 | 78,1 |
| İkinci Öğretim | 919 | 16,6 | 4.923 | 10,9 | 687.829 | 8,9 | 5,4 | 139,7 |
| Uzaktan Öğretim | 211 | 3,8 | 521 | 1,2 | 82.457 | 1,1 | 2,5 | 158,3 |
| Açık Öğretim | 78 | 1,4 | 155 | 0,3 | 3.880.931 | 50,1 | 2,0 | 25.038,3 |
| Toplam | 5.540 | 100,0 | 45.145 | 100,0 | 7.740.502 | 100,0 | 8,1 | 171,5 |

Kaynak: YÖKSİS Veri Tabanı.

Tablo 2.4. Üniversite türü ve öğrenim türü itibarıyla öğrenci sayıları (2018-19)

| | Devlet (%) | Vakıf (%) | Vakıf MYO (%) | Toplam (%) | Sayı |
|-------------------|------------|-----------|---------------|------------|-----------|
| Birinci öğretim | 81,9 | 17,9 | 0,2 | 100,0 | 3.089.285 |
| İkinci öğretim | 94,7 | 4,9 | 0,4 | 100,0 | 687.829 |
| Uzaktan öğretim | 88,5 | 11,5 | 0,0 | 100,0 | 82.457 |
| Açık öğretim | 100 | - | 0,0 | 100,0 | 3.880.931 |
| Toplam (AÖ hariç) | 84,3 | 15,6 | 0,1 | 100,0 | 3.859.571 |

Kaynak: YÖK İstatistik Veri Tabanı, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Tablo 2.5. Üniversite türü ve öğrenim düzeyi itibarıyla öğrenci sayıları (2017-18)

| | Toplamdaki Oranı (%) | Devlet (%) | Vakıf (%) | Toplam | Erkek (%) | Kadın (%) | Toplam |
|---------------|----------------------|------------|-----------|--------|-----------|-----------|--------|
| Önlisans | 25,5 | 85,4 | 14,6 | 100,0 | 58,0 | 42,0 | 100,0 |
| Lisans | 61,8 | 84,1 | 15,9 | 100,0 | 51,2 | 48,8 | 100,0 |
| Yüksek lisans | 10,2 | 81,4 | 18,6 | 100,0 | 56,1 | 43,9 | 100,0 |
| Doktora | 2,5 | 89,7 | 10,3 | 100,0 | 55,6 | 44,4 | 100,0 |
| Toplam | 100,0 | 84,3 | 15,7 | 100,0 | 53,5 | 46,5 | 100,0 |

Kaynak: YÖK İstatistik Veri Tabanı, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

girişte giriş puanı ve yabancı dil puanı gerekmemesi nedeniyle, vakıf üniversitelerinin payı yüzde 19 civarındadır. Vakıf üniversiteleri payının en düşük olduğu öğrenim düzeyi %10 ile doktora programlarıdır (Tablo 2.5).

2.4 Yükseköğretimden beklenti ve açık öğretim sistemi

Türkiye 1980'li yılların ortasından itibaren açık öğretim sistemiyle tanıştı. Her ne kadar 1980 öncesinde mektupla uzaktan eğitim gibi farklı uygulamalar bulunsun da sistemli bir şekilde açık öğretim daha geç tarihtir. Avrupa Birliği tam üyeliğine başvuruda, Türkiye'nin Avrupa ülkelerine göre oldukça düşük olan eğitim düzeyini kısa sürede yükseltme ihtiyacı, hükümetleri, görece olarak çok daha ekonomik olan açık öğretim sistemine yönlendirmiştir (van Vught, van der Wende ve Westerheijden, 2018). Açık öğretim sisteminden başlıca beklentinin yükseköğretim diplomasına sahip yurttaş sayısını artırmak olup olmadığı konusunda bir netlik olmamakla birlikte, açık öğretimin "bilgi"nin daha ziyade hatırlama ve kavrama aşamalarını hedefleyen bir eğitim niteliğinde olduğu söylenebilir.

Açık öğretim sistemi gibi uzaktan eğitim de giderek artan oranda yükseköğretim sistemi içinde yer almaya başlamıştır. Yükseköğretim sistemi içinde, açık öğretim hariç, %2,1 oranında paya sahip olan uzaktan öğretim uygulaması Türkiye'de nispeten yeni olup, açık öğretim ve örgün öğretimin bir karışımı olarak sunulmakta ve genelde hafta sonunda olmak üzere haftanın belirli bir gününde öğrenciler sınıf ve laboratuvar ortamında yüz yüze eğitim almaktadır. Açık öğretim büyüklüğünün, yükseköğretim sisteminin yarısından biraz fazlasına karşılık gelmesi, hem eğitim programlarının nitelik itibarıyla açık öğretim yaklaşımına uygun olması, hem de dezavantajlı şehirler ve bölgelerde kurulu üniversitelerdeki örgün eğitim programlarının atıl kapasiteyle çalışmalarına neden olması bakımından karmaşık sonuçlara yol açmaktadır. Örgün eğitime yönelik altyapı, yatırım ve cari harcamaların açık öğretim için gerekli olan harcamalara kıyasla kayda değer ölçüde yüksek olduğu dikkate alındığında; açık öğretimin yükseköğretim sisteminin niteliğini değiştirici bir etkide bulunduğu söylenebilir.

2.5 Eğitim düzeyleri itibarıyla eğitim türleri

Türk yükseköğretim sisteminde öğrencilerin yüzde 50'sini açık öğretime kayıtlı olanlar oluştururken; birinci öğretim %40 ve ikinci öğretim %9 civarında paylara sahiptir. Uzaktan öğretimin payı ise %1,1 düzeyindedir. Açık öğretimde sadece önlisans ve lisans eğitimi verilir-

ken, uzaktan öğretimde önlisans, lisans ve yüksek lisans eğitimi verilmektedir. Açık öğretimde kayıtlı öğrencilerin %48'i önlisans ve %52'si lisans eğitimi görmektedir. Uzaktan öğretim öğrencilerin oranları önlisansta %36, lisansta %44 ve yüksek lisansta %20 civarındadır (Tablo 2.6).

Tablo 2.6. Öğrenim türü ve öğrenim düzeyi itibarıyla öğrenci sayıları (Mayıs 2019)

| Mayıs 2019 | Öğrenci sayısı | Öğrenim türüne göre dağılım (%) | Öğrenim düzeyine göre dağılım (%) |
|------------------------|------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| Açık Öğretim | 3.880.931 | 50,1 | 100,0 |
| Önlisans | 1.844.790 | | 47,5 |
| Lisans | 2.036.141 | | 52,5 |
| İkinci Öğretim | 687.829 | 8,9 | 100,0 |
| Önlisans | 248.468 | | 36,1 |
| Lisans | 408.062 | | 59,3 |
| Yüksek lisans | 31.299 | | 4,6 |
| Normal Öğretim | 3.089.285 | 39,9 | 100,0 |
| Önlisans | 706.613 | | 22,9 |
| Lisans | 1.940.473 | | 62,8 |
| Yüksek lisans | 346.000 | | 11,2 |
| Doktora | 96.199 | | 3,1 |
| Uzaktan Öğretim | 82.457 | 1,1 | 100,0 |
| Önlisans | 29.559 | | 35,8 |
| Lisans | 36.023 | | 43,7 |
| Yüksek lisans | 16.875 | | 20,5 |
| Toplam | 7.740.502 | 100,0 | |

Kaynak: YÖK İstatistik Veri Tabanı, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Önlisans öğrencilerinin yaklaşık %66'sı açık öğretim sisteminde (açık öğretim ve uzaktan öğretim) kayıtlıdır. Türkiye'nin meslek yüksekokulu düzeyindeki ara işgücü ihtiyacını ağırlıklı olarak açık öğretim sistemiyle karşılamaya çalıştığı görülmektedir. Lisans eğitiminde ise açık öğretim sisteminin payı yüzde 46 düzeyindedir. Önlisans ve lisans düzeyinde açık öğretimin oldukça yüksek olan payı, ülkenin ihtiyaç duyduğu insan kaynağının eğitiminde bilgi ve becerinin yeri ve bunların hangi düzeyde kazandırıldığı ile ilgili önemli ipuçları da vermektedir (Tablo 2.7).

Yüksek lisans programlarında ikinci öğretimin payı %8 civarındayken uzaktan öğretimin payı %4,3'tür. İkinci öğretim ve uzaktan öğretim yüksek lisans programlarının niteliği gereği daha ziyade tezsiz olmaları ve mesleki ağırlıklı olmaları beklenir. Birinci öğretimde öğrenim gören yüksek lisans öğrenci sayısı toplamın %88'i civarındadır. Doktora programlarının (sanatta yeterlik dahil) tamamı birinci öğretim programı olarak tasarlanmıştır (Tablo 2.7).

Tablo 2.7. Öğrenim türü ve öğrenim düzeyi itibariyle öğrenci dağılımı (Mayıs 2019)

| | Normal Öğretim | İkinci Öğretim | Uzaktan Öğretim | Açık Öğretim | Toplam |
|------------------|----------------|----------------|-----------------|--------------|--------|
| Önlisans | 25,0 | 8,8 | 1,0 | 65,2 | 100,0 |
| Lisans | 43,9 | 9,2 | 0,8 | 46,1 | 100,0 |
| Yüksek lisans | 87,8 | 7,9 | 4,3 | - | 100,0 |
| Doktora | 100,0 | - | - | - | 100,0 |
| Sanatta yeterlik | 100,0 | - | - | - | 100,0 |

Kaynak: YÖK İstatistik Veri Tabanı, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

2.6 Öğrenim düzeyi itibariyle program çeşidi, program sayısı ve öğrenci sayısı

Türk yükseköğrenim sistemindeki 5.540 çeşit programın ilişkili oldukları farklı öğrenim düzeylerinde her program çeşidindeki program sayısı farklılık göstermektedir. Program çeşidinin öğrenim düzeyleri arasındaki dağılımında, önlisans programları %11, lisans programları %13, yüksek lisans programları %53, sanatta yeterlik programları %1 ve doktora programları %22 oranında paylara sahiptir.

Program çeşitliliği itibariyle eğitim düzeylerinin payları, her bir program çeşidindeki program sayısı dikkate alındığında önemli bir farklılaşma göstermektedir. Bir program çeşidi, birçok üniversitede açılmakta ve böylece 1 çeşit programdan çok sayıda bulunmakta ve bu sayı da önlisans doktoraya kadar farklılaşabilmektedir. Örneğin, önlisans programları toplam program çeşidi içinde %11 paya sahipken, program sayısı bakımından %29 paya sahiptir. Yine, program çeşidi olarak yüksek lisans programları toplam içinde %53 oranındayken, program sayısı bakımından %30 paya sahiptir.

Program çeşidi başına düşen program sayısı en fazla olan öğrenim düzeyleri, sırasıyla önlisans, lisans, doktora, yüksek lisans ve sanatta yeterlik eğitim düzeyleridir. Program çeşidi başına düşen program sayısı ortalama olarak; önlisans 22, lisans 17, doktora 5, yüksek lisans 5 ve sanatta yeterlikte 2 civarındadır. Önlisans ve lisans programları, 201 devlet ve vakıf üniversitesinde ve 5 meslek yüksekokulunda (sadece önlisans) açılma imkânına sahipken; lisansüstü programların açılması için gerekli koşullar, başta öğretim üyesi asgari sayısı olmak üzere daha zor sağlandığından, program açılması daha kısıtlı olmaktadır. Lisansüstü program çeşidi başına görece az sayıda program açılmasının ana nedeni, önlisans ve lisans programlarının olduğu akademik birimlerde ve kurumlarda ilave şartlar aranması nedeniyle lisansüstü programların görece daha zor açılmasıdır. Ülkenin ekonomik koşulları göz önünde bulundurulduğunda ikincil derecede etkili neden olarak lisans öğrenimlerini tamamlayan mezun öğ-

rencilerin eğitim hayatına devam etmek yerine iş hayatına atılıp ekonomik özgürlüklerini kazanma gayeleri ve dolaşısıyla yükseköğrenimin ileri kademelerine ilişkin azalan talep gösterilebilir.

Program sayısı başına düşen öğrenci sayısı en yüksek olan öğrenim düzeyleri, sırasıyla lisans (195), önlisans (75), yüksek lisans (29) ve doktora (16) programlarıdır. Uzaktan öğretim öğrencileri hesaba dahil edilmiş, ancak tamamı önlisans ve lisans programlarında kayıtlı olan açık öğretim öğrencileri hesaba katılmamıştır (Tablo 2.8). Uzaktan öğretim öğrencilerinin önlisans içindeki payı %3,0, lisans öğrencileri içindeki payı %1,5 ve yüksek lisans öğrencileri içindeki payı %4,3'tür.

2.7 Uluslararası öğrenci sayısı

Türk yükseköğrenim sistemi, uluslararası öğrenci bağlamında dışa kapalı bir sistemdir. Son yıllarda, yabancı uyruklu öğrenci sayısında bir artış trendi gözükmeyle birlikte, özellikle dış politikadaki gelişmeler nedeniyle, yabancı öğrencilerin geldiği coğrafi mecrada bir yoğunlaşma dikkat çekmektedir. 1990'lı yıllarda Sovyetler Birliğinin dağılmasıyla birlikte, Türk cumhuriyetlerinden önemli sayıda yükseköğrenim öğrencisi Türkiye'ye getirilmiştir. Ancak, öğrencilerin seçimi, gelen öğrencilerin kültür farkından kaynaklanan uyum sorunları, Türkiye'de eğitim dilinin Türkçe olması ve gelen öğrencilerin yaşam maliyetlerini karşılamadaki güçlükleri başta olmak üzere birçok nedenden dolayı proje ciddi bir başarı göstere-memiştir (Alsharari, 2018; Johnson, 2015; Ergin ve Türk, 2010; Özkan, 2007; Kavak ve Baskan, 2001; Karabayev ve Tutkun, 2001).

2017/18 akademik yılında, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin sayısı 125.030 olarak tahmin edilmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin geldiği coğrafi bölgelerde Ortadoğu %31, Türk Cumhuriyetleri %30, Afrika %13 ve Asya %10 civarında paya sahiptir. Batı Avrupa, Balkanlar ve Doğu Avrupa birlikte %13,5 oranında paya sahiptir. Türkiye'deki yükseköğrenim kurumlarında öğrenim gören uluslararası öğrencilerin toplam öğrenciler (açık öğretim hariç) içindeki oranı %3,2 düzeyindedir. Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler ile Batı Avrupa'daki Türk soylu öğrencilerin ağırlığı ve Türkiye'nin sağladığı burslar dikkate alındığında; istatistiksel olarak uluslararası öğrenci statüsünde olanların önemli bir kısmının çeşitli teşviklerle Türkiye'ye geldikleri sonucuna varılabilir. Bu bakımdan, Türk yükseköğrenim sisteminin, gelişmiş ülke sistemleriyle karşılaştırıldığında uluslararası öğrenciler bakımından cazibeli olmadığı söylenebilir.

Tablo 2.8. Öğrenim düzeyi itibariyle program çeşidi, program sayısı ve öğrenci sayısı (Mayıs 2019)

| | Program çeşidi | % dağılım | Program sayısı | % dağılım | Öğrenci sayısı | % dağılımı | Program sayısı / Program çeşidi | Öğrenci sayısı / program sayısı |
|---------------|----------------|-----------|----------------|-----------|----------------|------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Önlisans | 600 | 10,8 | 13.189 | 29,2 | 984.640 | 25,5 | 22 | 74,7 |
| Lisans | 733 | 13,2 | 12.231 | 27,1 | 2.384.558 | 61,8 | 16,7 | 195,0 |
| Yüksek lisans | 2.907 | 52,5 | 13.714 | 30,4 | 394.174 | 10,2 | 4,7 | 28,7 |
| Doktora | 1.300 | 23,5 | 5.873 | 13 | 96.199 | 2,5 | 4,8 | 16,4 |
| Toplam | 5.540 | 100,0 | 45.145 | 100 | 3.859.571 | 100,0 | 8,1 | 85,5 |

Kaynak: YÖKSİS Veri Tabanı.

Tablo 2.9. Türkiye’de öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrenciler (2017/2018)

| Bölge | Toplam | Yüzde |
|---------------------|---------|-------|
| Ortadoğu | 38.817 | 31,0 |
| Türk Cumhuriyetleri | 37.775 | 30,2 |
| Afrika | 16.402 | 13,1 |
| Asya | 12.381 | 9,9 |
| Batı Avrupa | 8.189 | 6,5 |
| Balkanlar | 7.370 | 5,9 |
| Doğu Avrupa | 1.399 | 1,1 |
| KKTC | 986 | 0,8 |
| Kuzey Amerika | 686 | 0,5 |
| Latin Amerika | 290 | 0,2 |
| Okyanusya | 106 | 0,1 |
| Diğer | 629 | 0,5 |
| Genel Toplam | 125.030 | 100,0 |

Kaynak: YÖK İstatistik Veri Tabanı, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

2.8 Değişim programlarına katılan öğrenci sayısı

Türk yükseköğretim sistemi, Erasmus değişim programı yoluyla önemli bir tecrübeye sahip olmuştur. Mevlâna değişim programı, Erasmus’tan esinlenerek geliştirilmiş, ancak Erasmus gibi sınırlı bir coğrafyaya veya belirlenmiş bir odak nokta yerine bütün dünyaya yaygınlaştırılmıştır. Ne var ki, Mevlâna programının genel amaçlı olarak bütün ülkelere açılması, hedef kitle ve amaçlanan çıktılar bakımından bir belirsizliğin olduğuna da işaret etmektedir (Huisman, Juijten-Lub ve vand der Wende, 2015; Güzel, 2014). Kaynakların sınırlı olması nedeniyle, Mevlâna programının başarısı da sınırlı kalmıştır.

Tablo 2.10. Uluslararası değişim programlarına katılan yerli ve yabancı uyruklu öğrenciler (2018/2019)

| | Devlet | Vakıf | Vakıf MYO | Toplam |
|---------------|--------|-------|-----------|--------|
| Mevlâna Giden | 110 | - | - | 110 |
| Erasmus Giden | 4.387 | 1.319 | - | 5.706 |
| Toplam | 4.497 | 1.319 | - | 5.816 |
| Mevlâna Gelen | 328 | 2 | - | 330 |
| Erasmus Gelen | 1.800 | 1.223 | 1 | 3.024 |
| Toplam | 2.128 | 1.225 | 1 | 3.354 |

Kaynak: YÖK İstatistik Veri Tabanı, <https://istatistik.yok.gov.tr/>**Tablo 2.11.** Öğretim elemanı sayıları, 2002-2003

| | Profesör | Doçent | Dr. Öğr. Üyesi | Öğr.Gör. | Araş.Gör. | Toplam |
|------------------------------|----------|--------|----------------|----------|-----------|--------|
| Devlet | 9.427 | 4.957 | 11.645 | 16.648 | 26.557 | 69.234 |
| Vakıf | 615 | 262 | 711 | 2.489 | 823 | 4.900 |
| | 10.042 | 5.219 | 12.356 | 19.137 | 27.380 | 74.134 |
| Unvanın toplam içindeki yeri | 13,5 | 7,0 | 16,7 | 25,8 | 36,9 | 100,0 |
| Devlet üniversiteleri oranı | 93,9 | 95,0 | 94,2 | 87,0 | 97,0 | 93,4 |
| Kadın oranı | 9,1 | 6,3 | 13,4 | 30,3 | 40,9 | 37,8 |

Kaynak: YÖK İstatistik Veri Tabanı, <https://istatistik.yok.gov.tr/>**Tablo 2.12.** Öğretim elemanı sayıları (Haziran 2019)

| | Profesör | Doçent | Dr. Öğr. Üyesi | Öğr.Gör. | Araş.Gör. | Toplam |
|---------------------------------|----------|--------|----------------|----------|-----------|---------|
| Devlet | 22.460 | 13.579 | 31.775 | 29.405 | 44.962 | 142.181 |
| Vakıf | 4.284 | 1.985 | 7.859 | 7.398 | 3.529 | 25.055 |
| Toplam | 26.744 | 15.564 | 39.634 | 36.803 | 48.491 | 167.236 |
| Unvanların toplam içindeki yeri | 16,0 | 9,3 | 23,7 | 22,0 | 29,0 | 100,0 |
| Devlet üniversiteleri oranı | 84,0 | 87,2 | 80,2 | 79,9 | 92,7 | 85,0 |
| Kadın oranı | 31,6 | 39,6 | 43,5 | 50,2 | 50,7 | 44,8 |

Kaynak: YÖKSİS Veri Tabanı.

Kaynak kısıtından dolayı, Mevlâna değişim programından yararlanan gelen ve giden öğrenci sayısı oldukça sınırlıdır. Diğer ülkelere gidecek Türk öğrencilerin dil sorununu da Mevlâna programının önünde kayda değer bir faktördür. Ancak Erasmus değişim programının hem prestij hem de görece yüksek burs nedeniyle daha çok tercih edildiği söylenebilir. Yurtiçindeki yükseköğretim kurumları arasında değişim için geliştirilen Farabi değişim programı da yine kaynak kısıtı nedeniyle yaygın bir uygulamaya dönüşmemiştir. 2017/18 akademik yılında yurtdışı değişim programına katılan ve yurtdışından değişim programı yoluyla Türkiye’ye gelen öğrencilerin toplam sayısı 9.170 olup, toplam öğrenci sayısının (açık öğretim hariç) %0,2’sine karşılık gelmektedir. Yurtiçindeki ve yurtdışındaki yükseköğretim kurumlarının ikili anlaşmalarına dayalı değişim programları da bulunmakla birlikte, öğrenci sayısının oldukça düşük olduğu söylenebilir.

2.9 Akademik kadroda gelişim

2003-2019 arasındaki 17 yıllık dönemde akademik kadroda niceliksel olarak büyük bir artış meydana gelmiştir. Toplam akademik personel sayısı %126 oranında artmıştır. Profesör sayısı %166, doçent sayısı %198, doktor öğretim üyesi sayısı %221, öğretim görevlisi sayısı %92 ve araştırma görevlisi sayısı %77 oranında artış göstermiştir. Vakıf üniversitelerindeki gelişmeye paralel olarak, devlet üniversitelerinde görevli akademik personel sayısı 2003 yılında %93,4 oranındayken, 2019 yılında (Haziran) bu oran %85 olmuştur. Diğer bir gelişme kadın akademisyen oranındaki artışla ilgilidir. Kadınların akademik kadrolardaki oranı 2003 yılında %37,8 iken, 2019 yılında (Haziran) %44,8 düzeyinde gerçekleşmiştir. 2003-2018 döneminde öğretim üyelerinin akademik kadro içindeki payı artarken, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi kadrolarının paylarında düşüş yaşanmıştır. Araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi kadroları, öğretim üyesi kadroları için kaynak oluşturduğu için, insan kaynağı planlaması bakı-

mından iki grup arasındaki organik ilişkinin dengeli götürülmesi gerekmektedir (Tablo 2.9 ve Tablo 2.10).

Türk yükseköğrenim sisteminde lisansüstü eğitimler, genelde lisans programlarındaki öğretim üyeleri tarafından yürütülmektedir. Enstitü ve araştırma merkezleri kadrolarında çalışan öğretim üyesi sayısı, toplam sayı içinde çok düşüktür. 2019 Mart sonu verilerine göre, enstitü, araştırma merkezleri ve rektörlük gibi birimlerde kadrolular hariç tutulduğunda, lisans programlarında kadrolu olan öğretim elemanlarının unvanlar itibarıyla dağılımında profesörler %21, doçentler %11, Dr. öğretim üyeleri %25 paya sahipken; öğretim görevlilerinin payı %6 ve araştırma görevlilerinin payı %37 civarındadır. Önlisans programlarında kadrolu akademik personelin %77'si öğretim görevlisi iken, %17'si Dr. Öğr.Üyesi, %2'si doçent ve %2'si profesör unvanlıdır (Tablo 2.11).

Tablo 2.13. Öğretim elemanı sayıları (Mart 2019)

| Önlisans ve lisans programlarında kadrolu öğretim elemanı sayıları (Programlarda kayıtlı öğretim elemanları. Rektörlük, araştırma merkezi, enstitü vb. kadrolular hariç) | | | | | | |
|---|----------|--------|----------------|-------------------|---------------------|---------|
| | Profesör | Doçent | Dr. Öğr. Üyesi | Öğretim Görevlisi | Araştırma Görevlisi | Toplam |
| Önlisans | 382 | 383 | 2.988 | 13.244 | 134 | 17.131 |
| Lisans | 29.389 | 15.334 | 34.996 | 8.631 | 50.799 | 139.149 |
| Toplam | 29.771 | 15.717 | 37.984 | 21.875 | 50.933 | 156.280 |
| Akademik unvanların eğitim düzeyi içindeki dağılımı (%) | | | | | | |
| | Profesör | Doçent | Dr. Öğr. Üyesi | Öğretim Görevlisi | Araştırma Görevlisi | Toplam |
| Önlisans | 2,2 | 2,2 | 17,4 | 77,3 | 0,8 | 100,0 |
| Lisans | 21,1 | 11,0 | 25,2 | 6,2 | 36,5 | 100,0 |
| Toplam | 19,0 | 10,1 | 24,3 | 14,0 | 32,6 | 100,0 |
| Akademik unvanların eğitim düzeyleri arasındaki dağılımı (%) | | | | | | |
| Önlisans | 1,3 | 2,4 | 7,9 | 60,5 | 0,3 | 11,0 |
| Lisans | 98,7 | 97,6 | 92,1 | 39,5 | 99,7 | 89,0 |
| Toplam | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Kaynak: YÖKSİS Veri Tabanı; YÖK İstatistik Veri Tabanı, <https://istatistik.yok.gov.tr/>
Program çeşidi, program sayısı, öğretim elemanı sayısı ve öğrenci sayısı gibi parametrelerin birbiriyle ilişkisine bakıldığında; ortalama sayılar bakımından Türk yükseköğreniminin ciddi bir handikap içinde olmadığı söylenebilir. Buna göre program çeşidi başına düşen öğretim elemanı sayısı ortalama 38, öğretim üyesi sayısı ise ortalama 19 civarındadır. Program sayısı başına düşen öğretim elemanı sayısı ortalama 3,8, öğretim üyesi sayısı ise ortalama 1,9'dur (Tablo 2.12).

Açık öğretimde kayıtlı öğrenciler hariç tutulduğunda, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ortalama 23, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ise ortalama 47 civarındadır. Önlisans, lisans ve lisansüstü öğrenim birlikte dikkate alındığında (açık öğretimde kayıtlı öğrenciler hariç), öğrencisi olan programlarda, program sayısı başına düşen öğrenci sayısı ortalama 89 civarındadır (Tablo 2.12).

Tablo 2.14. Program sayısı, öğretim elemanı sayısı ve öğrenci sayısı (açık öğretimde kayıtlılar hariç) ilişkisi (Haziran 2019)

| | Kişi / Adet |
|--|-------------|
| Program çeşidi (öğrencisi olan) başına düşen ortalama öğretim elemanı sayısı | 37,8 |
| Program çeşidi (öğrencisi olan) başına düşen ortalama öğretim üyesi sayısı | 18,5 |
| Program sayısı (öğrencisi olan) başına düşen ortalama öğretim elemanı sayısı | 3,8 |
| Program sayısı (öğrencisi olan) başına düşen ortalama öğretim üyesi sayısı | 1,9 |
| Öğretim elemanı başına düşen ortalama öğrenci sayısı | 23,1 |
| Öğretim üyesi başına düşen ortalama öğrenci sayısı | 47,1 |

Kaynak: YÖKSİS Veri Tabanı; YÖK İstatistik Veri Tabanı, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

2.10 Üniversite yerleştirme ve boş kalan kontenjanlar

Yükseköğretim kurumları sınavı (YKS), Türk vatandaşlarının üniversite eğitimi almalarında merkezi yerleştirme işlevi görür. 2018 YKS sınavı sonucunda örgün eğitimde lisans programlarına yerleşenlerin oranı %17, önlisans programlarına yerleşenlerin oranı %13 ve açık öğretim programlarına yerleşenlerin oranı %6 civarındadır. Dolayısıyla, başvuranların %36'sı sınav sonucunda bir yükseköğrenim programına yerleşmiş durumdadır. YKS sınavına başvuranlar, son sınıf düzeyinde olanlar, mezun olup ancak daha önce yerleşmemiş olanlar, bir yükseköğrenim kurumunu bitirmiş olanlar ve daha önce yerleşmiş olanların tamamını kapsamaktadır. Üniversite seçme ve yerleştirme sınavı sonucu tercih hakkı olanların 2017 yılında %54'ü ve 2018 yılında ise %69'u program tercihinde bulunmuştur. Bu da öğrencilerin seçici davrandığını, yerleşebilecekleri programlar varken tercihte bulunmadıklarını göstermektedir (Tablo 2.13).

Üniversite eğitiminde en fazla tercih edilen programlar, sırasıyla istihdam imkânı ve toplumsal saygınlığı yüksek programlar olmaktadır. Örneğin hemşirelik, mimarlık, IT gibi alanlarda istihdam kaygısı öne çıkarken, tıp, hukuk, mühendislik ve mimarlık programlarında sosyal statü ilk sırada etkili olmaktadır. Fizik, kimya, biyoloji ve matematik programlar fen fakültelerinin yanısıra eğitim fakültelerinde de yer almaktaydı. Öğretmenlik hakkının istihdam etkisi nedeniyle fen fakültelerinin puanları ve tercih edilme oranları hayli düşük olmaktadır. YÖK'ün eğitim fakültelerindeki alan eğitimlerini kapatarak fen fakültelerine devretmesi sonucunda, fen fakültelerine olan talepte kısmen bir artış oldu, ancak istihdam imkânlarının gelişmemesi nedeniyle bugün hala fizik, kimya, biyoloji ve matematik (FKB-M) programlarında ciddi oranda kontenjan boşlukları mevcuttur. (YÖK, 2018 ve 2019).

Doğa bilimlerinin yaşadığı bu irtifa kaybı beşerî bilimler ve sosyal bilimler için de geçerlidir. Doğa bilimleriyle aynı zaman diliminde dil, edebiyat, sosyoloji, felsefe, arkeoloji gibi beşerî bilim programları da hem eğitim fakültesi ve edebiyat fakültesi ayırımından hem de istihdamın sınırlı olmasından kaynaklanan bir tercih düşüklüğü yaşamıştır. Sosyal bilimler için ise son birkaç yıldan bu yana alarm zilleri çalmaya başlamıştır. İktisat, kamu yönetimi, siyaset

bilimi, işletme, maliye gibi programlar istihdam imkânlarının sınırlı olması nedeniyle giderek daha az tercih edilmeye başlamış ve metropollerin dışındaki şehirlerde ciddi kontenjan boşlukları oluşmaya başlamıştır.

Yükseköğretim programlarında kontenjanların dolmasında diğer önemli üç faktör, açık öğretim ve uzaktan öğretim programlarının açılması, metropol üniversitelerinin artırılan kontenjanları ve metropollerde sayısı hızla artan vakıf üniversiteleridir. Yükseköğretim görece adaylar, Şırnak, Ardahan veya Artvin üniversitelerinden birinin örgün eğitim diploması ile Anadolu, İstanbul veya Atatürk gibi köklü üniversitelerinden birinin açık öğretim veya uzaktan öğretim diplomalarının piyasadaki ve toplumdaki karşılığını değerlendirmektedir. Metropollerde özellikle devlet üniversitelerinde çok fazla akademik kadro bulunması nedeniyle, buralardaki öğrenci kontenjanı da sürekli artırıldığı için taşradaki devlet üniversitelerine yönelim azalmaktadır. Vakıf üniversitelerinin sayısındaki artış, düşük puan aldığı için metropollerdeki üniversitelere yerleşemeyen adaylara yeni bir seçenek sunarken, aynı zamanda taşradaki devlet üniversitelerine yönelmesi beklenen potansiyeli de düşürmektedir. Sonuçta, yükseköğretime erişimi kolaylaştırmak için bütün illerde ve bazı büyük ilçelerde yükseköğretim kurumları açılması ve ilçelerde yükseköğretim programları açılması, sunulan programdan mezun olanın istihdam imkânının sınırlı olması ve transfer edilebilir beceri ve yetkinlik kazandırma potansiyelinin düşük olması gibi faktörler nedeniyle arzulanan sonucu tam olarak verememektedir (Özer 2019 ve 2018; Cedefop, 2018; Günay ve Özer, 2016 ve 2014).

Tablo 2.15. YKS'ye başvuran ve yükseköğretim programlarına yerleşenler

| 2018 | Başvuran | Yerleşen (%) | | | |
|------------------------------|-----------|--------------|----------|--------------|--------|
| | | Lisans | Önlisans | Açık öğretim | Toplam |
| Lise çıkışlılar | 1.266.594 | 24,0 | 10,9 | 5,5 | 40,4 |
| Meslek lisesi çıkışlılar | 853.199 | 5,0 | 17,1 | 6,4 | 28,4 |
| İmam hatip lisesi çıkışlılar | 234.657 | 15,8 | 13,0 | 9,1 | 37,9 |
| Genel toplam (diğer dahil) | 2.381.412 | 16,6 | 13,3 | 6,1 | 36,0 |

Kaynak: YÖK İstatistik Veri Tabanı, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Tablo 2.16. Üniversite mezunu ve halen kayıtlı olanların başvuru içindeki oranı (%)

| 2018 | Bir yükseköğretim kurumunu bitirmiş olanlar | Daha önce yerleşmiş olanlar | Toplam |
|----------------------------------|---|-----------------------------|--------|
| Lise çıkışlılar toplamı | 10,0 | 20,9 | 30,9 |
| Meslek lisesi çıkışlılar toplamı | 6,3 | 20,1 | 26,4 |
| İmam hatip liseleri | 3,0 | 16,5 | 19,5 |
| Genel toplam (diğer dahil) | 8,0 | 20,3 | 28,3 |

Kaynak: YÖK İstatistik Veri Tabanı, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

YKS'ye başvuranların %28'i daha önce bir yükseköğretim kurumundan mezun olanlar ile hali hazırda bir yükseköğretim programında kayıtlı olanlardan oluşmaktadır.

Sınava giren bu kitlenin sınav sonrasında yerleşme oranı, diğer başvuran gruplara göre daha yüksek değildir (Tablo 2.14).

3. ÜNİVERSİTE SINIFLAMASI VE EĞİTİMİN MESLEK VE UNVAN İLE İLİŞKİSİ

YÖK, birkaç yıldan bu yana üniversiteleri çeşitli sınıflamalara tabi tutarak yükseköğremini yönlendirmeye, ihtisaslaşmaya teşvik etmektedir. YÖK, birçok üniversiteyi tematik üniversite ve araştırma üniversitesi olarak ilan etmiş durumdadır. YÖK'ün tematik üniversiteleri belirlerken, sınırlayıcı bir çerçeve getirmemesi, mekanizma ve araçları belirlememesi bir yandan özgünlüğe ve esnekliğe imkân verirken, diğer yandan bu konuda tecrübesi olmayan üniversitelerin belirsizlikle karşılaşmalarına da neden olmaktadır. YÖK'ün yaptığı üniversite sınıflamasında, üniversitenin araştırma yetkinliği, ekonomik katkı ve ticarileşme düzeyi, girişimcilik ve yenilikçilik kültürü, paydaşlarla işbirliği ve etkileşim ile fikri mülkiyet kapasitesi göstergeleri önemli rol oynar. Nitekim TÜBİTAK bu 5 parametreye dayalı olarak toplam 23 değişken üzerinden üniversiteleri yenilikçi ve girişimci üniversite sıralamasına ve derecelemesine tabi tutmaktadır. Uluslararası alanda, üniversitelerin derecelendirilmesi uzun yıllardan beri yapılmaktadır. Türkiye'de üniversiteleri derecelleyen sadece bir oluşum bulunmaktadır (<http://www.urapcenter.org>). Üniversitelerin derecelendirilmesinde TÜBİTAK'ın geliştirdiği yenilikçi ve girişimci üniversite endeksi finansal destekle sonuçlanan önemli bir uygulamadır. Yine YÖK'ün akademisyenlerin yıllık faaliyet performanslarına göre akademik teşvik ödemesi de üniversite faaliyetlerinin artmasında ve görünür kılınmasında önemli bir itki olmuştur.

Son birkaç yıldan bu yana Türkiye'de Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, TÜBİTAK ve YÖK gibi ulusal düzeydeki düzenleyici ve icracı otoriteler, üniversitelerin sanayi ile işbirliğini geliştirme, ülkenin Ar-Ge altyapısını güçlendirme ve yenilik ve ticarileşme yönünde önemli adımlar atmaktadır. Teknoparklar ve teknoloji transfer ofisleri, akademisyenlerin Ar-Ge projelerine ve iş dünyasına yönelmelerinde ciddi bir motivasyon sağlamaktadır. Ne var ki, geçmişten gelen kültürün etkisiyle akademisyenlerin sanayi ile işbirliği düzeyleri planlandığı ve arzulandığı düzeyde değildir. Bunda, bir yandan akademisyenlerin proje ve Ar-Ge konseptlerine aşına olmamaktan kaynaklanan mesafeleri, diğer yandan proje fonlamasında yeterli kaynak bulunmaması ve kaynakları kullandıranların bu kültüre yeterince sahip olmaması ve ulusal otoritelerin belirledikleri öncelikleri benimsememeleri belirleyici olmaktadır. Mesela, TÜBİTAK ve KOSGEB gibi kuruluşlar, yeni iş yeri açma, fikirlerin ticarileşmesi, akademisyenlerin imalat ve ticaret alanlarına yönlendirilmesi için, mali desteğin yanısıra vergi ve harç istisnalarını kapsayan birçok mekanizma ve araçlar geliştirmektedir. Teknoparklarda firma kurmaya teşvik edilen ve finanse edilen mezunların ve akademisyenlerin geliştirdiği fikirler, tasarımlar

ve ürünler pazara çıktığında, başta kamu kesimi karar alıcıları gelmek üzere, başlangıç kurgusundaki teşviki görememektedir. Ülkenin girişimci ve yenilikçi potansiyelinin oluşturulması ve kapasitesinin geliştirilmesi, süreç içindeki kamu karar alıcılarının paralel bakışaçlarına sahip olmaması nedeniyle akim kalmaktadır. Kamu alımlarının ve ihalelerinin yeni girişimleri özendirerek araçlar geliştirilmesi gerekmektedir (Lombardi ve diğ., 2017; Phusavat ve diğ., 2011; Saginova ve Belyansky, 2008).

Üniversitelerin tematik veya araştırma odaklı sınıflandırmasında, bu üniversitelerdeki mevcut eğitim ve araştırma programlarındaki kapasite belirleyici olacaktır. Bu çalışmada, UNESCO'nun geliştirdiği standart eğitim sınıflaması dikkate alınarak Türk yükseköğrenim sistemindeki önlisansdan doktora kadar olan programlar betimleyici bir çerçevede analiz edilmiştir. Esasen, eğitim programları ile meslekler ve ekonomik faaliyetler arasında ulusal düzeyde bir planlama yapılır. Bunu geçmişte Devlet Planlama Teşkilatı koordinasyon kurumu olarak gerçekleştirdi. Günümüzde Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminde ise bu konudaki karar ve icra makamları henüz netleşmemiştir. Gelişen teknoloji ve iş biçimleri ile birlikte, yakın gelecekte ortadan kalkacak meslekler ve faaliyetler, yeni meslekler ve faaliyetler ve buna uyum sağlayacak eğitim içeriği ve teknolojileri bütün ülkeler bakımından kritik önemdedir. Türkiye'nin yükseköğrenim sistemini bu bakışaçısıyla irdelemesi ve bilgi toplumunun temelini yükseköğrenim sisteminin oluşturacağı kabulüyle konuyu ele alması gerekiyor.

Ülkelerin bilgi toplumu olma yönündeki çalışmalarında bilgiyi üretme kapasitesinin artırılmasının yanısıra kaliteli mesleki, teknik veya akademik yükseköğrenim mezun oranının artırılmasıyla bilgiyi kullanabilecek/işleyebilecek işgücünün artırılması da önem taşımaktadır. Bilginin ve yayılımının önemli boyutlarından biri olarak kabul gören eğitimli işgücü ülkelerin bilgi toplumu olma yolunda kat ettikleri yada edecekleri mesafeyi belirleyen önemli etmenlerden birisidir (Chen and Dalhman 2004).

3.1 ISCED, ISCO ve ISIC sınıflamaları

Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması (ISCO), Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) sorumluluğunda yürütülen bir sınıflamadır. ISCO, bir işteki görev ve sorumluluklar çerçevesinde meslek sınıflaması yapılırken çeşitli ilkelere dayanır (ILO, 1988 ve 2008). Uluslararası karşılaştırmalarda ve sınıflamalarda mesleklerin aynı kurallara göre tasnifi kritik önemdedir. ISCO'nun ana amacı, işlere ve mesleklere ilişkin bilgilerin uluslararası açıdan raporlanması ve karşılaştırılması için bir zemin oluşturmaktır. ISCO'da iş ve meslek kavramları tanımlanmış ve programlar ISCED sınıflamasında dikkate alınmıştır. Dolayısıyla, ISCED'de eğitim programlarının sınıflandırılmasında, ekonomik faaliyetlerin niteliği ve bu faaliyetleri icra edenlerin sahip olduğu vasıflar dikkate alınmıştır. ISCED, ISCO ve ISIC (Uluslararası Standart Ekonomik Faaliyet Sınıflaması) sınıflamalarında yaygın olarak kullanılan or-

tak terimlerin tanımları aşağıda verilmektedir:

İş: 'bir işveren namına veya kendi hesabına çalışmak da dahil olmak üzere bir kişi tarafından gerçekleştirilen veya gerçekleştirilmesi öngörülen görev ve sorumluluklar seti' olarak tanımlanır.

Meslek: Bir meslek, içerisindeki 'ana görev ve sorumlulukların yüksek derecede benzerliği ile nitelenen bir iş setidir'. Bir kişi, geçmiş, mevcut veya gelecekteki bir işle olan ilişkisi bakımından bir meslekle ilişkilendirilebilir.

ISCO-08, meslekleri gruplar halinde düzenlerken iki temel kriter kullanır: beceri seviyesi ve beceri uzmanlaşması.

Beceri: 'verilen işin görevleri ve sorumlulukları yerine getirme kabiliyeti'

Beceri düzeyi: 'gerçekleştirilecek görevler ve sorumluluklar dizisinin ve karmaşıklığının bir fonksiyonudur.'

Beceri uzmanlaşması: 'gerekli bilgi alanı, kullanılan araçlar ve makineler, kullanılan veya üzerinde çalışılan malzemeler ve üretilen mal ve hizmet çeşitleri' olarak düşünülür.

ISCO içindeki beceri uzmanlığı kavramı, ISCED'deki eğitim ve öğretim alanlarıyla bazı benzerlikler göstermektedir. Bununla birlikte, ISCO ve ISCED, farklı istatistiksel birimleri farklı kriterler kullanarak sınıflandırır. ISCO işleri gerçekleştirmek için gerekli beceri seviyesine ve uzmanlığa bağlı olarak işleri sınıflandırırken; ISCED Eğitim ve Öğretim Alanları, konular bakımından eğitim programlarını ve yeterliliklerini sınıflandırır. Bu nedenle, her ne kadar iki sınıflama arasında bağlantılar açıkça var olsa da; iki sınıflamadaki meslek grupları ve alan grupları arasında doğrudan bir uyumluluk her zaman olmayabilir.

Uluslararası Standart Ekonomik Faaliyet Sınıflaması (ISIC), uluslararası kabul görmüş kurallara göre ekonomik faaliyetlerin sınıflandırılmasını amaçlar (UNSD, 2008). Ülkeler arası karşılaştırma ve sınıflamalarda, bir ülkenin insan gücü planlamasında, mevcut işlerin ve faaliyetlerin sınıflandırılması karar süreçleri için önemli bir girdi oluşturur. ISCO ve ISIC sınıflamalarını tamamlayıcı diğer bir sınıflama ISCED sınıflamasıdır.

Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması (ISCED), uluslararası karşılaştırılabilir eğitim istatistiklerinin toplulaştırılması, derlenmesi ve analiz edilmesi için kullanılan bir çerçevedir.⁴ ISCED, eğitim programlarının ve bunlara ilişkin yeterliliklerin eğitim alanlarına ve seviyelerine göre düzenlenmesinde referans sınıflamadır. İlk kez 1970'lerin ortalarında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından geliştirilen ISCED, iki kez revize edilmiş olup, ikinci revizyon 2011 yılında yapılmış, esas olarak eğitim programları (ISCED-P) seviyelerindeki değişikliklere yoğunlaşmış ve ilk kez yeterliliklere (ISCED-A) dayalı olarak, kişinin sahip olduğu eğitimin

⁴ Bu çalışmada ISCED'e ilişkin açıklamalar Toprak ve diğ. 2018'den alınmıştır. http://www.yuksekkogretim.org/ozet_2018001011.asp

seviye itibarıyla sınıflandırılması olarak takdim edilmiştir. Ortak bir uluslararası sınıflamanın olması, karşılaştırılabilir verilerin toplanmasının yanı sıra, ülkeler arasında bu sınıflamanın tutarlı bir şekilde uygulanmasını sağlamak için açık ilkelerin geliştirilmesini de beraberinde getirmektedir.

ISCO ve ISIC sınıflamalarının bu çalışmada betimsel olarak sunulmakla yetinilmiştir. Halihazırda yayımlanma aşaması için hazırlıkları süren, ISCED geniş, dar ve ayrıntılı alanlarına yönelik analizleri kapsayan iki çalışma bulunmaktadır. Dolayısıyla, ISCED'in ISCO ve ISIC ile ilişkisi sözkonusu iki çalışmada sektör ve alan bazında daha somut olarak ele alınabilecektir.

3.2 ISCED sınıflama birimleri

ISCED'deki sınıflamanın temel birimleri, *eğitim programları* ve bunlarla ilişkili olan *yeterlilikler*dir. Bunlar, ISCED Eğitim ve Öğretim Alanları'nda (ISCED-F) yer alan sınıflama birimleri ile aynıdır. Bu çalışmada, YÖK veri tabanında yer alan programlar sınıflandırılırken, ISCED metodolojisi esas alınacaktır. Bu nedenle, ISCED bağlamında eğitim programı ve yeterlilik sözcüklerinin tanımlanması gerekiyor.

Eğitim programı: Belirli bir zaman periyodunda, önceden belirlenmiş öğrenme amaçlarına ulaşmak veya önceden belirlenmiş spesifik eğitim görevleri dizisini yerine getirmek için tasarlanmış ve organize edilmiş birbiriyle uyumlu eğitim faaliyetleri seti veya birbiriyle uyumlu eğitim faaliyetleri ardışık dizisidir.

Eğitim faaliyetleri: Öğrenmeyle sonuçlanması niyetini taşıyan bazı iletişim biçimlerini kapsayan amaçlanmış faaliyetlerdir.

Yeterlilik: Bir eğitim programının başarılı bir şekilde tamamlandığını kanıtlayan ve genellikle bir doküman formatında olan resmi onaydır. Derslerin tekil bazda başarıyla tamamlandığını gösteren krediler (örneğin; modüller veya konular) ISCED içerisinde yeterlilik olarak kabul edilmez. Bu gibi durumlarda, bir programın tamamının müfredatını kapsayan ve/veya süre bakımından denk olan yeterli miktardaki krediler veya konular yeterliliği ifade edecektir.

Mesleki eğitim: Öğrenenlerin belirli bir mesleğe, zanaata veya meslek sınıfına ya da zanaat sınıfına özgü bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazanabilmeleri için tasarlanan programlar. Mesleki eğitim, çalışma-bazlı bileşenlere sahip olabilir. Bu tür programların başarıyla tamamlanması, işgücü piyasasıyla uyumlu mesleki yeterliliklere götürür. Bu yeterlilikler, ilgili ulusal otoriteler ve/veya işgücü piyasası tarafından meslek-yönelimli olarak kabul edilen yeterliliklerdir.

Genel eğitim: Bu programlar, öğrenenlerin genel bilgi, beceriler ve yetkinliklerinin yanı sıra okuryazarlık ve rakamsal becerilerini de geliştirmek için tasarlanır. Bu programlar, çoğu kez öğrencileri aynı veya daha yüksek

ISCED seviyelerindeki daha ileri düzey eğitim programları için hazırlamak ve hayat boyu öğrenmeyi yerleştirmek amacı taşırlar.

ISCED sınıflaması; geniş alanlar (en üst seviye), dar alanlar (ikinci seviye) ve ayrıntılı alanlar (üçüncü seviye) olmak üzere üç-seviyeli hiyerarşi olarak tasarlanmış ve dört basamaklı kodlama şeması kullanılmıştır. 11 adet geniş alan, 29 adet dar alan ve 80 adet civarında ayrıntılı eğitim ve öğretim alanı bulunmaktadır.

| Seviye | Alan Kategorileri | Alan Sayısı |
|---------------|-------------------|-------------|
| 1'inci seviye | Geniş Alan | 11 |
| 2'nci seviye | Dar Alan | 29 |
| 3'üncü seviye | Ayrıntılı Alan | ≅80 |

Ayrıntılı alanlar (ISCED sınıflamasının üçüncü hiyerarşik seviyesi), esas itibarıyla üniversite seviyesindeki eğitim, mesleki eğitim ve öğretim programları ile ortaöğretimdeki yeterlilikler ve üniversite eğitimi kapsamına girmeyen ortaöğretim sonrası yeterlilikler için kullanılmak üzere tasarlanmıştır. ISCED sınıflaması, konu-uzmanlığının bulunduğu genel eğitim programları ve yeterlilikleri için de kullanılabilir. Ancak, belirli bir alan veya alanlarda uzmanlaşmanın çok az olduğu veya hiç olmadığı geniş bir konu yelpazesini kapsayan genel eğitim programları ve yeterlilikler, tipik olarak 00 'genel programlar ve yeterlilikler' kategorisinde sınıflandırılacaktır.

ISCED (1976, 1997 ve 2011) versiyonlarında kullanılan yaklaşım aynıdır. İçerik bakımından yakın bir ilişkinin olması durumunda; konular, benzerliğe dayalı olarak, geniş, dar ve ayrıntılı sınıflama alanlarını oluşturmak için birlikte gruplandırılır.

Bir program veya yeterliliğin hangi eğitim ve öğretim alanında sınıflandırılacağını belirleyen husus, *ana konudur*. Konu, program süresince edinilen ve ilgili yeterlilik tarafından tanınan olgusal, uygulamalı ve teorik bilgidir. Bu bilgi, belirli problem türlerine veya spesifik amaçlara uygulanır. Bu problemler veya amaçlar, soyut (örneğin, felsefe), uygulamalı (örneğin, mühendislik) veya her ikisi birden yani hem soyut hem de uygulamalı (örneğin, mimarlık) olabilir. Pratik olması bakımından, bir programın veya yeterliliğin ana konusu, ayrıntılı alan itibarıyla belirlenir. Ayrıntılı alanın tespitinde, öğrenme kredilerinin çoğunluğunun (örneğin %50'den fazlası) veya açık bir şekilde baskın olan kısmının ilgili olduğu konu veya tasarlanmış öğrenme zamanının çoğunun veya açık bir şekilde baskın olan kısmının harcandığı konu dikkate alınır. Eğer mevcutsa, öğrenme kredileri kullanılmalıdır. Aksi takdirde, önceden tasarlanmış öğrenme süresi esas alınarak yaklaşık bir değerlendirme yapılmalıdır. Öğrenme süresi, derslere ve seminerlere harcanan zamanın yanı sıra laboratuvar veya bu derse özgü projelere harcanan zamanı da kapsar ve bunların dışında kalan harcanan özel çalışma süresi (öğrenciden öğrenciye değişiklik göstermesi ve ölçülmesinin zor olması sebebiyle) hariç tutulmuştur. Programlar ve yeterlilikler, ana konularını içeren ayrıntılı alanlar içinde sınıflandırılmıştır.

Öğrenme kredilerinin veya tasarlanmış öğrenme süresinin görece paylarını belirlemek için yeterli bilgi bulunmadığında; program veya yeterlilik, başlığındaki ilk alana göre sınıflandırılmalıdır. Eğer, program veya yeterlilik, hiçbir baskın bir paya sahip olmayan birkaç ayrıntılı alanı (ve hatta dar veya geniş alanları) kapsıyor ve bundan dolayı ana konu tanımlanamıyorsa; bu program veya yeterlilik disiplinlerarası kategorisinde sınıflandırılmalıdır.

Eğer iki program veya yeterliliğin öğrenim görülen ana konusu aynıysa veya yeterince benzerlik gösteriyorsa, bunlar aynı alana dâhil edilir. Sınıflamanın yapısı geliştirilirken, konuların benzerlik derecesini belirlemede **öncelik sırasına** göre aşağıdaki kriterler kullanılmış; eğitim ve öğretim alanlarının geniş, dar ve ayrıntılı alanlar itibarıyla sınıflandırılması bu şekilde oluşturulmuştur:

- Teorik bilgi içeriği (örneğin, kapsam içindeki fikirler ve kavramlar ve bunların olguları açıklamada ve sonuçları öngörmede kullanımı).
- Öğrenmenin amacı (örneğin, kazanılan bilgi, beceri ve yetkinliklerin planlanmış kullanımı).
- Kapsamdaki öğeler (örneğin, olgular, problemler veya incelenen varlıklar).
- Yöntemler ve teknikler (örneğin, kazanılan bilgi ve becerileri öğrenme ve uygulama prosedürleri).
- Araç ve gereçler (örneğin, bireylerin kullanmayı veya çalıştırmayı öğrendiği araçlar ve uygulamalar).

3.3 Disiplinlerarası veya geniş programlar

Disiplinlerarası programlar ve yeterliliklerde veya geniş programlar ve yeterliliklerde, tek bir ayrıntılı alan baskın olmayıp, birkaç ayrıntılı eğitim ve öğretim alanının bir arada bulunması sözkonusudur. Pek çok disiplinlerarası programlar ve yeterlilikler, birkaç dar alanı, hatta geniş alanları dahi kapsar. Bu sınıflamada, 'ana konu kuralı', içinde disiplinlerarası eğitimin sınıflandırılacağı geniş alanı belirlemek için kullanılır. Yani, ana konu veya konular (geniş) alanı belirler. Ana konunun / konuların belirlenmesinde kullanılan kriter, daha önce de olduğu gibi, öğrencilerin tasarlanmış öğrenme süresi veya öğrenme kredileri içindeki paydır. Disiplinlerarası programlar, ana geniş alan içinde yer alan dar ve ayrıntılı alan seviyelerinde sınıflandırılır. Böylece, baskın konusu olmayan bütün disiplinlerarası eğitim programları ayrı ayrı belirlenir ve en azından, bu program veya yeterliliğin ana geniş alanı bilinir. Örneğin, bir program eşit oranlarda (her biri üçte bir) teoloji (0221), tarih (0222) ve felsefeden (0223) oluşuyorsa; 0288 olarak sınıflandırılır ('Sanat ve beşerî bilimlerin dâhil olduğu disiplinlerarası programlar ve yeterlilikler'). Eğer bir program, %60 teoloji, %20 tarih ve %20 felsefe içeriyorsa, teoloji baskın konu olduğu için, bu program 0221 olarak sınıflandırılır.

Disiplinlerarası programda birden fazla öncü geniş alan tespit edildiğinde; programın veya yeterliliğin adındaki ilk kelime esas alınarak geniş alan sınıflaması yapılır (Eğer

başlıkta yer almıyorsa, müfredata veya ders içeriklerine bakılır). Ana konuyu belirlemek için yeterli bilgi yoksa, bir önceki cümlede açıklanan 'ilk listelenen' kuralı uygulanmalıdır.

İki veya daha çok ayrıntılı alanı kapsayan programlarda veya yeterliliklerde, eğer bir ayrıntılı alan tasarlanmış öğrenme süresinin veya öğrenme kredilerinin baskın oranını temsil ediyorsa; program veya yeterlilik sözkonusu ayrıntılı alanda sınıflandırılır. Dolayısıyla, öğrenme kredilerinin veya tasarlanmış öğrenme süresinin büyük kısmı tek bir ayrıntılı alana tahsis edilmişse; program / yeterlilik, bu ayrıntılı alan içerisinde sınıflandırılır ve disiplinlerarası bir program / yeterlilik olarak görülür. Örneğin, anadali matematik, yandalı Fransızca olan bir program, baskın konu matematik olduğu için, 0541 'Matematik' olarak sınıflandırılmalıdır.

Belirli bir mesleki alana yönelik programlar ve yeterlilikler, eğer destekleyici konuları diğer alanlardan alıyorsa; bu programlar veya yeterlilikler, disiplinlerarası olarak kabul edilmez. Bu programlar ve yeterlilikler, sözkonusu mesleki alana göre sınıflandırılmalıdır. Örneğin, elektrik tesisatındaki bir programda, tasarlanmış mesleki konuya tahsis edilen süreden daha fazlası, diğer yardımcı konulara (dil, matematik, doğa bilimleri, vb.) ayrılmış olabilir. Ancak, bu program 0713 'Elektrik ve enerji' olarak sınıflandırılır ve disiplinlerarası bir program olarak kabul edilmez.

Öğrenim programlarının sınıflandırılmasında sadece bir kod atandığı sürece; 'ana konu kuralı', disiplinlerarası programları ve yeterlilikleri sınıflamak için tek makul çözümdür. Ancak, iki veya daha fazla kod (Toprak, Erdoğan ve Açıköz, 2013) atayan kullanıcılar, disiplinlerarası programları veya yeterlilikleri alanların bileşimlerine göre sınıflandırabilir.

'Daha ayrıntılı tanımlanmamış' ve 'başka yerde sınıflandırılmamış' kodlar, sınıflama yapısına dâhil edilmemiştir; ancak, bunlar tamamlayıcı kodlar olup, gerektiği gibi veya yeterli derecede açıklanmamış ('daha ayrıntılı tanımlanmamış'); veya sınıflama yapısında ('başka yerde sınıflanmamış') açıkça kapsanmamış veriyi işlemede kullanılabilir.

'0', '8' ve '9' kullanımlarını ayırt etmek zor olabilir. Bu durumda, Tablo 3.1 yardımcı olabilir.

Tablo 3.1. Tamamlayıcı kodlar

| Kod | İsim | Kullanım |
|-----|--|--|
| 0 | Daha ayrıntılı tanımlanmamış | Sınıflamanın daha üst seviyesinde bilinen bilgiden başka bir bilgi yok |
| 8 | Disiplinlerarası programlar ve yeterlilikler | Baskın ayrıntılı alanın olmadığı programlar ve yeterlilikler |
| 9 | Başka yerde sınıflandırılmamış | Ayrıntılı alan bilinmektedir, ancak sınıflamada verilmemiştir |

Not: Baskın bir ayrıntılı alanı olan programlar ve yeterlilikler (öğrenme kredilerinin veya süresinin %50'sinden fazlasını kapsayan), o baskın alanda tanımlanır.

Çalışma alanının tamamen bilinmediği durumda, '9999' kodu atanır veya program eğer sadece dar veya geniş alan seviyeleri ile sınırlı ise sırasıyla '999' veya '99' numaralı

Tablo 3.2. ISCED Eğitim-Öğretim Alanları 2013 (ISCED-F)

| Geniş alan | Dar alan | Ayrıntılı alan |
|---|---|--|
| 00 Genel programlar ve yeterlilikler | 001 Temel programlar ve yeterlilikler 002 Okuryazarlık ve rakamsal beceriler 003 Kişisel beceriler ve gelişim | 0011 Temel programlar ve yeterlilikler 0021 Okuryazarlık ve rakamsal beceriler 0031 Kişisel gelişim ve beceriler |
| 01 Eğitim | 011 Eğitim | 0111 Eğitim bilimi 0112 Okul öncesi öğretmen yetiştirme 0113 Uzmanlık alanı olmayan öğretmen yetiştirme 0114 Uzmanlık alanı olan öğretmen yetiştirme |
| 02 Sanat ve beşerî bilimler | 021 Sanat | 0211 Görsel-işitsel teknikler ve medya yapımı 0212 Moda, iç tasarım ve endüstriyel tasarım 0213 Güzel sanatlar 0214 El sanatları 0215 Müzik ve sahne sanatları |
| | 022 Beşerî bilimler (diller hariç) 0221 Din ve teoloji 0222 Tarih ve arkeoloji 0223 Felsefe ve etik | |
| | 023 Diller | 0231 Dil kazanımı 0232 Edebiyat ve dilbilim |
| 03 Sosyal bilimler, gazetecilik ve enformasyon | 031 Sosyal bilimler ve davranış bilimleri | 0311 Ekonomi 0312 Siyasal bilimler ve yurttaşlık 0313 Psikoloji 0314 Sosyoloji ve kültürel çalışmalar |
| | 032 Gazetecilik ve enformasyon | 0321 Gazetecilik ve muhabirlik 0322 Kütüphane, enformasyon ve arşiv çalışmaları |
| 04 İşletme, yönetim ve hukuk | 041 İşletme ve yönetim | 0411 Muhasebe ve vergileme 0412 Finans, bankacılık ve sigortacılık 0413 İşletme ve yönetim 0414 Pazarlama ve reklam 0415 Büro hizmetleri ve sekreterlik 0416 Toptan ve perakende Satış 0417 Çalışma becerileri |
| | 042 Hukuk | 0421 Hukuk |
| 05 Doğa bilimleri, matematik ve istatistik | 051 Biyoloji ve ilişkili bilimler | 0511 Biyoloji 0512 Biyokimya |
| | 052 Çevre | 0521 Çevre bilimleri 0522 Doğal çevre ve vahşi yaşam |
| | 053 Fen bilimleri | 0531 Kimya 0532 Yer bilimleri 0533 Fizik |
| | 054 Matematik ve istatistik | 0541 Matematik 0542 İstatistik |
| 06 Bilgi ve İletişim Teknolojileri | 061 Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) | 0611 Bilgisayar kullanımı 0612 Veri tabanı ve ağ tasarımı ve yönetimi 0613 Yazılım ve uygulama geliştirme ve analizi |
| 07 Mühendislik, imalat ve inşaat | 071 Mühendislik ve mühendislik işleri | 0711 Kimya mühendisliği ve süreçleri 0712 Çevre koruma teknolojisi 0713 Elektrik ve enerji 0714 Elektronik ve otomasyon 0715 Mekanik ve metal işleri 0716 Motorlu araçlar, gemi ve uçak |
| | 072 İmalat ve işleme | 0721 Gıda işleme 0722 Malzeme (cam, kâğıt, plastik ve ağaç) 0723 Tekstil (elbise, ayakkabı ve deri) 0724 Madencilik ve maden çıkarma |
| | 073 Mimarlık ve inşaat | 0731 Mimarlık ve şehir planlama 0732 Yapı ve inşaat mühendisliği |
| 08 Ziraat, ormancılık, balıkçılık ve veterinerlik | 081 Ziraat | 0811 Tarım ve hayvancılık 0812 Bahçecilik |
| | 082 Ormancılık | 0821 Ormancılık |
| | 083 Balıkçılık | 0831 Balıkçılık |
| | 084 Veterinerlik | 0841 Veterinerlik |

| Geniş alan | Dar alan | Ayrıntılı alan |
|--------------------|-------------------------------------|--|
| 09 Sağlık ve refah | 091 Sağlık | 0911 Dişçilik 0912 Tıp 0913 Ebelik ve hemşirelik 0914 Tıbbi teşhis ve tedavi teknolojisi 0915 Terapi ve rehabilitasyon 0916 Eczacılık 0917 Geleneksel ve tamamlayıcı tıp ve terapi |
| | 092 Refah | 0921 Yaşlı ve engelli yetişkin bakımı 0922 Çocuk bakımı ve gençlik hizmetleri 0923 Sosyal hizmet ve rehberlik |
| 10 Hizmetler | 101 Kişisel hizmetler | 1011 Ev hizmetleri 1012 Saç ve güzellik hizmetleri 1013 Otel, restoran ve yiyecek 1014 Spor 1015 Seyahat, turizm ve eğlence |
| | 102 Hijyen ve iş sağlığı hizmetleri | 1021 Toplum sağlığı 1022 İş sağlığı ve güvenliği |
| | 103 Güvenlik hizmetleri | 1031 Askerlik ve savunma 1032 Kişilerin ve malların korunması |
| | 104 Ulaşım hizmetleri | 1041 Ulaşım hizmetleri |

Yukarıdaki tablodaki ayrıntılı alanlara ek olarak; "0", "8" ve "9" kullanılabilir:
 '8', disiplinlerarası veya geniş programları ve yeterlilikleri, tasarlanmış sürenin çoğunun harcandığı geniş alan itibarıyla sınıflandırırken, dar ve ayrıntılı alan seviyesinde kullanılır (örneğin, 0288 'Beşerî bilimler ve sanatı kapsayan disiplinlerarası programlar ve yeterlilikler'). Alan hakkında, sınıflama hiyerarşisinin bir üst seviyesinde (örneğin, geniş alan düzeyinde veya dar alan düzeyinde) verilen açıklamadan başka bir bilgi mevcut değilse '0' kullanılır.
 '9', programlar ve yeterlilikler sınıflandırılırken, eğer listelenmiş ayrıntılı alanlarda yer almıyorlarsa veya herhangi birine de uymuyorlarsa, ayrıntılı alan için kullanılır.
 '9999', '999' veya '99' özellikle alanın bilinmediği veri derleme çalışmalarında kullanılabilir.

Kaynak: UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228085>

kodlar kullanılır.

3.4 ISCED geniş, dar ve ayrıntılı alanları

ISCED, uluslararası karşılaştırmalarda kullanılmak üzere, genelden özele doğru üç kırılımda alan sınıflandırması yapmaktadır: Geniş alan, dar alan, ayrıntılı alan. Genelden özele doğru gittikçe gruptaki alan sayısı artmaktadır (Tablo 3.2).

3.5 ISCED sınıflamasında doğrudan kod ve dolaylı kod kullanımı

ISCED sınıflamasında birden fazla geniş alanı, birden fazla dar alanı veya birden fazla ayrıntılı alanı ilgilendiren programların kodlanmasında izlenen yol disiplinlerarası kod verilmesidir. Ancak bu disiplinlerarası kodun sağladığı bilgi değeri oldukça sınırlıdır. Sonuçta, ISCED sınıflamasında her bir eğitim programına sadece bir kod verilmekte, eğer disiplinlerarası ise yine disiplinlerarası olarak tek kod verilmektedir.

ISCED sınıflamasının cevap vermediği ve Türkiye'nin ulusal düzeyde ihtiyaç duyduğu bir konu, ikinci, üçüncü ve hatta dördüncü alanla ilişkilendirilmedi. Örneğin, Veterinerlikte Biyoloji ve Genetik tezli yüksek lisans programına, biyoloji, tıbbi genetik ve veterinerlik kodları birlikte verilememektedir. Bu sorunu aşmanın yolu, ulusal düzeydeki kullanımda, birden fazla kod vermedir. İlk kod ISCED'de öngörüldüğü kurallara göre verilir ve doğrudan kod olarak kabul edilirken, öncelik sırasına göre diğer iki kod dolaylı kod olarak verilir. Bu çalışmada, Türk yükseköğrenim programları sınıflandırılırken, doğrudan kod ve dolaylı kod kullanımı yoluna gidilmemiş, YÖK'ün belirlediği tek kod kullanımı benimsenmiştir. Aşağıdaki tabloda,

halihazırda Türk yükseköğrenim sisteminde bulunan bazı programlar için doğrudan kod ve dolaylı kod kullanımına ilişkin öneriler bulunmaktadır (Tablo 3.3).

4. SONUÇ

Türk yükseköğrenim sistemi iki parametre çerçevesinde değerlendirilebilir. Birincisi, sistemin kurgu, işleyiş ve referans aldığı düzenleme ve yapılar iken, ikinci parametre mevcut yükseköğrenim programlarının çeşit ve sayısı, bunlara kayıtlı öğrenci sayısı ve öğretim elemanı bakımından potansiyelidir.

Türk yükseköğrenim sistemi, organizasyonel ve işlevsel tasarım, çıktı ve süreç bazlı kalite güvencesi, önceki öğrenmelerin tanınması, farklı öğrenme türleri arasında kredi ve kazanım transfer imkânı ve hesap verebilirlik bakımından gelişmiş ülkelerin sistemleriyle uyumlu bir yapıdadır. Önlisans, doktora kadar diplomaya dayalı yükseköğrenim programlarından mezun olanların alan bilgisi ve dil bilgisi bakımından performansı, düzenleyici çerçevenin öngördüğü düzeyde olmamakla birlikte, referans çerçevelerin mevcut olması değerlendirme bakımından önemli bir mihenk taşı oluşturmaktadır. Dolayısıyla, Avrupa Birliğine üyelik sürecinde, Türk yükseköğrenim sisteminin organizasyon ve performans değerlendirmesi bakımından Avrupa yükseköğrenim alanını referans alması, Türkiye bakımından yasal bir yükümlülük olduğu kadar aynı zamanda önemli bir kalıdır.

Türkiye'de eğitim, meslek ve unvan ile ekonomik faaliyetler arasında insan kaynağı planlamasının MEB, YÖK, eski Devlet Planlama Teşkilatı, Çalışma Bakanlığı gibi ulusal düzeydeki düzenleyici otoriteler tarafından ve iş-

Tablo 3.3. ISCED sınıflamasında doğrudan kod ve dolaylı kod kullanımı

| Düzye | Program adı | Birinci kod (doğrudan kod) | İkinci kod (dolaylı kod) | Üçüncü kod (dolaylı kod) |
|---|---|---|---|---------------------------------------|
| Önlisans | Acil Yardım Yönetimi | 1032 Kişilerin ve malların korunması | 091 Sağlık | 0413 İşletme ve yönetim |
| Önlisans | Et ve Ürünleri Teknolojisi | 0721 Gıda işleme | 0719 Mühendislik ve mühendislik işleri- başka yerde sınıflanmamış | |
| Önlisans | Pancar Yetiştiriciliği ve Şeker Teknolojisi | 0811 Zirai ve hayvansal üretim | 0719 Mühendislik ve mühendislik işleri- başka yerde sınıflanmamış | |
| Önlisans | Peyzaj Uygulama ve Süs Bitkileri | 0731 Mimarlık ve şehir planlama | 0812 Bahçecilik | |
| Lisans | İslam Ekonomisi ve Finans | 0311 Ekonomi | 0412 Finans, bankacılık ve sigortacılık | 0221 Din ve teoloji |
| Lisans | Lojistik Yönetimi | 0413 İşletme ve yönetim | 1041 Ulaşım hizmetleri | |
| Lisans | Organik Tarım İşletmeciliği | 0413 İşletme ve yönetim | 0811 Zirai ve hayvansal üretim | |
| Lisans | Sağlık İdaresi | 0413 İşletme ve yönetim | 0919 Sağlık-başka yerde sınıflanmamış | |
| Lisans | Sanat ve Kültür Yönetimi | 0213 Güzel sanatlar | 0314 Sosyoloji ve kültürel çalışmalar | 0413 İşletme ve yönetim |
| Lisans | Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik | 0413 İşletme ve yönetim | 1013 Otel, restoran ve ikram | |
| Lisans | Uçak Elektrik-Elektronik | 0716 Motorlu araçlar, gemi ve uçak | 0713 Elektrik ve enerji | 0714 Elektronik ve otomasyon |
| Yüksek Lisans | Hayvansal Ürünler Hijyen ve Teknolojisi | 0721 Gıda işleme | 0811 Zirai ve hayvansal üretim | 1021 Toplum sağlığı |
| Yüksek Lisans | Lojistik Sistemler Yönetimi ve Mühendisliği | 0719 Mühendislik ve mühendislik işleri- başka yerde sınıflanmamış | 0413 İşletme ve yönetim | 1041 Ulaşım hizmetleri |
| Yüksek Lisans | Mühendislik ve Teknoloji Yönetimi | 0718 Disiplinlerarası mühendislik ve mühendislik işleri | 061 Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) | 0413 İşletme ve yönetim |
| Yüksek Lisans (disiplinlerarası, tezli) | Adli Bilişim Mühendisliği | 0688 Bilgi ve İletişim Teknolojileriyle ilgili disiplinlerarası programlar ve yeterlilikler | 0512 Biyokimya | 071 Mühendislik ve mühendislik işleri |
| Yüksek Lisans (tezli) | Deniz Teknolojisi Mühendisliği | 0716 Motorlu araçlar, gemi ve uçak | 1041 Ulaşım hizmetleri | 0522 Doğal çevre ve vahşi yaşam |
| Yüksek Lisans (tezsiz) | Bilim-Teknoloji ve Toplum | 0314 Sosyoloji ve kültürel çalışmalar | 022 Beşerî bilimler | 06 Bilgi ve İletişim Teknolojileri |
| Doktora | Biyokompozit Mühendisliği | 0711 Kimya mühendisliği ve süreçleri | 0722 Malzeme (cam, kâğıt, plastik ve ağaç) | 0512 Biyokimya |
| Doktora | Çevre Bilimleri Mühendisliği ve Yönetimi | 0712 Çevre koruma teknolojisi | 0521 Çevre bilimleri | 0413 İşletme ve yönetim |
| Doktora | Eczacılık İşletmeciliği | 0916 Eczacılık | 0413 İşletme ve yönetim | |
| Doktora | Egzersiz Fizyolojisi | 0915 Terapi ve rehabilitasyon | 1014 Spor | |
| Doktora | Eskiçağ Dilleri ve Kültürleri | 0232 Edebiyat ve dilbilim | 0314 Sosyoloji ve kültürel çalışmalar | |
| Doktora | Kelam ve İslam Felsefesi | 0221 Din ve teoloji | 0223 Felsefe ve etik | |
| Doktora | Sualtı Arkeolojisi (Dr) | 0222 Tarih ve arkeoloji | 0712 Çevre koruma teknolojisi | |
| Doktora | Tarım Ekonomisi | 0311 Ekonomi | 081 Ziraat | |
| Doktora | Türk İslam Sanatları Tarihi | 0213 Güzel sanatlar | 0221 Din ve teoloji | 0222 Tarih ve arkeoloji |

Kaynak: YÖK İstatistik Veri Tabanı, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

birliği içinde yapıldığı kabul edilmektedir. Ne var ki, karar alma, planlama ve uygulama için geçen süre ile ekonomik sektörlerde ve teknolojide meydana gelen değişimler arasında, zaman uyumsuzluğundan kaynaklanan önemli gecikmeler olmaktadır. Cumhurbaşkanlığı hükümet sisteminin, kurumlar arasındaki uyumsuzluk ve koordinasyon açığını kapatmadaki performansını değerlendirme için yeterli bir süre geçmediği için, Türkiye’de mevcut yapı ve işleyiş performansı hakkında değerlendirme zaman kısıtı nedeniyle şu an için yapılamamaktadır.

Bu çalışmada, uluslararası standart eğitim sınıflaması (ISCED) çerçevesinde Türk yükseköğrenim programları çeşit, sayı, öğrenci sayısı ve öğretim kadrosu itibarıyla bir sınıflamaya tabi tutulmuştur. Bu çerçevede, Türk yükseköğrenim sistemindeki diploma programları için aşağıdaki tespitler yapılabilir: YÖK’ün yükseköğrenim prog-

ramlarını tabi tuttuğu sınıflamada 12 temel alan tespiti yapılmışken, ISCED’de 10 temel alan ve bir de genel alan sözkonusudur. YÖK sınıflamasında, programların bağlı olduğu akademik birimler (fakülte, yüksek okul, enstitü) ile geleneksel alan tasarımı (iktisadi ve idari bilimler, fen, edebiyat, ziraat programları gibi) 12 temel alanın belirlenmesinde etkili olmuştur. Yine mühendislik, mimarlık, doktorluk, eczacılık ve benzeri yapılandırılmış alanlardaki ulusal mevzuat da temel alan tasarımında etkili olmuştur. ISCED sınıflamasında ise bilimsel yakınlık veya benzerlikler esas alınarak alan sınıflaması üç farklı kırılımda (geniş alan, dar alan ve ayrıntılı alan) yapılmaktadır.

Türk yükseköğrenim sisteminde 5.540 çeşit program bulunmakta, bunların %20’si pasif olup, kayıtlı öğrenci bulunmamaktadır. Toplam program sayısı 41.145 olup, program çeşidi başına düşen program sayısı ortalama

8,1'dir.

Yükseköğretimde kayıtlı öğrenci sayısı 7,7 milyon olup bunun %50,1'i açık öğretime kayıtlıdır. Örgün öğretime (birinci öğretim ve ikinci öğretim) kayıtlı öğrenci oranı %48, 8 iken, uzaktan öğretim öğrenci oranı %1,1'dir. Örgün öğretimde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ortalama 85'tir.

Yükseköğrenime kayıtlı öğrencilerin (açık öğretim hariç) %84'ü devlet üniversitelerinde, %16'sı vakıf üniversitelerinde (vakıf MYO dahil) eğitim görmektedir. Eğitim düzeylerine göre toplam öğrenci sayısı (açık öğretim hariç) içinde ön lisansın payı %25,5, lisansın payı %61,8, yüksek lisansın payı %10,2 ve doktoranın payı %2,5 düzeyindedir.

Yükseköğretim sistemi içinde açık öğretimin payının %50'yi aşması ve uzaktan eğitimle birlikte daha da yükselmesi üzerinde durulması gereken bir husustur. Mevcut örgün eğitim programlarından mezun olanların, kamu kurumları sınavlarına girdiklerinde gösterdikleri düşük performans, taşrada atıl örgün eğitim kapasiteleri ile yeni teknolojik imkânların gerektirdiği eğitim ortamları dikkate alındığında, Türk yükseköğretim sisteminin ciddi bir değerlendirmeye ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Türkiye'de üniversite eğitiminde mesleki ve akademik yönelim program çeşidi itibariyle tanımlanmamakla birlikte, yükseköğretim kanununda önlisans ve tezsiz yüksek lisans programlarının mesleki, diğer programların ise akademik olduğu yönünde açıklamalar bulunmaktadır. Ne var ki, lisans, tezli yüksek lisans ve doktora programları bakımından akademik ve mesleki yönelimin tanımlı olması ve program anahtar öğrenme kazanımlarının bu doğrultuda yeniden belirlenmesi ve güncellenmesi gerekmektedir (Özer, 2019 ve 2018; Yağan ve Çubukçu 2019; Toprak ve Erdoğan 2013). Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Avrupa Araştırma Alanındaki güncellemelerin Türk yükseköğretim sistemine de içerilmesi önemli bir referans olacaktır.

Türk yükseköğreniminde 5.540 program çeşidinde önlisans programlarının payı %11, lisans programlarının payı %13, yüksek lisans programlarının payı %53 ve doktora programlarının payı %23 civarındadır. 41.145 program sayısı içinde, önlisans programları %29, lisans programları %27, yüksek lisans programları %31 ve doktora programları %13 civarında paya sahiptir.

Türkiye, uluslararası öğrenci çekme bakımından oldukça düşük bir performansa sahiptir. Mevcut uluslararası öğrencilerin neredeyse tamamı tam burslu veya kısmi burslu statüsünde olup, ayrıca yaşam maliyetleri için aylık sabit ödemeler de yapılmaktadır. 2017-18 akademik yılında Türkiye'deki yabancı uyruklu üniversite öğrenci sayısı 125 bin civarındadır. Bunların %31'i Ortadoğu, %30'u Türk dünyası ve %13'ü Afrika ülkeleri uyrukludur. Batı Avrupa ve Balkanlar dikkate alındığında, uluslararası öğrencilerin Türkiye ile etnik ve dini bağlantılarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Türkiye'deki üniversiteler yurtiçi ve yurtdışı üniversitelerle ikili anlaşmaları dışında başlıca üç tür değişim programı ile öğrenci değişimi yapmaktadır. Farabi, Mevlâna ve Erasmus. Farabi yurtiçindeki yükseköğretim kurumları arasında değişim programı iken, Mevlâna Türk devlet üniversiteleri ile yabancı ülkelerdeki üniversiteler arasında değişim programı ve Erasmus ise Avrupa yükseköğretim alanında geçerli olan değişim programıdır. Mevlâna programından yararlanan gelen ve giden öğrenci sayısı birlikte toplam öğrenci sayısı yıllık bazda 400-500 arasında değişmektedir. Erasmus programından yararlanan öğrenci sayısı ise gelen ve giden birlikte olarak yıllık bazda toplam 9.000 civarındadır.

Haziran 2019 itibariyle Türkiye'de 167 bin civarında akademik personel bulunmaktadır. Akademik personel içinde profesörler %16, doçentler %9, doktoralılar %24, öğretim görevlileri %22 ve araştırma görevlileri %29 oranındadır. Akademik personelin %85'i devlet üniversitelerinde kadrolu iken, yardımcı doçentlerin (doktor öğretim üyesi) %20'si vakıf üniversitelerinde, araştırma görevlilerinin ise %93'ü devlet üniversitelerinde kadrolu olarak çalışmaktadır. Dolayısıyla, devlet üniversitelerinin akademik kapasite yaratmada önemli bir işlev gördüğü ve yükseköğretim sistemine akademik personel yetiştirmede esas sorumluluğu aldığı söylenebilir. Türk yükseköğretimindeki akademik personelin %49'u doktora derecesine sahipken, %51'i öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi kadrosundadır. Üniversite sistemindeki öğretim kadronun %22'sinin doktora derecesine sahip olmaması ve araştırma görevlisi oranının %29 oranında olması, Türk yükseköğreniminin gelişme çağında olduğuna işaret etmektedir.

Öğrencisi olan aktif programlarda program başına düşen öğretim elemanı sayısı ortalama 3,8 iken, ortalama öğretim üyesi sayısı 1,9'dur. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ortalama 23 iken, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ortalama 47'dir. Araştırma üniversitesi, kalkınma odaklı üniversite, eğitim üniversitesi ve uygulama üniversitesi gibi kavramların Türk üniversite sisteminin potansiyeli ve kapasitesi bakımından dikkate alınarak, sistemdeki yükseköğretim kurumlarının yeni bir tasnifinin yapılması ve yeterlilikler, önceki öğrenmenin tanınması ile kalite güvence sistemlerinin bu doğrultuda farklılaştırılarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Türk yükseköğretim sistemi, gelişmiş ülkelerin sistemleriyle karşılaştırıldığında kapalı bir sistem olduğu söylenebilir. Gerek uluslararası öğrenci gerekse uluslararası öğretim elemanı bakımından bu kapalı sistem özelliği oldukça barizdir.

Yükseköğretimde yeni gelişen alanlara hitap eden ancak kendi başına bir program olarak tasarlanacak kadar özgünlükte olmadığı halde, benzer içerikli ancak farklı isimli programlar mevcuttur. Büyük ölçüde sadece isimde farklılaşmış programlar, ISCED, ISCO ve ISIC sınıflamaları birlikte dikkate alınarak mümkün olduğunca alan

gruplamasına gidilerek program çeşitliliği azaltılabilir ve böylece yeterlilikler çerçevesi, kalite güvencesi ve akreditasyonun daha etkin ve hızlı uygulanma imkânı ortaya çıkabilir.

Türkiye’de öğrenim görmeyi tercih eden uluslararası öğrenci portföyü göz önüne alındığında üniversitelerde uluslararasılaşmanın çeşitli şekillerde desteklenmesi gerektiği gözlenmekte olup, gerekli altyapı ve teşviklerle bu konunun önceliklendirilmesi Türkiye’nin görece kapalı eğitim sisteminden gelişime (uluslararası bilgi akışına) daha açık bir eğitim sistemine geçişinde kolaylık sağlayacaktır. Ayrıca ileri teknoloji seviyesindeki ülkeler ile eğitim değişim ağları kurulması desteklenerek teknolojik ilerlemenin eğitim yoluyla hızlıca içselleştirilmesi sağlanabilir. Yabancı öğretim elemanlarının en azından Türk vatandaşı öğretim elemanlarıyla aynı koşullarda çalışma izni imkânına sahip olması, yabancı dilde eğitim bakımından hayati bir gerekliliktir. Aksi halde, yabancı dilde eğitim verme imkânı, Türk vatandaşı öğretim kadrosu bakımından kısa ve orta vadede pek mümkün görünmemektedir.

Üniversite-sanayi işbirliğinde organizasyonel ve yasal düzenlemeler önemli ölçüde tamamlanmış durumdadır. Ancak, bu yapıların işletilmesinde ve teşvik mekanizmalarının etkinliğinde sorunlar yaşanmaktadır. Üniversiteler ile özel sektör arasında AR-GE faaliyetlerinin artırılması için ilave enstrümanlara ihtiyaç vardır. Üniversitelerde kurulan teknoloji transfer ofisleri/teknolojik parklar artırılarak bu merkezlerde yapılan araştırma ve geliştirme faaliyetleri teşvik edilebilir.

Yeterlilikler çerçevesi, kalite güvencesi, akreditasyon, önceki öğrenimin tanınması ve sosyal boyut konusunda işleyişte önemli bir yetersizlik ve etkinsizlik söz konusudur. Bu yönde, tedbir uygulamasıyla sonuçlanacak mekanizmaların kurulması ve enstrümanların etkinleştirilmesi gerekmektedir.

Yükseköğretim sisteminin hem bilgi ve yeni teknoloji üretimi hem de mevcut bilgi ve teknolojileri kullanabilme kapasitesini artırmaya yönelik gözden geçirilmesinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

REFERANSLAR

- Alsharari, Nizar Mohammad. (2018). Internationalization of the higher education system: an interpretive analysis. *International Journal of Educational Management*, 32(3), 359-381.
- Cedefop (2018). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Vol. 3: the responsiveness of European VET systems to external change (1995-2015)*. Cedefop research paper, No 67. https://www.cedefop.europa.eu/files/5567_en.pdf.
- Chen, Derek H.C. ve Dahlman Carl J. (2004). Knowledge and development: A cross-section approach. *World Bank Research Working Paper* 3336. August 2004.
- Chhokar, Kiran Banga. (2010). Higher education and curriculum innovation for sustainable development in India. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 11(2), 141-152.
- Ergin, Gözde ve Türk, Fahri. (2010). Türkiye’de öğrenim gören Orta Asyalı öğrenciler. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*. 2(1), 35-41.
- Gülmez, Deniz ve Yavuz, Mustafa. (2019). Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık yükseköğretim kurumlarının amaç ve yapı boyutları bakımından değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 9(1), 144-155.
- Günay, Durmuş ve Günay, Aslı. (2011). 1933’den günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 1(1), 1-22.
- Günay, Durmuş ve Özer, Mahmut. (2014). *Türkiye’de meslek yükseköğretileri, mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Y.
- Günay, Durmuş ve Özer, Mahmut. (2016). Türkiye’de meslek yükseköğretilerinin 2000’li yıllardaki gelişimi ve mevcut zorluklar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Gür, Bekir S., Çelik, Zafer ve Yurdakul, Serkan. (2018). *Yükseköğretime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Güzel, Bekir. (2014). Mevlâna değişim programının lisans öğrencilerinin sosyokültürel gelişimine olan katkısının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7(32), 486-494.
- Huisman, Jeroen, Luijten-Lub, Anneke ve van der Wende, Marijk. (2015). Explaining domestic responses to European policies: The impact of the Erasmus programme on national higher education policies. *International Perspectives on Higher Education Research*. 3, 5-27.
- ILO. (1988). *International Standard Classification of Occupations, ISCO-88*. <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/>
- ILO. (2008). *International Standard Classification of Occupations, ISCO-08*. <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>
- Johnson, Mark S. (2015). Historical legacies of Soviet higher education and the transformation of higher education systems in post-Soviet Russia and Eurasia. *The Worldwide Transformation of Higher Education*. 159-176.
- Karabayev, Baki ve Tutkun, Ömer F. (2001). Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına karşı taşıdıkları kalıp yargılar. *Bilgi*. 18, 1-26.
- Kavak, Yüksel ve Baskan, Gülsün Atanur. (2001). Türkiye’nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20, 92-103.
- Li, Jun ve Lin, Jing. (2015). China’s move to mass higher education: An analysis of policy making from a rational framework. *The Worldwide Transformation of Higher Education*. 9, 269-295
- Lombardi, Rosa ve diğ. (2017). Emerging trends in entrepreneurial universities within Mediterranean regions: An international comparison. *EuroMed Journal of Business*. 12(2), 130-145.
- Markowitsch, Jörg ve Plaimauer, Claudia. (2009). Descriptors for competence: towards an international standard classification for skills and competences. *Journal of European*

- Industrial Training*. 33(8/9), 817-837.
- Mongkolhutti, Preechaya. (2019). Inequality and imbalance of professional development opportunities: The case of a higher educational institution in Southeast Asia. *Journal of Applied Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2018-0010>
- MYK. (2016). *Turkish Referencing Report*, Ankara.
- Ngok, Kinglun. (2008). Massification, bureaucratization and questing for "world-class" status: Higher education in China since the mid-1990s. *International Journal of Educational Management*. 22(6), 547-564.
- Niu, Dongjie, Jiang, Dahe ve Li, Fengting. (2010). Higher education for sustainable development in China. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 11(2), 153-162.
- Özer, Mahmut. (2018). 2023 eğitim vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 8(3), 425-435.
- Özer, Mahmut. (2019). Mesleki ve teknik eğitimde sorunların arka planı ve Türkiye'nin 2023 eğitim vizyonunda çözüme yönelik yol haritası. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 9(1), 1-11.
- Özkan, İsa. (2007). Bağımsızlıklarının 15. Yılında Türk Cumhuriyetlerinde Eğitim ve Sosyal Değişme. *Türk Cumhuriyetlerinde Eğitim ve Sosyal Değişme*, TOBB Y. 91-135.
- Phusavat, Kongkiti ve diğ. (2011). Developing a university classification model from performance indicators. *Performance Measurement and Metrics*. 12(3), 183-213.
- Saginova, Olga ve Belyansky, Vladimir. (2008). Facilitating innovations in higher education in transition economies. *International Journal of Educational Management*. 22(4), 341-351.
- Siemienska, Renata ve Walczak, Dominika. (2012). Polish higher education: from state toward market, from elite to mass education. *Research, Practice and Praxis*. 7, 197-224.
- Sosyal Yılmaz ve diğ. (2019). Türkiye yükseköğretimindeki kavramsal, olgusal, tematik ve yöntemsel tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 9(1), 17-36.
- Spöttl, Georg. (2013). Permeability between VET and higher education – a way of human resource development. *European Journal of Training and Development*. 37(5), 454-471.
- Stonkiene, Marija, Matkeviciene, Renata ve Vaiginiene, Erika. (2016). Evaluation of the national higher education system's competitiveness: Theoretical model. *Competitiveness Review*. 26(2), 116-131.
- Toprak, Metin, Kolat, Deniz ve Şengül, Mehmet. (2018). ISCED Eğitim ve Öğretim Alanları 2013, (ISCED-F 2013) Kılavuzu. *Yükseköğretim Dergisi*. 8(1), 113-123.
- Toprak, Metin ve Erdoğan, Armağan. (2013). Lisansüstü eğitimde Avrupa yaklaşımı. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Bildiriler Kitabı*, Sakarya Üniv. Y., Yayın No 95, 10-36.
- Toprak, Metin, Erdoğan, Armağan ve Açıkgöz, Ömer. (2013). Field qualifications: A framework suggestion. *The New Educational Review*. 31(1), 153-164.
- UNESCO. (2015). *International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013) – Detailed Field Descriptions*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>
- UNSD. (2008). *International Standard Industrial Classification of all Economic Activities (ISIC)*. <https://unstats.un.org/unsd/iiss/International-Standard-Industrial-Classification-of-all-Economic-Activities-ISIC.ashx>
- van Vught, Frans A., van der Wende, Marijk C. ve Westerheijden, Don F. (2018). Globalisation and differentiation in higher education systems. *Theory and Method in Higher Education Research*. 85-101.
- Wu, Yen-Chun Jim ve Shen, Ju-Peng. (2016). Higher education for sustainable development: a systematic review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 17(5), 633-651.
- Yağan, Saadet Aylin, & Çubukçu Zühal. (2019). Türkiye ve İngiltere doktora programlarının karşılaştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 9(1), 134-143.
- YÖK. (2018). *Yükseköğretim Kurulu 2018 Yılı Yükseköğretim Kurumları Sınavı Yerleştirme Sonuçları Raporu*. Ankara.
- YÖK. (2019). *Yükseköğretim Kurulu 2019 Yılı Yükseköğretim Kurumları Sınavı Yerleştirme Sonuçları Raporu*. Ankara. <https://www.basarisiralamalari.com/yok-yks-yerlestirme-sonuc-raporu-yayimladi/> https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeler/Haber%20%C4%B0%C3%A7erisindeki%20Belgeler/Dosyalar/2019/yks_2019_sonuc_raporu.pdf