

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI

YÜKSEKÖĞRETİMDE DEĞİŞEN DEĞERLER
BAĞLAMINDA AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI
YETERLİLİK DÜZEYİ ALGISI:
ÖĞRETİM ELEMANLARI ÜZERİNE BİR UYGULAMA

Ömür Hakan KUZU

DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Hasan Kürşat GÜLEŞ

Konya–2013

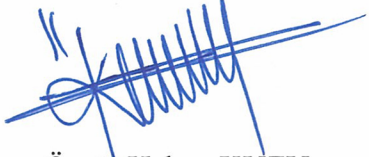


T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Ömür Hakan KUZU



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin

Adı Soyadı	Ömür Hakan KUZU
Numarası	084127001003
Ana Bilim / Bilim Dalı	İşletme/İşletme
Programı	Tezli Yüksek Lisans ☐ Doktora X ☒
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Hasan Kürşat GÜLEŞ
Tezin Adı	Yükseköğretimde Değişen Değerler Bağlamında Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilik Düzeyi Algısı: Öğretim Elemanları Üzerine Bir Uygulama

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Yükseköğretimde Değişen Değerler Bağlamında Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilik Düzeyi Algısı: Öğretim Elemanları Üzerine Bir Uygulama” başlıklı bu çalışma 30/04/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/~~oyçokluğu~~ ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı		İmza
Prof. Dr. Tahir AKGEMCİ	Başkan	
Prof. Dr. Hasan Kürşat GÜLEŞ	Danışman	
Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN	II. Danışman	
Doç. Dr. Muammer ZERENLER	Üye	
Yrd. Doç. Dr. M. Atilla ARICIOĞLU	Üye	

TEŞEKKÜR

Akademik yaşamımın başlarından bu yana bilim ve disiplin paydasında yol almama engin bilgi ve deneyimleriyle büyük katkıları olan danışman hocam Prof. Dr. Sayın Hasan Kürşat GÜLEŞ başta olmak üzere çalışmamda yükseköğretimin yükselen bir değeri olan disiplinlerarası bakış açısının geliştirilmesindeki katkılarıyla ikinci danışman hocam Doç. Dr. Sayın Yavuz ERİŞEN’e, tez savunma jürimde yer alma onurunu yaşatan Rektör Yardımcımız Prof. Dr. Sayın Tahir AKGEMCİ ve Doç. Dr. Sayın Muammer ZERENLER ile Yrd. Doç. Dr. Sayın M. Atilla ARICIOĞLU’na teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamın uygulama aşamasında sağladığı imkânlardan dolayı ve ayrıca birlikte bilimsel çalışma yapma onurunu bahşettiği için Rektörümüz Prof. Dr. Sayın Hakkı GÖKBEL’e de en derin şükranlarımı sunuyorum.

Çalışmanın uygulama aşamasındaki katkılarıyla Arş. Gör. Zeynep ERGEN’e en içten duygularıyla ve dilekleriyle teşekkür ediyorum. Ayrıca Arş. Gör. Kazım KARABOĞA’ya ve çalışmanın son aşamalarında gösterdiği kalbî çabalarıyla Himmet AKSOY’a da teşekkür ediyorum.

Çalışma süresince moral desteğinin ötesinde beni dostluk payesi ile ödüllendiren kadim dostum Yrd. Doç. Dr. Derya ÖZİLHAN ve aynı duyguları paylaştığım yol arkadaşlarım Öğr. Gör. Fatih VAROL ve Öğr. Gör. Şaban BAŞ’a iyiki varsınız diyorum. Bu vesile ile akademisyen olmamdaki çabalarından dolayı hakkını ödeyemeyeceğim Öğr. Gör. Dr. Erol ÖZER ağabeyime de teşekkür ediyorum. Duygusal yoğunluğumu her daim paylaşan sevgili Nurgül EKMEKÇİ ve Hasan AVCI’ya da sonsuz teşekkürler.

Bu zorlu yolda ve nicelerinde bitmez tükenmez derûn ve velûd bir sevgiyi yaşatan ve sıkıntıları karşılıksız paylaşan ömrümün en büyük anlamı ailem... Annem İlkin KUZU, babam Dursun KUZU, beni bu günlere getiren ağabeyim Mustafa KUZU, ablam Hülya KUZU, yeğenlerim Batuhan ve Aslıhan KUZU... Siz varsanız “yok” var; siz yoksanız “var” yok... Bütün başarılarımla ve benliğimle sizlere layık olabilmek adına bu çalışmayı size ithaf ediyorum.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ömür Hakan KUZU	Numarası 084127001003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İŞLETME / İŞLETME	
	Danışmanı	Prof. Dr. Hasan Kürşat GÜLEŞ	
Tezin Adı		Yükseköğretimde Değişen Değerler Bağlamında Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilik Düzeyi Algısı: Öğretim Elemanları Üzerine Bir Araştırma	

ÖZET

Günümüzde yükseköğretimin devlet ve toplum içerisindeki konumu daha da önemli hale gelmektedir. Yükseköğretimin değişim içerisindeki değerleri, dışsal faktörler tarafından belirlenirken kendisi de bir dışsal faktör olarak yükseköğretim kurumları üzerindeki etki gücünü gittikçe artırmaktadır. Bu dönüşümün nedeni ve sonucu küresel rekabet dinamikleri ile üniversitelerin kesişme alanlarını oluşturmaktadır. Sonuç olarak da üniversiteler bu süreçte değişimi iyi okuyabilmek için paydaşlarla olan ilişkilerini daha önemser hale gelmektedir. Bu paydaşların başında da hiç kuşkusuz akademisyenler gelmektedir.

Üniversitelerin bu ortamda bölgesel ve uluslararası anlamda yetkinlik kazanması da bu sürecin önemli bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nokta, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın teorik gerekçelerinin de zeminini oluşturmaktadır. Bu nedenle gerek değişim süreci gerekse Avrupa Yükseköğretim Alanı ile ilgili teori ve uygulamalarla ilgili tartışmalar sürekli gündemi oluşturmaktadır.

Bu bağlamda çalışmanın birinci bölümünde yükseköğretim ve üniversitenin tarihsel ve kavramsal dönüşümü ele alınmıştır. İkinci bölümde yükseköğretimin değişen değerlerinin analitik bir değerlendirmesine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise Avrupa Yükseköğretim Alanı tarihi ve bileşenleri eleştirel bir bakış açısıyla incelenmiştir. Çalışmanın dördüncü, beşinci ve altıncı bölümlerinde Türkiye'nin büyük üniversitelerinden birinde yapılan saha araştırmasının metodolojisi ve araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular temelinde değerlendirmelerde bulunulmuştur.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ömür Hakan KUZU	Numarası 084127001003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İŞLETME / İŞLETME	
	Danışmanı	Prof. Dr. Hasan Kürşat GÜLEŞ	
Tezin Adı		The Perception of European Higher Education Area Qualification Level in The Context of Changing Values in Higher Education: A Survey on Academic Staff	

ABSTRACT

Today, position of higher education in government and society are becoming more momentous. While the values of higher education in change are determined by external factors; it, on the other hand, gradually increases its potency on higher education institutions as an external factor. The cause and result of this transformation create global competition dynamics and intersection areas of universities. As a result, universities attach importance to their relations with stakeholders in order to assay this change. Primary stakeholders are undoubtedly academicians.

Universities' gaining regional and international competence in that platform appears to be a significant result of that process. This point forms the basis for theoretical reasons of European Higher Education Area. For that very reason, both period of change and discussions related to theory and practises of European Higher Education Area become a current issue all the time.

With that regard, historical and conceptual transformation of higher education and universities is discussed in the first chapter of the study. The second chapter is about an analytic assessment of changing values in higher education. In the third chapter, history and components of Europe Higher Education Area are examined critically. And in the fourth, fifth and sixth chapters, evaluations regarding findings gained from results and methodology of a field research conducted in one of the biggest universities in Turkey are made.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	ii
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
KISALTMALAR LİSTESİ	xxi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİM ve ÜNİVERSİTELERİN TARİHSEL ANALİZİ

1.1. Yükseköğretim ve Üniversiteler: Kavramsal Boyut	4
1.1.1. Yükseköğretim Kavramı	4
1.1.2. Üniversite Kavramı ve İşlevi	7
1.1.3. Üniversite Tanımındaki Çeşitlilik: Konjonktür Boyutu.....	11
1.2. Üniversitelerin Tarihsel Gelişimi.....	13
1.2.1. Dünyada Üniversitelerin Gelişimi.....	15
1.2.1.1. Ortaçağ Üniversiteleri: Ulus-devlet Öncesi Dönem.....	16
1.2.1.2. Modern Üniversite: Humboldtian Üniversite.....	18
1.2.1.3. Girişimci Üniversite Modeli: Üçüncü Kuşak Üniversite	24
1.2.2. Türkiye’de Üniversitelerin Gelişimi: Medreseden Üniversiteye	34
1.2.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Üniversitelerin Gelişimi	34
1.2.2.2. Cumhuriyet Döneminde ve Sonrasında Üniversitelerin Gelişimi	36
1.3. Bölüm Değerlendirmesi	37

İKİNCİ BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİMDE DEĞİŞEN DEĞERLER: YENİDEN YAPILANMA SORUNSAI

2.1. Yükseköğretimde Değişimin Ana Hatları.....	38
2.2. Yükseköğretimde Değişimin Dinamikleri	39
2.2.1. Akademik, İdari ve Mali Özerklikler	42
2.2.2. Kaliteye Verilen Önem ve Üretkenlik.....	42

2.2.3. Saydamlık ve Hesap Verilebilirlik	43
2.2.4. Farklılaşma	43
2.2.5. Esneklik ve Uzmanlaşma	43
2.2.6. Paydaşların Katılımı (İşverenle İşbirliği ve Öğrenci Katılımı)	43
2.2.7. Toplumla Daha Sıkı İlişki (Toplumsal Hizmet)	44
2.2.8. Bilgi Çağı Gelişmelerine Paralel Öğrenme ve Pedagoji Sistemleri	44
2.2.9. Uluslararası İşbirliğine Dönük İlişkilere Verilen Önem	44
2.3. Dünyada Yükseköğretim Değerlerinin Değişim Eğilimi	45
2.4. Türkiye’de Yükseköğretim Değerlerinin Dönüşümü	49
2.5. Üniversitelerde Uluslararasılaşma (Dünya Çapında Üniversite Olma)	52
2.6. Yükseköğretimde Kalite	60
2.6.1. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi: Kavramsal Boyut	62
2.6.2. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Sorunsalı	65
2.6.2.1. Yükseköğretim Arzı Artışı ve Farklılaşan Devlet-Üniversite İlişkisi ..	65
2.6.2.2. Uluslararasılaşma (Hareketlilik)	66
2.6.2.3. Bürokratikleşme ve Diğer Sorunlar	66
2.7. Bölüm Değerlendirmesi	67

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI

3.1. Avrupa Yükseköğretim Alanı: Bologna Süreci’nin Bittiği Yerde	68
3.2. Bologna Süreci’nin Adımları	69
3.2.1. Bologna Bildirgesi Öncesi	73
3.2.1.1. Magna Charta Universitatum (1988)	73
3.2.1.2. Lizbon Tanınma Konvensiyonu (1997)	74
3.2.1.3. Sorbonne Bildirgesi (1998)	74
3.2.2. Bologna Bildirgesi Sonrası	77
3.2.2.1. Bologna Bildirgesi (1999)	77
3.2.2.2. Prag Kongresi (2001)	79
3.2.2.3. Berlin Kongresi (2003)	81
3.2.2.4. Bergen Kongresi (2005)	82
3.2.2.5. Londra Bildirgesi (2007)	82
3.2.2.6. Leuven Bildirgesi (2009)	84
3.2.2.7. Budapeşte-Viyana Bildirgesi (2010)	84

3.2.2.8. Bükreş Kongresi (2012)	85
3.3. Bologna Süreci Eylem Başlıkları.....	87
3.3.1. Yeterlilikler Çerçevesi ve İki-Üç Dereceli Sistem.....	87
3.3.2. Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS-AKTS).....	88
3.3.3. Diploma Eki (DE)	89
3.3.4. Ortak Dereceler	90
3.3.5. Kalite Güvencesi	91
3.3.6. Hareketlilik.....	94
3.3.7. Yaşam Boyu Öğrenme (Life Long Learning-LLL-).....	94
3.4. Bologna Süreci Sonrası Dünya’da ve Türkiye’de Gelişmeler	96
3.5. AYA Uygulamasında Türkiye’nin Genel Konumu	97
3.6. AYA Teorisi ve Pratiğine Eleştirel Bakış	100
3.7. Bölüm Değerlendirmesi.....	102

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİMDE AYA ALGISI VE YETERLİLİK DÜZEYİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

4.1. Türkiye Üniversiteleri Arasında Selçuk Üniversitesi’nin Konumu.....	103
4.1.1. Üniversitenin Tarihçesi	103
4.1.1.1. Üniversiteleşme Öncesi Dönem	104
4.1.1.2. Üniversitenin Yasal Kuruluş ve Büyüme Dönemi	104
4.1.1.3. Üniversite Birimleri ile Yeni Üniversitelerin Kurulması	105
4.1.1.4. Üniversitenin İlçelerdeki Genişleme Süreci.....	105
4.1.1.5. Üniversitenin Bugünkü Konumu.....	106
4.1.2. Üniversitenin Araştırmaya Temel Niceliksel Verileri	106
4.2. Araştırmanın Kavramsal Modeli ve Metodolojisi	107
4.2.1. Araştırmanın Kavramsal Modeli.....	107
4.2.2. Araştırmanın Önemi.....	109
4.2.3. Araştırmanın Amaçları ve Hipotezleri	110
4.2.3.1. Araştırmanın Amaçları	110
4.2.3.2. Araştırmanın Hipotezleri	110
4.2.4. Araştırmanın Metodolojisi	112
4.2.4.1. Veri Toplama Metodunun Belirlenmesi.....	114
4.2.4.2. Veri Toplama Aracının Hazırlanması	115
4.2.4.2.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	116

4.2.4.2.2. Veri Toplama Aracının Ön Testi	120
4.2.4.2.3. Anket Formunun Tasarımı	121
4.2.4.3. Örnek Seçimi ve Büyüklüğünün Belirlenmesi	123
4.2.4.4. Anket Formunun Cevaplayıcılara Ulaştırılması	125
4.2.4.5. Cevap Veren Akademisyenlerin Evreni Temsil Yeteneği	125
4.2.4.6. Test İstatistiklerinin Belirlenmesi ve Verilerin Düzenlenmesi	126
4.2.4.7. Verilerin Düzenlenmesi	127
4.3. Araştırmanın Verilerinin Analiz ve Bulguları	128
4.3.1. Katılımcıların Genel Profili (Demografik Özellikleri)	128
4.3.2. Veri Toplama Aracının Güvenirlik ve Geçerliliği	134
4.3.2.1. Veri Toplama Aracının İçerik Geçerliliği	135
4.3.2.2. Veri Toplama Aracının Yapısal Geçerliliği	135
4.3.3. Faktör Analizi	137
4.3.3.1. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Faktör Analizi	137
4.3.3.2. Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı Faktör Analizi	144
4.3.3.3. AYA Yeterlilik Düzeyi Faktör Analizi	148
4.3.4. Fark Testleri	152
4.3.4.1. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri	153
4.3.4.1.1. Cinsiyete Göre Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri	153
4.3.4.1.2. Yaşa Göre Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri	154
4.3.4.1.3. Unvana Göre Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri	157
4.3.4.1.4. Birime Göre Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri	159
4.3.4.2. Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri	161
4.3.4.2.1. Cinsiyete Göre Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri	161
4.3.4.2.2. Yaşa Göre Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri	162
4.3.4.2.3. Unvana Göre Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri	163

4.3.4.2.4. Birime Göre Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri.....	165
4.3.4.3. AYA Yeterlilik Düzeyleri Faktörlerine İlişkin Fark Testleri.....	166
4.3.4.3.1. Cinsiyete Göre AYA Yeterlilik Düzeyleri Faktörlerine İlişkin Fark Testleri.....	166
4.3.4.3.2. Yaşa Göre AYA Yeterlilik Düzeyleri Faktörlerine İlişkin Fark Testleri	167
4.3.4.3.3. Unvana Göre AYA Yeterlilik Düzeyi Faktörlerine İlişkin Fark Testleri	169
4.3.4.3.4. Birime Göre AYA Yeterlilik Düzeyi Faktörlerine İlişkin Fark Testleri	170
4.3.5. Korelasyon ve Regresyon Analizleri	172
4.3.5.1. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı – AYA Algısı İlişkisi ...	172
4.3.5.2. AYA Yeterlilik Düzeyi – Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı İlişkisi	175
4.3.5.3. AYA Yeterlilik Düzeyi – AYA Algısı İlişkisi	178
4.3.6. Katılımcıların Yükseköğretimin Değişen Değerleri Bağlamında ve Selçuk Üniversitesi'nin AYA Uygulamaları Konularındaki Yorumları.....	180
4.3.6.1. Yükseköğretimin Değişen Değerleri Bağlamında Katılımcı Yorumları	181
4.3.6.2. Katılımcıların Selçuk Üniversitesi'ndeki AYA Uygulamaları Konusundaki Yorumları	182

BEŞİNCİ BÖLÜM

STRATEJİK HEDEF BELİRLEME SÜRECİ AHP ve BAHP UYGULAMASI

5.1. Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP)	183
5.1.1. AHP Yönteminde Hiyerarşik Yapının Oluşturulması (Modelin Oluşturulması).....	184
5.1.1.1. Öğeler Arasında İkili Karşılaştırmaların Yapılması.....	185
5.1.1.2. Faktörler Arası Karşılaştırma Matrislerinin Oluşturulması.....	186
5.1.1.3. Faktörlerin Yüzde Önem Dağılımlarının Belirlenmesi	186
5.1.2. Uygulama: AHP Yöntemi	187
5.1.2.1. Araştırma Konusu ve Amacı	187
5.1.2.2. Araştırma Metodolojisi.....	188
5.1.2.3. Araştırma Modeli	190
5.1.2.4. Analizler ve Bulgular	192
5.1.2.4.1. Ana Kriterler Öncelikleri ve Tutarlılık Oranı	192

5.1.2.4.2. Ana Kriterlerin Önem Dereceleri ve Tutarlılık Oranı.....	193
5.1.2.4.3. Alt Kriterlere Göre Temel Stratejilerin Önem Dereceleri	195
5.1.2.4.4. Gelişmiş Üniversite Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri	196
5.1.2.4.5. Üniversite Misyonu Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri	197
5.1.2.4.6. Üniversitelerde Paydaş Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri	197
5.1.2.4.7. Üniversitelerde Kaynak Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri	198
5.1.2.4.8. AYA Olumlu Algı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri.....	198
5.1.2.4.9. AYA Olumsuz Algı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri.....	199
5.1.2.4.10. AYA Reel Hedef Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri.....	199
5.1.2.4.11. AYA Yükseköğretim (girdi) Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri	200
5.1.2.4.12. AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri	200
5.1.2.4.13. AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri.....	201
5.1.2.4.14. AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri.....	201
5.1.2.5. Değerlendirme	202
5.2. Bulanık Analitik Hiyerarşi Prosesi (BAHP) Yöntemi.....	204
5.2.1. Yöntem: Buckley'in (1985) Geometrik Ortalama Yöntemi	205
5.2.2. Uygulama: BAHP Yöntemi	206
5.2.2.1. Araştırma Konusu ve Amacı	207
5.2.2.2. Araştırma Metodolojisi.....	207
5.2.2.3. Analizler ve Bulgular	209
5.2.2.4. Değerlendirme	209

ALTINCI BÖLÜM

DEĞERLENDİRME, SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Araştırma Bulguları ve Değerlendirmesi.....	212
--	-----

6.1.1. Demografik Bilgiler Değerlendirmesi.....	213
6.1.2. Faktör Analizi ve Katılımcı Görüşleri Değerlendirmesi	214
6.1.3. Katılımcıların Özellikleri Değerlendirmesi.....	222
6.1.4. Kavramsal Model Değerlendirmesi	223
6.1.5. Strateji Belirleme Değerlendirmesi.....	226
6.1.6. Araştırmanın Varsayımları ve Kısıtları	228
6.1.7. Üniversite Özelinde Öneriler	229
6.1.8. Üniversiteler ve Gelecek Çalışmalar için Öneriler	232
KAYNAKÇA	235
EKLER	261
ÖZGEÇMİŞ	293

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Üniversite Sanayi İlişkisinde Paydaşlar	29
Tablo 1.2. Üç Kuşak Üniversitelerin Özellikleri	31
Tablo 2.1. Yükseköğretimde Değişim Dinamikleri ve Sonuçları.....	41
Tablo 2.2. Dünyada Üniversite Anlayışının Gelişimi.....	46
Tablo 2.3. Kolektif Model ile Üniversite Tabanlı Model Karşılaştırması.....	47
Tablo 2.4. Üniversitelerin Dönemsel Bağlamda Tanımlanmaları	48
Tablo 2.5. Türkiye Yükseköğretim Stratejileri.....	51
Tablo 2.6. Dünya Üniversiteleri Dereceleme (Sıralama) Kuruluşları Kıstasları	54
Tablo 3.1. Bologna Süreci'ne (Kongre ve Yıllara Göre) Katılan Ülkeler	72
Tablo 3.2. Geleneksel ve Yaşam Boyu Öğrenme Karşılaştırması.....	95
Tablo 3.3. ISCED Seviyelerine Göre 2008-2009 AYA Ülkeleri Öğrenci Sayıları	98
Tablo 3.4. Türkiye'nin AYA Uygulama Düzeyi	99
Tablo 4.1. Selçuk Üniversitesi Öğrenim Türüne Göre İç Paydaş Sayıları	106
Tablo 4.2. Araştırma Hipotezlerinin Geliştirilmesinde Yararlanılan Çalışmalar	112
Tablo 4.3. Yükseköğretim ve Yükseköğretimde Değişim Ölçeğinin Alt Değişkenleri	117
Tablo 4.4. AYA Algısı Alt Değişkenleri	119
Tablo 4.5. AYA Yeterlilik Düzeyleri Alt Değişkenleri.....	120
Tablo 4.6. Anket Formundaki Değişkenler ve Ölçekler.....	128
Tablo 4.7. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı	128
Tablo 4.8. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı	129
Tablo 4.9. Katılımcıların Kıdeme Göre Dağılımı.....	129
Tablo 4.10. Katılımcıların Unvana Göre Dağılımı	130
Tablo 4.11. Katılımcıların İdari Göreve Göre Dağılımı	131
Tablo 4.12. Katılımcıların Birimlerinin Alanlara Göre Dağılımı.....	131
Tablo 4.13. Katılımcıların Bölümlerinin Alanlara Göre Dağılımı	131
Tablo 4.14. Katılımcıların Yurt Dışında Bulunma Durumları.....	132

Tablo 4.15. Katılımcıların AYA Faaliyetinde Bulunma Durumları	132
Tablo 4.16. Katılımcıların AYA Toplantılarına Katılma Durumu	133
Tablo 4.17. Katılımcıların Bologna Birimi Bilgisi	133
Tablo 4.18. Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları	134
Tablo 4.19. Ölçeklerin Kaiser Meyer Olkin (KMO) Değerleri	136
Tablo 4.20. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Faktör Yapısı	138
Tablo 4.21. Yükseköğretim Kalitesine İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi	140
Tablo 4.22. Yükseköğretimde Farklılaşan Değerlere İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi	141
Tablo 4.23. Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısına İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi	142
Tablo 4.24. Gelişmiş Üniversite Algısına İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi	142
Tablo 4.25. Üniversite Misyon Algısına İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi	143
Tablo 4.26. Üniversitelerde Paydaş Algısı	143
Tablo 4.27. Üniversitelerde Kaynak Algısına İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi ..	144
Tablo 4.28. AYA Algısı Faktör Yapısı	145
Tablo 4.29 AYA Olumlu Algıya İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi	146
Tablo 4.30. AYA Olumsuz Algıya İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi	147
Tablo 4.31. AYA Reel Hedef Algısı	148
Tablo 4.32. AYA Yeterlilik Düzeyi Faktör Yapısı	148
Tablo 4.33. AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyine İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi	150
Tablo 4.34. AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyine İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi	151
Tablo 4.35. AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyine İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi	151
Tablo 4.36. AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi	152

Tablo 4.37. Cinsiyete Göre Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri	154
Tablo 4.38. Varyansların Eşitliği Testi (Yükseköğretim ve Değişen Değerler Yaşa Göre).....	155
Tablo 4.39. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Yaşa Göre Farklılaşan Değişken	156
Tablo 4.40. Gürbüz Testlerin Ortalamalarının Eşitliği (Yükseköğretim ve Değişen Değerler Yaşa Göre).....	156
Tablo 4.41. Varyansların Eşitliği Testi (Yükseköğretim ve Değişen Değerler Unvana Göre).....	157
Tablo 4.42. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Unvana Göre Farklılaşan Değişken	158
Tablo 4.43. Gürbüz Testlerin Ortalamalarının Eşitliği (Yükseköğretim ve Değişen Değerler Unvana Göre)	158
Tablo 4.44. Varyansların Eşitliği Testi (Yükseköğretim ve Değişen Değerler Birim Gruplarına Göre)	159
Tablo 4.45. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Birime Göre Farklılaşan Değişken	160
Tablo 4.46. Gürbüz Testlerin Ortalamalarının Eşitliği (Yükseköğretim ve Değişen Değerler Birime Göre).....	160
Tablo 4.47. Cinsiyete Göre AYA Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri	161
Tablo 4.48. Varyansların Eşitliği Testi (AYA Algısı Yaşa Göre).....	161
Tablo 4.49. AYA Algısı Yaşa Göre Farklılaşan Değer	163
Tablo 4.50. Gürbüz Testlerin Ortalamalarının Eşitliği (AYA Algısı-Yaşa Göre)...	163
Tablo 4.51. Varyansların Eşitliği Testi (AYA Algısı Unvana Göre)	164
Tablo 4.52. AYA Algısına Göre Farklılaşan Değer	164
Tablo 4.53. Gürbüz Testlerin Ortalamalarının Eşitliği (AYA Algısı Unvana Göre)	165
Tablo 4.54. Varyansların Eşitliği Testi (AYA Algısı Birime Göre).....	165
Tablo 4.55. AYA Algısı Birime Göre Farklılaşan Değişken.....	166

Tablo 4.56. Cinsiyete Göre AYA Yeterlilik Düzeyi	
Faktörlerine İlişkin Fark Testleri.....	167
Tablo 4.57. Varyansların Eşitliği Testi (AYA Yeterlilik Düzeyi Yaşa Göre).....	168
Tablo 4.58. AYA Yeterlilik Düzeyi Yaşa Göre Farklılaşan Değişken.....	168
Tablo 4.59. Varyansların Eşitliği Testi (AYA Yeterlilik Düzeyi Unvana Göre) ...	169
Tablo 4.60. AYA Yeterlilik Düzeyine Göre Farklılaşan Değişken.....	170
Tablo 4.61. Varyansların Eşitliği Testi (AYA Yeterlilik Düzeyine Göre).....	171
Tablo 4.62. AYA Yeterlilik Düzeyi Birime Göre Farklılaşan Değişken.....	171
Tablo 4.63. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı – AYA Algısı İlişkisi	
Korelasyon Analizi.....	173
Tablo 4.64. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı – AYA Algısı İlişkisi Anova	
Tablosu	174
Tablo 4.65. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı – AYA Algısı İlişkisi	
Regresyon Katsayıları	174
Tablo 4.66. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı – AYA Algısı İlişkisi	
Regresyon Model Özeti.....	175
Tablo 4.67. AYA Yeterlilik Düzeyi – Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı	
İlişkisi Korelasyon Analizi.....	176
Tablo 4.68. AYA Yeterlilik Düzeyi – Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı	
İlişkisi Anova Tablosu.....	176
Tablo 4.69. AYA Yeterlilik Düzeyi – Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı	
İlişkisi Regresyon Modeli Katsayıları.....	177
Tablo 4.70. AYA Yeterlilik Düzeyi – Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı	
İlişkisi Regresyon Model Özeti.....	177
Tablo 4.71. AYA Yeterlilik Düzeyi – AYA Algısı İlişkisi Korelasyon Analizi	178
Tablo 4.72. AYA Yeterlilik Düzeyi – AYA Algısı İlişkisi Anova Tablosu.....	179
Tablo 4.73. AYA Yeterlilik Düzeyi – AYA Algısı İlişkisi Regresyon Analizi	
Katsayıları	179

Tablo 4.74. AYA Yeterlilik Düzeyi – AYA Algısı İlişkisi Regresyon Model Özeti.....	180
Tablo 4.75. Yükseköğretimin Değişen Değerleri Bağlamında Katılımcı Görüşleri Ana Başlıklar.....	181
Tablo 4.76. Selçuk Üniversitesi’ndeki AYA Uygulamaları Konusunda Katılımcı Görüşleri Ana Başlıklar.....	182
Tablo 5.1. Saaty'nin Geliştirdiği İkili Karşılaştırma Skalası	185
Tablo 5.2. Ana Kriterler Önem Dereceleri	192
Tablo 5.3. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Ana Kriterine Göre Alt Kriterlerinin Önem Dereceleri.....	193
Tablo 5.4. Fırsat Ana Kriterine Göre Alt Kriterlerinin Önem Dereceleri	194
Tablo 5.5. AYA Yeterlilik Düzeyi Ana Kriterine Göre Alt Kriterlerinin Önem Dereceleri	194
Tablo 5.6. Yükseköğretim Kalitesi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri.....	195
Tablo 5.7. Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri.....	195
Tablo 5.8. Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri.....	196
Tablo 5.9. Gelişmiş Üniversite Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri	196
Tablo 5.10. Üniversite Misyonu Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri	197
Tablo 5.11. Üniversitelerde Paydaş Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri	197
Tablo 5.12. Üniversitelerde Kaynak Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri	198
Tablo 5.13. AYA Olumlu Algı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri .	198
Tablo 5.14. AYA Olumsuz Algı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri	199
Tablo 5.15. AYA Reel Hedef Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri.....	199

Tablo 5.16. AYA Yükseköğretim (girdi) Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri.....	200
Tablo 5.17. AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri.....	200
Tablo 5.18. AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri.....	201
Tablo 5.19. AYA Uluslararasılaşma (çıktı) Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri.....	201
Tablo 5.20. Stratejilerin Kriterlere Göre Karşılaştırılması	203
Tablo 5.21. BAHP Dilsel Değişken Skalası	206
Tablo 5.22. Buckley'in Bulanık AHP Yöntemine Göre Alt Kriterlerin Ağırlıkları.210	
Tablo 5.23. Buckley'in Bulanık AHP Yöntemine Göre Ana Kriterlerin Ağırlıkları210	
Tablo 6.1. Araştırma Hipotezleri Sonuçları.....	224
Tablo 6.2. AHP ve BAHP Yöntemlerinde Alt Kriterlere Göre Stratejilerin Ağırlıkları	226
Tablo 6.3. AHP ve BAHP Yöntemlerine Göre Alternatif Stratejilerin Sıralanması227	

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Üniversitelerin Gelişim Tarihi.....	16
Şekil 1.2. Üçlü Sarmal Modeli (Üniversite-Sanayi-Devlet İlişkileri Ağı)	32
Şekil 2.1. Dünya Çapında Üniversitenin Özellikleri	56
Şekil 3.1. Avrupa Yükseköğretim Alanı Üye Ülkeleri	71
Şekil 3.2. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine Göre Uyum Tablosu.....	88
Şekil 3.3. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Karşılaştırmaları	89
Şekil 3.4. AYA Program İyileştirme Adımları	90
Şekil 3.5. Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvencesi Süreci	93
Şekil 4.1. Araştırmanın Kavramsal Modeli	108
Şekil 4.2. Araştırmanın Kavramsal Modeli Ve Hipotezleri.....	111
Şekil 4.3. Araştırmada İzlenen Metodoloji.....	113
Şekil 4.4. Veri Toplama Metodunda İzlenen Adımlar.....	114
Şekil 5.1. AHP Hiyerarşik Yapısı.....	185
Şekil 5.2. AHP Karar Destek Süreci.....	189
Şekil 5.3. AHP Yöntemine Göre Strateji Belirleme Süreci.....	191
Şekil 5.4. BAHP Karar Destek Süreci	208
Şekil 5.5. Ana Kriterlerin BAHP Yöntemine Göre Önem Dereceleri.....	210
Şekil 5.6. Buckley'in Geometrik Ortalama Yöntemine Göre Stratejilerin Genel Ağırlıkları.....	212
Şekil 6.1. Yükseköğretimde Değişen Değerler ve AYA Gereklilikleri Etkileşim Şeması.....	234

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AHP	: Analitik Hiyerarşi Prosesi
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
AYA	: Avrupa Yükseköğretim Alanı
BAHP	: Bulanık Analitik Hiyerarşi Prosesi
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
MÜDEK	: Mühendislik Değerlendirme Kurulu
ODTÜ	: Ortadoğu Teknik Üniversitesi
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
SÜ	: Selçuk Üniversitesi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
URAP	: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü
ÜAK	: Üniversitelerarası Kurul
YÖDEK	: Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

GİRİŞ

Üniversitelerin değişen koşullar altında yeniden yapılanmalar içine girmeleri kaçınılmaz hale gelmiştir. Bir yandan üniversite sayılarındaki artış, nitelik sorununu gündeme getirmekte; bir yandan da rekabet ortamı, üniversite sistemleri açısından ezber bozan yöntem ve uygulamaları gerekli kılmaktadır. Niteliksel gelişmenin sağlanabilmesi ve dönüşüm sürecinin iyi okunabilmesi için de üniversitelerin toplumsal kullanıma dönüştürülmüş yayınlarla araştırma yönünün; öğrenci ve öğretim elemanı niteliği ile de eğitim-öğretim yönünün geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Üniversitelerde gelişmişlik konusunda eğitim ve araştırma faaliyetlerindeki niteliğin yanı sıra farklı boyutların da önemli olduğu görülmektedir. Dünya çapında üniversiteler incelendiğinde eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerini mükemmel hale getiren unsurların başında uluslararasılaşma olgusunun geldiği görülmektedir. Uluslararasılaşma, küresel rekabetin ve bilgi çağının bir sonucu olarak üniversitelerin yükselişinin de en temel nedeni olmaktadır.

Üniversitelerde uluslararasılaşmanın gerçekleştirilmesi, küresel rekabet koşullarında üniversiteler için bir çıkış kapısı olarak görülmektedir. Uluslararasılaşmanın gerçekleşebilmesi için paydaşlar temelinde geliştirilen hareketlilik ve işbirlik programları yükseköğretimin ana misyonlarında daha etkin, verimli, şeffaf ve toplum kullanımına uygun sonuçlar alınmasına katkı sağlamaktadır.

Üniversitelerin, paydaşlarının talepleri doğrultusunda temel yükseköğretim hizmeti alanlarında yeni yapılanmalar ve oluşumlar devreye sokması tartışmaları ve hatta çatışmaları da beraberinde getirmektedir. Esasen bilimin ve akademik yapıların temelleri ile içinde bulundukları çağın tam bir uzlaşısını beklemek bilimsel düşüncenin özüne aykırı görülmektedir. 21. yüzyıl üniversite anlayışı üzerindeki tartışmalı ve sorunlu konuların temelinde üniversite sorununun kaynağı bulunmaktadır. Bu anlamda bu sorunların tartışılmasının da yine üniversitelere ve yükseköğretim üzerinden topluma büyük yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yükseköğretimle ilgili tartışmaların odağında yer alan değişen değerler ve yeniden yapılanmalar yükseköğretim hizmetinin toplumsal bir hizmet olması nedeniyle kendiliğinden tüm paydaşların bu tartışmalarda yer almasını gerekli kılmıştır. Bu anlamda bu sürece iç ve dış paydaşların katılımı önemli hale gelmiştir. Yükseköğretimde köklü dönüşümlerin yaşandığı günümüzde bu tartışma ortamına üniversitelerin temel paydaşı olan akademisyenlerin katılması karşılıklı bir bilinç ve algı düzeyinin geliştirilmesine böylelikle de ortak aklın bulunmasına kuşkusuz önemli katkılar sunacaktır.

Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı da yükseköğretim sisteminin temel paydaşlarından olan akademisyenlerin değişim sürecinde üniversiteler açısından bir fırsat kapısı olarak değerlendirilen Avrupa Yükseköğretim Alanı ile ilgili görüş ve algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu görüş ve algıların değerlendirilmesinin farkındalık düzeyinin yükseltilmesine ve temel sorunlara teorik ve pratik çözüm önerileri geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışma, altı bölümden oluşmakta olup ilk üç bölüm literatür incelemesi, dördüncü ve beşinci bölüm konuyla ilgili alan araştırması üzerine kurulmuş ve son bölümde ise alan araştırmasına ilişkin değerlendirme yapılarak çalışma sonuçlandırılmıştır.

Birinci bölümde öncelikle, konunun düşünsel bütünlüğünü sağlamak amacı ile yükseköğretim ve üniversite kavramları analitik bir yöntemle incelenmiştir. Kavramsal ve konjonktürel boyutta incelenen konunun Dünya ve Türkiye'deki gelişim seyri hakkında da bilgiler sunulmuştur.

İkinci bölüm, yükseköğretimde değişimin bütün bileşenlerle çok yönlü ve karşılaştırmalı olarak irdelenmesi üzerine kurulmuştur. Bu bağlamda, ilk olarak değişimin ana hatları ve bileşenlerine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Değişim içerisinde Dünya ve Türkiye yükseköğretiminin gelişmeleri kısaca incelenmiş bu süreçte en önemli iki unsur olarak görülen uluslararasılaşma ve kalite güvence olguları bölümün sonunda ayrı bir kısımda detaylandırılmıştır.

Çalışmanın üçüncü bölümü Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) konusuna ayrılmıştır. Bu bölümde ilk olarak AYA tarihi ve belgeleri özetlenmiştir. İkinci kısımda AYA eylem başlıkları ile ilgili açıklayıcı ve çözümleyici anlatımlarda bulunulmuştur. Üçüncü kısımda Dünya ve Türkiye’de AYA uygulamaları ve gelişmeleri özetlenmiştir. Son kısımda ise AYA konusu, eleştirel bir bakış açısıyla tartışmaya açılmıştır.

Çalışmanın dördüncü ve beşinci bölümü yükseköğretimin değişen değerleri bağlamında AYA yeterlilik düzeyi algısının belirlenmesi amacı ile Türkiye’deki büyük üniversitelerin birinde çalışan akademik personelin değişen yükseköğretim koşulları ve AYA yeterlilik algıları ve farkındalık düzeylerini inceleyen saha araştırmasının metodolojisi, hipotezleri ve araştırma sonucunda elde edilen bulguları kapsamaktadır. Son bölümde ise bu bulgular çerçevesinde konuya ilişkin değerlendirmelerde bulunularak öneriler geliştirilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİM ve ÜNİVERSİTELERİN TARİHSEL ANALİZİ

Çalışmanın ilk bölümünde yükseköğretim ve üniversite kavramları irdelenmiş, üniversitelerin tarihsel gelişim içerisindeki dönüşümleri kavramsal olarak incelendikten sonra Dünya ve Türkiye yükseköğretimindeki kurumsal gelişmeler kısaca değerlendirilmiştir.

1.1. Yükseköğretim ve Üniversiteler: Kavramsal Boyut

Yükseköğretim, öğrenim sonunda diploma veren ya da vermeyen tüm ikinci derece eğitim (lise) sonrası üçüncü derece eğitim kurumları için kullanılan ve yükseköğretimde neyin “yüksek” kabul edildiği konusunda tartışmaların ve sorunların bulunduğu bir tanımlamadır (Denman, 2005: 17).

Ekonomik sektörlerin ve araştırmanın insan gücü kaynağı olan yükseköğretimin ana gövdesi ise üniversitelerdir. Üniversiteler, bilim üreten, yüksek nitelikteki bilim, teknoloji ve kültürü yayan, bu alanlarda yüksek nitelikte bilim, teknoloji ve yönetim elemanları yetiştiren, ülke ve dünya sorunları üzerinde özerk olarak çalışan ve eleştiri yapan ve çözümler üreten bütün bu misyonları gereği de özerk olması gereken kurumlardır (Başaran, 2006: 120).

Günümüz sosyo-ekonomik yapısında önemli bir konumda bulunan yükseköğretim ve üniversite kavramı üzerindeki dönüşüm panoramasının anlaşılabilmesi için çalışmanın ilk bölümünde genel bir çerçeve ile yükseköğretim ve üniversite kavramlarına yer verilmiştir. Böylelikle yükseköğretimdeki değişime konu kavramlar açıklanmak suretiyle ana konunun tartışma alanlarındaki çeşitliliklerine temel teşkil edecek bir düşünsel algının oluşmasına katkı sunulmaya çalışılmıştır.

1.1.1. Yükseköğretim Kavramı

Yükseköğretim, “orta öğretimin üstünde, üniversite, akademi ve yüksekokullar ile bu eğitim kurumlarını yönetme görevini ve sorumluluğunu taşıyan birimlerden oluşan kuruluş ve “orta öğretimden geçenlere, üniversite, akademi, teknik ve meslek

yüksekokulları gibi türlü eğitim kurumlarınca planlanıp uygulanan öğretim” olarak tanımlanmaktadır (Alaşahin, 2007: 3).

İlköğretim temel, ortaöğretim hazırlayıcı rolü üstlenirken yükseköğretim kurumları ise, refah toplumunun oluşmasında birer uzmanlık okulu rolünü üstlenmişlerdir. Bu yönü ile yükseköğretim hizmetleri, mesleki yaşantı ve kişisel gelişimde belirleyici bir konuma sahiptir (Söyler, 2008: 53).

Yükseköğretim kurumlarının temel özelliği araştırma yapan kurumlar niteliğine sahip olmalarıdır. Yükseköğretim kurumları denilince ilk akla gelen kurum üniversiteler olmaktadır. Üniversitelerin dışında yükseköğretim; ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yükseköğrenim veren her kademe (fakülte, enstitü, yüksekokullar, meslek yüksekokulları ve konservatuarlar ile uygulama ve araştırma merkezleri) eğitim kurumlarının tümünü kapsamaktadır (Koç, 2007: 46).

Yükseköğretim temel olarak bilginin üretildiği, aktarıldığı yer olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumları, toplumda en üst düzeyde eğitim veren, araştırmalar yapan, toplumun sorunlarına evrensel ve ulusal düzeyde çözümler arayan ve birçok alanda topluma politika önerileri ile yol gösteren kurumlardır (Ergen, 2006: 134).

Yükseköğretim, bir ülkenin gerek duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, bilginin üretilmesinde ve topluma hizmette önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Yükseköğretimin kökenleri Eflatun’un Academia’ sına (M.Ö. 400), Aristo’nun Lyceum’ una (M.Ö. 387), Roma’nın özellikle retorik ve tartışma usul ve esaslarını öğreten okullarına ve hatta bir araştırma kurumu niteliği taşıması nedeniyle İskenderiya Müzesi’ne (M.Ö. 330-200) kadar uzanmaktadır (Erdem, 2006: 299).

Yükseköğretim kurumları, henüz üretim faktörü olarak değerlendirilmediği dönemlerde dinsel veya siyasal otoriteye eleman yetiştirme amacını taşımaktadır. Kurumlaşmış okullar temel alındığında eğer üniversiteler Durkheim’in özellikle vurguladığı gibi feodal kökenli kurumlar olarak ele alınmazsa yükseköğretim kurumlarının -üniversitelerin- başlangıcı olarak genellikle, Karolenj imparatoru

Charlemagne döneminde geliştirilmiş olan saray okulları, temel kabul edilmektedir. Durkheim'e göre üniversite olmayan ama "seçkinlere özgü model okul" olan bu okullarda gramer, retorik, aritmetik, astronomi ve müzikten oluşan bir program izlenmekte ve bu da günümüzdeki yükseköğretime karşılık gelmektedir (Timur, 2000: 36).

Dünyadaki yükseköğretim kurumlarının gelişiminde, Batı diye adlandırılan Anglo-Sakson ülkeleri (Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere) ve Kıta Avrupası ülkelerinin (Almanya, Fransa, İsveç, Hollanda) önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bunun temelinde, bu ülkelerin yüzlerce yıl süren bilimsel, teknolojik, kültürel, sosyo-ekonomik alt yapı, değişim ve gelişme süreci yer almaktadır. Bugün dünyada yükseköğretim kurumları yapı, amaç ve sahiplik gibi çoklu kıstaslarla çeşitlilik göstermektedir. Yükseköğretim kurumları aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Gürüz, 2001):

- Araştırma üniversiteleri,
- Geniş kitlelere yönelik eğitim yapan kitlesel eğitim üniversiteleri,
- Kısa süreli mesleki ve teknik yükseköğretim kurumları,
- Uzaktan eğitim kurumları,
- Kâr amacı gütmeyen vakıflarca kurulan yükseköğretim kurumları,
- Kâr amaçlı ve ticarî yükseköğretim kurumları,
- Şirketlerin bünyelerindeki eğitim birimleri.

Yükseköğretim hizmeti kişilerin yaşamlarına yön veren bir yapıya sahiptir. Yükseköğretimde alınan eğitim, kişinin belki de tüm hayatı boyunca meşgalesi olacağı mesleğine yansımaktadır. Sadece bu açıdan incelendiğinde bile yükseköğretim hizmetinin eğitim sistemi içerisindeki öneminin üst seviyede olduğu görülebilir. Bu katkısının yanı sıra alınan yükseköğretim eğitimi kişinin çevresiyle olan bağlarını da güçlendirmektedir. Yükseköğretim hizmeti almış birey daha sosyal olmakla birlikte, toplumda kendisine daha kolay yer bulabilmektedir. Yükseköğretim hizmeti almış kişilerin çevre bilincine sahip, suça olan meyilleri daha düşük, kişisel gelirleri daha yüksek ve toplum içerisinde daha saygın bir yerde oldukları gözlemlenmiştir. Eğitim yoluyla insan gücünde sağlanan gelişmenin bu etkileri

yanında, gelir dağılımını düzeltici ve işsizliği azaltıcı fonksiyonları da bulunmaktadır (Meriç, 1995: 9).

Eğitimin, bireyler olarak yüksek yaşama düzeyine ulaşmanın, hem toplum olarak gelişmenin ve ileri ülkeler arasında yer almanın hem de ülkede demokratik bir siyasal ve toplumsal yaşam sağlamanın temel koşulu olduğu bilinmektedir. Yükseköğretim kurumlarının görevi sadece öğrencilere hazır bilgi vermek değil, aynı zamanda onları ülkenin sorunlarını bilimsel yöntemlerle çözümleyecek, araştırmacı, topluma önderlik edecek şekilde ülkesinin ve çağın gereklerine uygun bir biçimde yetiştirmektir (Ozankaya, 1999: 4).

Yükseköğretim hizmeti, genel anlamda ülkenin gelişimi açısından büyük bir yere sahip olduğundan ve bir ülkenin özellikle yönetici kadrosunun yetişmesi, bilim ve teknolojiye ilerlemesi ve böylece gelişme politikasının kapsamını ve etkinliğini doğrudan belirleyen bir faaliyet alanı olması nedeniyle yükseköğretim kurumları ülkeler için birer saygınlık sembolü olarak görülmektedir. Bu nedenle gelişmiş ülkelerin yükseköğretim hizmetine ayırmış oldukları ödenekler çok yüksek meblağlarda olmaktadır. Böylelikle yapılan bu harcamalar bu ülkelere aynı zamanda küresel anlamda söz sahibi olma kapılarını da açmaktadır (Meriç, 1995: 12).

Bilim, içinde bulunduğumuz yüzyılın simgesi, yükseköğretim de günümüzün sorunu olarak karşımızda bulunmaktadır. Toplumların geleceğe yönelik beklentilerinin karşılanması ve bilime dayalı gelişmelerin toplum adına kullanılabilmesi, yükseköğretim kesiminin dinamikleri sayesinde gerçekleşebilecektir (Yüce, 1992: 9).

1.1.2. Üniversite Kavramı ve İşlevi

Üniversite kavramı sözlüklerde, “bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim, öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir öğretim kurumu” (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve Türk Dil Kurumu (TDK) Büyük Türkçe Sözlük) olarak tanımlanmaktadır.

Üniversite kavramının kökeninde yatan Latince “Üniversitas” terimi, kamuya açık olmayan bilgi ve spekülasyonların öğretilmesi veya öğrenilmesi amacıyla bir araya gelen hoca ve öğrencilerin oluşturduğu birliklere verilen adı ifade etmektedir. Kurumsal olarak tarihte ilk biçimine Eski Yunan ve Hindistan medeniyetlerinde rastlanmakla birlikte modern anlamdaki kavramına denk düşen ilk örnekleri ise 12. yüzyılın ilk yarısında Bologna ve Paris’te görülmektedir (Çiğdem, 1994: 50).

Üniversitenin özelliklerini kapsayan bir tanım yapıldığında aşağıdaki şartlara uygun olarak yaşayan kurumlar üniversite olarak nitelendirilmektedir. Cumhuriyet’in ilk Rektörlerinden kabul edilen eğitim bilimci ve düşünce insanı İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun (1886-1978) tarifine dayandırılan bu tanıma göre üniversitenin özellikleri şu şekilde sıralandırılmaktadır (Aktaran: Günel, 2006; Güler, 1994: 28):

- Henüz bilgin kişiliği olmayan öğrencilere¹ bu kişiliği kazandırmak,
- Öğrencilere bilgin kişiliği kazandıracak olan psikolojik, teknik şartları taşıyan bilim çevresini yaratmak,
- Öğrencilere bu bilim kişiliğini kazandıracak olan kişiye özel çalışmaları yaptırmak,
- Öğrencilerin yaptıkları çalışmalardan bilim verileri elde etmelerini sağlamak,
- Öğrencilere yaşamları boyunca bu sonuçları elde edebilmeleri için edinmeleri gerekli olan temel bilgileri kazandırmak ve onlara denemeler yaptırmak.

Bu anlamda üniversitelerin temel sorumlulukları şu şekilde belirtilebilir (Aktaran: Günel, 2006; Çevik, 1992: 133-147):

1. Bireysel ve bağımsız karar verebilecek, bilgi düzeyi yüksek, kuram ve uygulamayı birleştirebilen, teşhis-çözüm öneren, toplumsal duyarlılığı yüksek ve gelişmelere çabuk tepki verebilen uzman kadrolar yetiştirmek,

¹ İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun eğitim ve sosyoloji alanındaki eserlerinde öğrenci ifadesi yerine toy (acemi) tabirini de kullandığı görülmektedir (Arslan, 2005).

2. Toplumlarda bilgi birikimini sağlamak, bilgiyi ulusal boyutlarından çıkarıp uluslararası boyuta taşımak, bilginin üretimi ve işlenmesi sırasında kullanılacak ölçütlerin düzeylerini saptamak,

3. Mezuniyet sonrasında bilgiyi hayata aktarırken gerek evrensel gerekse yerel temelde karşılaşılan sorunlara, doğru yaklaşımlar ve uygun çözümler getirebilecek insan gücü yaratmak,

4. Üretilen bilginin bireyden çok toplum ve insanlık yararına kullanılmasına, kullanılış amaçlarına ilişkin yöntemler üzerinde tartışarak bilimin ve teknolojinin etik zeminine katkıda bulunmak,

5. Toplumun ulusal üretim ve eğitimin temel sorunları üzerine aydınlatmak ve bu konudaki genel beklentilerin hangi doğrultuda olduğuna dair saptamalarda bulunmak.

Üniversitenin tanımından kaynaklı iki işlevi bulunmaktadır. Birincisi bilgi aktararak öğrencileri topluma hazırlamak, geleceğin bilim kişilerini yetiştirmek, öteki de bilimsel araştırmalar yapmak, gerçeği araştırıp yeni bulgular üretmektir (Usluata, 1997: 48).

Eğitimin genel işlevlerine ek olarak yükseköğretimin özel işlevleri de bulunmaktadır. Bu özel işlevler ise şöyle özetlenebilir (Adem, 1997: 11-14, 35-36):

1. Eski çağlardan süregelen geleneksel bilgileri günümüze uyarlayarak öğretim ve kültür yoluyla genç kuşaklara aktarmak ve öğretmek,

2. Bilgileri yaymak,

3. Yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek,

4. Soru sorma işlevini geliştirmek,

5. Pek çok bilgi alanının bir arada olduğu tek yer olması nedeniyle disiplinler arası etkileşimi gerçekleştirmek,

6. Toplumsal değişime önderlik etmek,

7. Toplumsal hareketliliği sağlamak.

Üniversitenin işlevleri ile lisansüstü eğitimin işlevlerinin benzerliğinden yola çıkılarak üniversitenin işlevi bir başka açıdan şöyle açıklanmaktadır (Arıcı, 1997):

1. Bilim/sanat üretmek ve yaymak,

2. Toplumsal sorunları doğru algılamak ve çözüm önerileri geliştirmek,

3. Üst düzey insan gücünün yetiştirilmesine katkı sağlamak.

Bilgi toplumuna geçiş sürecinde yükseköğretim “üniversiter alan ve üniversiter olmayan alan olarak ikiye ayrılmıştır. Bir başka deyişle üniversiter alan “elit eğitim” yapan araştırma ağırlıklı kurumlar, üniversiter olmayan alanlar ise kitlesel eğitim yapan eğitim ve öğretim kurumları olarak tanımlandırılmıştır. Bu ayrımda kitlesel eğitim esas olarak kısa süreli meslek yüksekokulları, dört yıllık salt eğitim-öğretim amaçlı fakülteler ve açık öğretim sistemlerinden oluşmaktadır (Sertlek, 1997: 248).

Üniversiteler, tarihsel misyonuna bakıldığında bulunduğu çağın önünü açması, sorunları doğru tespit etmesi ve yaşamı kolaylaştırması için uygun modeller oluşturması ile anılırlar. Bu yönüyle üniversiteler en üst düzeyde teknik imkânlarla donatılmış ve örgütlenmiş, geleceğe yönelik plan ve projesi olan, vizyonu açık, maddi ve manevi sorunu olmayan kurumlar olmak zorundadırlar (Ortaş, 2002: 3).

Yükseköğretimin işlevi konusunda UNESCO’nun, 1996 yılındaki açıklamasına göre üniversiteler, “sosyal gelişmede, ekonomik büyümede, rekabet edebilir mal ve hizmetlerin üretiminin desteklenmesinde, kültürel kimliğin şekillenmesinde ve korunmasında sosyal barışın sürdürülmesinde, yoksulluğa karşı mücadelede ve barış kültürünün desteklenmesinde görev yapan kurumlar” olarak belirtilmiştir (Demirsoy, 2011; Aktaran: Ö. Karahan ve A. Y. Karahan, 2012: 81).

Son olarak üniversite; yaratıcı düşünceye kendi dışındaki değerlerin baskısından kurtulup, özgürce yönünü saptayarak ortaya çıkabildiği ortamı sağlayan

kurumlar olarak da nitelendirilmektedir (Gasset, 1998). Bu tanımdan yola çıkarak üniversitelerin araştırmalarla evrensel bilgiye katkı yapan, lisans/lisansüstü, yaygın eğitim ile bilginin yayılmasına çalışan, kamu çıkarına hizmet veren kurumlar olduğu ifade edilebilir.

1.1.3. Üniversite Tanımındaki Çeşitlilik: Konjonktür Boyutu

Wilhelm von Humboldt (1767-1835), bundan iki yüz yıl kadar önce eğitim sistemlerinin iki temel amacını kendi başlarına düşünebilecek yurttaşlar yaratmak ve üniversite öncesi öğrenim düzeylerinde öğrenmeyi öğretmek olarak belirtmiştir. Bu temel oluştuğunda, üniversite öğrencisi artık pasif bir öğrenen konumundan araştıran konumuna geçmiştir. Bu durumda, üniversite öğretim elemanına sadece öğrencisini araştırmaya yönlendirmek ve desteklemek görevi yüklenilmiştir (Gümrükçü, 2005: 193-194).

On dokuzuncu yüzyıla kadar hâkim olan anlayışa göre, üniversite evrensel bilginin öğretildiği yerdir ve amacı entelektüeldir. Yirminci yüzyıla gelindiğinde ise, ticarî düşüncelerin baskısı altında, eğitimin pratik, gündelik yaşama hemen uygulanabilir biçimde olması gerektiği düşüncesiyle eğitim anlayışı yeniden tanımlanmıştır. Bu anlayışa göre, eğitim, yalnızca bilgi değil aynı zamanda siyasi öznelerin yaratıldığı ve bu öznelerin de özellikle bilgi üretiminin ve ediniminin koşulları üzerine iktidar sahibi olan yurttaşlar olarak toplanmasıyla bir kamusal alanın oluşturulduğu bir süreç olarak görülmektedir (Giroux, 1996).

Bu süreç içerisinde bilim üretilmeden, yeterli bilgi birikimi olmadan, sadece teknoloji ithâli yoluyla, uluslararası devâm eden baş döndürücü siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik yarışını sürdürmek ve uygarlıklar yarışını kazanmak mümkün olmadığı gibi mevcut durumu ve yerini korumanın da ihtimali bulunmamaktadır. Bu noktada gelişmiş ülkeler tarafından üniversiteler bir hayli önemsenerek yükseköğretim ve özellikle üniversitelerin tanımına, özerkliğe ve akademik özgürlüğe sahip “bilgi ve hizmet üreten fabrikalar” nitelmesi eklenmektedir (Marangoz, 2004).

21. yüzyıla gelindiğinde ise bilginin üretilmesi, paylaşılması ve uygulamaya aktarılmasının önemi giderek arttığından bilginin işlenmesine yönelik kapsamlı araştırma-geliştirme çalışmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle de bilgiyi üreten, yayan ve paylaşan en önemli kurum bu durumda yükseköğretim kurumları olarak görülmektedir. Bütün bu gelişmeler paralelinde üniversiteler, bin yılı aşan tarihleri ile değişime uyum sağlayarak ve hatta değişimin önünde giderek toplumun da değişip gelişmesine önemli artılar sağlayan kurumlar olarak önemlerini sürdürmektedirler (Duderstadt, 2000).

Üniversiteler genel olarak kamu hizmeti veren, bu amaçla kamu kaynaklarını kullanan (vakıf üniversiteleri dâhil) kurumlardır. Bu kapsamda bazı sorunsal alanları da içinde barındırmaktadır. Örneğin İngiltere’de üniversiteler üzerine sürdürülen tartışmalar, “kamunun parası yükseköğretime yatırılacaksa, daha iyi yurttaşlar yaratma beklentisi olması gerekir mi? Böyle bir beklenti olacaksa, iyi yurttaşlık neleri kapsar?” (Evans, 2007) sorusu çerçevesinde ele alınmaktadır. Çağımızda iyi yurttaşın kendi işini gören, eğitimini para kazanmak, işgücü yaratmak, ulusal ekonominin gelişmesine katkıda bulunmak için kullanan, aktarılabilen becerilere sahip olan bir birey olması beklenmektedir.

Günümüzde toplumların üstünlükleri, bilim ve teknoloji alanında vardıkları düzeyler ile ölçülmektedir. Üniversitelerin temel amacı, bilgiyi araştırmak, aktarmak ve yenilemektir (Coşkun, 1996: 360). Bu süreçte üniversiteler, yeni düşünce normları geliştirirler ve bunları topluma aktarırlar. Üniversiteler gerçeklerin savunucusu, yeni gerçeklerin devamlı arayıcısı, doğanın karşıtı, toplum değerlerinin koruyucusu, gençliğin şekillendiricisi ve geleceğe dair bir yol göstericisi olarak birçok misyonu üstlenmiş kurumlardır (Kaya, 1984: 237).

Eğitimin, bireyler olarak yüksek yaşama düzeyine ulaşmanın, hem toplumsal gelişmeyi sağlayarak ileri ülkeler arasında yer almanın hem de ülkede demokratik bir siyasal ve toplumsal yaşam sağlamanın temel koşulu olduğu bilinmektedir. Bu nedenle de yükseköğretim kurumlarının görevi sadece öğrencilere hazır bilgi vermek değil, aynı zamanda onları, ülkenin sorunlarını bilimsel yöntemlerle çözümleyecek,

araştırmacı, topluma önderlik edecek, ülkesinin ihtiyaçlarına ve çağa uygun biçimde yetiştirmektir (Ozankaya, 1999: 4).

Üniversitelerin bu misyonu tarihsel süreç içerisinde değerlendirilirse üniversiteler için “sınır tanımadan, öğrenmenin araç değil amaç olarak kabul edildiği, bu amacın hiçbir ideolojiye, dogmaya, siyasi hedefe ikincil kılınmadığı ve bunların hiçbirinin öğrenmenin ve araştırma yapmanın ufkunu daraltmasına izin verilmediği, hiçbir şeyin mutlak doğru olarak kabul edilmediği, bilginin toplumda o an geçerli ideolojilere göre yararlı ve yararsız diye sınıflandırılmadığı ve siyasi otoritenin de piyasa güçlerinin de egemen olmadığı bir sığınak” şeklindeki ideal bir tanıma ulaşılabilir (Esmer, 1992: 2-3).

Günümüzde üniversiteler, ülkelerin gelişmesi ve kalkınmasında önemli role sahip kurumlardır. Değişime katkılar sağlayan ve bizatihi toplumsal dönüşümün içerisinde baş aktör olarak yer alan üniversiteler, yaşanan küreselleşme ve bilgi toplumu eksenli dönüşümün de odak noktasında yer almaktadır. Genel anlamda politik, ekonomik ve sosyal gelişmelerin yükseköğretimde yansımaları ise yükseköğretimde yönetim ve kalite konularını gündeme taşımaktadır (Vidovich, 2002).

Bilim ve yükseköğretim, birbirini tamamlayan hatta birbiri ile eş anlamlı sayılabilecek iki kavramdır. Çağdaş toplumlarda üniversite, merkezi bir kurum rolünü üstlenmektedir. Bir yandan teknoloji üzerine kurulu ekonomiler için elzem olan eğitim sağlamakta, öte yandan araştırma ve yenilik için çok önemli bir merkez oluşturmaktadır. Bu bağlamda bilimsel araştırma ve yükseköğretime eş anlam yüklenerek üniversitelerin sadece ulusal planda değil dünya çapında da topluma hizmet etme sorumluluğu bulunduğu ifade edilebilir (Pelikan, 1992).

1.2. Üniversitelerin Tarihsel Gelişimi

Üniversite kurumuna ilişkin iki farklı yönlemsel bakış açısından bahsedilmektedir. İlk bakış açısına göre, üniversite bir ortaçağ kurumudur. Üniversiteyi ortaçağa özgü koşulların ürünü olarak kabul eden bu bakış açısı temelini pozitivist tarih anlayışına dayandırmaktadır. Bunun sonucu olarak da, üniversite

kurumuna ilişkin açıklamalarda ortaçağ öncesi dönemin eğitim kurumları ile hiçbir ilişki kurulmadığı düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle, bu bakış açısı üniversite kurumunu kendinden önceki eğitim kurumları ile süreklilik-kopuş ilişkisi çerçevesinde ele almamaktadır. Dolayısıyla, üniversite kurumunun doğuşunu ortaçağ öncesinde yaşanan gelişmelerle bağlantılı bir nedensellik üzerinden anlamlandırmak mümkün değildir. Bir İngiliz ilahiyatçısı ve “Faydacılık” düşünce akımının da kurucusu olan Hastings Rashdall (1858-1924) konuyla ilgili bir çalışmasında bu durumu, “Papalık ve İmparatorluk gibi, üniversite, sadece ilk biçimini ve geleneklerini değil, bir anlamda bütün varlığını, rastlantıların yarattığı bir olgular demetine borçludur ve kökeni sadece bu olgular çerçevesinde anlaşılabilir” şeklinde ifade etmektedir (Aktaran: Timur, 2000: 16; Yavuz, 2012: 11).

Üniversiteyi bir çeşit yüksek okul olarak kabul eden diğer bakış açısı, ilkinden farklı olarak ortaçağ öncesinde üniversite adı taşımayan ancak aynı işlevi üstlenmiş farklı kurumların varlığından yola çıkarak üniversite kurumuna ilişkin açıklamalarını rastlantılar yerine etkileşimin yarattığı olgular üzerine temellendirmektedir. Bu yönüyle diyalektik bir niteliğe sahip olan bakış açısına göre, üniversite kurumunun kökeni Sümerlere kadar götürülmektedir. Milattan önce 3000’li yılların ortalarına doğru tapınaklar bünyesinde doğan Sümer’deki bu ilk yüksek okulların başlıca işlevlerinin okuma-yazma öğretmek ile saray ve tapınak kadrolarını yetiştirmek olduğu ve bu okullarda çalışan âlimlerin çoğunun da modern üniversite profesörleri gibi hayatlarını öğretim üyesi maaşıyla kazanmış ve boş zamanlarını da araştırmaya ayırmış kişilerden oluştuğu belirtilmektedir (Aktaran: Timur, 2000: 33; Yavuz, 2012: 12).

Aşağıdaki kısımda üniversitelerin tarihi, Sümer’den başlayan tez anlayışı paralelinde ele alınmıştır. Ancak modern anlamda üniversite örneklerinin Ortaçağ’da görülmesi nedeniyle tarihin başlangıcı olarak ortaçağ temel alınarak ve hem Doğu’da hem de Batı’da yaşanan gelişmeler dikkate alınarak konu özetlenmeye çalışılmıştır.

1.2.1. Dünyada Üniversitelerin Gelişimi

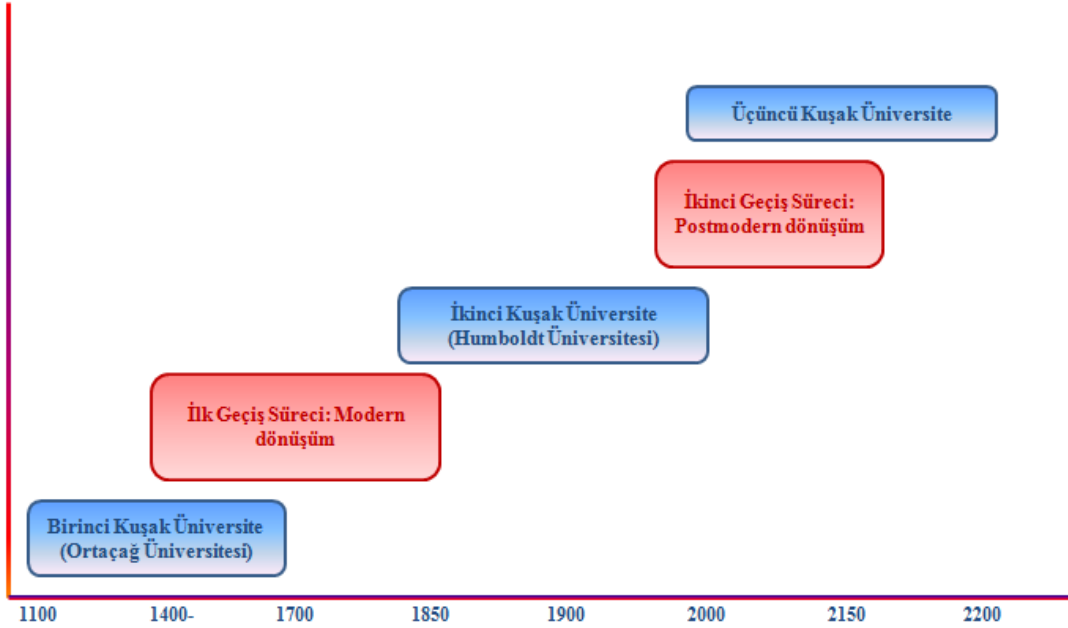
Yükseköğretim, tarihsel sürecinde üç farklı aşamada gelişim göstermiştir. Birinci aşamada, 11. ve 12. yüzyıllarda kurulan Bologna, Paris ve Oxford Üniversiteleri üniversitenin bugünkü anlamına yakın yapılanmalar olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle üç üniversite ve daha öncesinde Eski Yunan üniversiteleri, tarihteki ilk üniversiteler olarak kabul edilmiştir (Gürüz, 1994).

Bununla beraber bilim tarihçisi Bernal (1995) tarafından medreseler de, üniversitelerin temeli olarak kabul edilmekte; Eski Yunan'daki üniversite örnekleri, özel okul ve yükseköğretim kurumu olarak nitelendirilmektedir.

Dünya tarihinin gelişiminde tarım toplumunun oluşmasıyla feodal dönem olarak adlandırılan Ortaçağ'ın ve sonrasında ticaretin gelişmesi sonrası Sanayi Devrimi ile ulus-devletlerin çoğaldığı Modern Dönem'in ve Bilgi Çağı ve Küreselleşme ile de Post-modern dönemin etkileri büyüktür. Üniversite tarihinin incelemesinde bu üç dönemin baz alındığı literatürde sıklıkla görülmektedir.

Bu dönemler arasında geçiş dönemleri olmakla birlikte söz konusu üç dönem üç kuşak olarak adlandırılabilir. Üç kuşağın birbiri ile etkileşimli olarak süregelmesi ve hatta modern dönem üniversitelerinin etkilerinin günümüz üniversiteleri arasında yaygın kabul edilen ilkelerinin olması, üniversite tarihinin eklemsel ve bütünlük bir yapıda olduğunun göstergesidir (Wissema, 2009; Kyrö ve Mattila, 2012). Ortaçağ temelinde üç dönemli (kuşaklı) üniversite tarihi, Şekil 1.1.'de özetlenmiştir:

Şekil 1.1. Üniversitelerin Gelişim Tarihi



Kaynak: Wissema, 2009; Kyrö ve Mattila, 2012: 6.

Yukarıdaki bilgiler ışığında ilerleyen kısımlarda üç kuşak modeli esas alınarak dünyadaki üniversite tarihi kısaca üç dönem itibariyle incelenmektedir.

1.2.1.1. Ortaçağ Üniversiteleri: Ulus-devlet Öncesi Dönem

Haçlı Seferleri, Batı'nın kendilerinden sadece teknik olarak değil entelektüel açıdan da ileri olan Doğu ile karşılaşmasına neden olmuş böylelikle Batı'da Antik Döneme ilişkin ilgi canlanmıştır. Bu gelişmeler, Batı'da Rönesans-Reform ve Aydınlanma Hareketleri'nin de temeli olarak görülmektedir. Bu gelişmelere paralel olarak kilise bünyesinde eğitim programlarında Antik dönem okullarına benzer müfredat izleyen okullara olan talep artmış ve yaşanan talep artışı bu okulların kilise dışına taşınmaları ile sonuçlanmıştır (Menteş, 2000: 13).

Kilise dışına taşınan bu okullara "*studium*", Avrupa'nın çeşitli bölgelerinden öğrenci ve öğretmen çekenlerine de "*studium generale*" adı verilmiştir. Ortaçağ üniversiteleri de bu okullarda bir araya gelen öğrenci ve öğretmenlerin kendi

çıkarlarını korumak adına kurdukları birer lonca olarak ortaya çıkmıştır (Charle ve Verger, 2005).

Orta Çağ'da biçimlenmeye başlayan üniversite, bazı niteliklerini günümüze kadar taşımıştır. Bir isim ve merkezi bir mekân, belli bir derece özerkliği olan hocalar, öğrenciler, dersler, sınavlar ve dereceler, “fakülteleri” olan bir yönetim günümüze gelen unsurlara örnek gösterilebilir. Ayrıca lisans derecesi (*bachelor of arts*), yüksek lisans derecesi (*master's degree*) ve felsefe doktoru (*PhD*) gibi terimler Orta Çağ'dan beri kullanılmaktadır (Kerr, 1982).

Üniversitelerin lonca anlamını da taşıyan “universitas” adıyla kurulmaları feodal döneme denk gelmektedir. Katedral okullarına yakın yerlerde kurulan ve kilisenin otoritesi altında olan bu okullar aralarına ruhban olmayan sınıftan kişilerin katılımıyla belli bir özerklik kazanmış ve kiliseyle çatışmaya ortam oluşturmuşlardır (Timur, 2000: 42).

Bu şekilde Avrupa'da birçok üniversite kurulmuştur. Bunun ilk örneği, meslek öğrenmek isteyen öğrenciler tarafından 1088 yılında kurulan Bologna Üniversitesi'dir. Bologna Üniversitesi, üniversitenin rektörünün öğrenciler tarafından kendi aralarında seçildiği ve öğretmenlerin maaşlarının da yine öğrenciler tarafından ödendiği bir sisteme dayanmaktadır. Bu üniversiteyi 1160 yılında Katolik Kilisesi tarafından ruhban sınıfı yetiştirmek için kurulan Paris Üniversitesi takip etmiştir. Paris Üniversitesi'nde kilise ile öğretmenler arasında anlaşmazlık ortaya çıkması nedeniyle üniversiteden ayrılan öğretmenler 1167 yılında Oxford Üniversitesi'ni kurmuşlardır (Gürüz, 2001).

Avrupa üniversitelerinin ilk örnekleri olan bu üniversitelerdeki öğretmenler ile siyasi otorite arasında zaman zaman anlaşmazlık baş göstermiş ve her anlaşmazlıkta yeni bir üniversite ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede 1204 yılında Venedik, 1209 yılında Cambridge ve 1220 yılında da Pauda Üniversitesi kurulmuştur (Gürüz, 2001; Timur, 2000; Charle ve Verge, 2005).

Üniversite kilise bünyesinden ayrılmış ve mesleki örgüt (lonca) mantığıyla ortaya çıkmış bir kurumdur. Bu ilişkinin başında kilise kurumu gelmektedir.

Üniversitenin kilise dışında ilişki kurduğu bir diğer kurum, laik iktidarın temsilcisi olan senyörlük ile krallık kurumudur. Ortaçağ üniversitelerini kendinden önceki benzer eğitim kurumlarından ayıran en önemli özellik, sahip olduğu kurumsal özerkliktir (Lay, 2004: 30). Bu özerklik, kilise ve krallık kurumu ile kurulan ilişkiler üzerinden temellenmektedir. Yerel kiliseler karşısında Papalığın desteğiyle elde edilen özerklik, eğitim-öğretim faaliyetinin işleyişi ile ilgilidir. Bu sayede yerel kiliseler, hocaların tayin edilmesinden diplomaların onaylanmasına kadar uzanan ve üniversite üzerinde vesayet benzeri bir yetkiye sahip olmalarına yol açan konumlarını kaybetmişlerdir. Buna karşılık üniversiteler, eğitim hizmetinin sunulmasına ilişkin yöntemlerin belirlenmesinde özerklik elde etmiştir. Sonuç olarak ortaçağ üniversitesinin akademik ve idari açıdan özerk bir kurum olduğunu ileri sürmek mümkündür. Ancak sahip olunan bu özerkliği içinde bulunulan koşullar çerçevesinde değerlendirmek gerekmektedir. Eğitim hizmetinin sunumuna ilişkin konularda yerel kiliselere karşı özerklik elde etmelerine karşın eğitimin içeriğinin tespit edilmesinde Kilise hala etkisini sürdürmektedir (Yavuz, 2012: 21).

Üniversiteler, içinde bulunulan koşulların değişmesine bağlı olarak diğer kurumlarla farklı ilişkilere girmeye başlamış ve buna bağlı olarak da özerklik kavramının içeriği de değişim yaşamıştır.

1.2.1.2. Modern Üniversite: Humboldtian Üniversite

Modern üniversite modeli kapitalizm adı verilen ekonomik ve siyasal örgütlenme içerisinde ortaya çıkmıştır. Aynı adı taşımakla birlikte ortaçağ üniversitesi ile modern üniversite arasında yapısal farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların kaynağında ise üretim biçiminde yaşanan değişikliğe bağlı olarak ortaya çıkan yeni bir ekonomik ve siyasal örgütlenme tarzı yer almaktadır. Üniversite ortaya çıkışını takip eden yaklaşık üç yüz yıllık dönemde önemli bir değişikliğe uğramadan varlığını devam ettirmiştir. İngiliz üniversitelerinin tarihini araştıran Hugh Kearney (1970: 15) bu durumu, “Oxford ve Cambridge, 1500 yılında aynı iki yüz yıl önceki toplumsal işlevlerini yerine getiriyorlardı. Bir kilise “*intelligentsia (entelijansiya)*”nın eğitimini sağlayacak araçları temin ediyorlardı. Bu entelektüel kesim, yerel ruhban sınıfından ayrılmış, kilise içi bir seçkin zümreydi; fakat aynı

zamanda, aralarında kraliyet bürokrasisinin üyelerinin de bulunduğu devlet içi bir seçkin zümreydi” şeklinde tasvir etmektedir (Aktaran: Timur, 2000: 55). Kearney’ın İngiliz üniversiteleri için yaptığı bu tespit, özünde bütün Batı Avrupa üniversiteleri açısından geçerli görülebilmektedir (Timur, 2000: 55).

Modern dönem, üniversite dışında bilimsel derneklerin kurulduğu bir dönemdir. Bunların ilk örnekleri Roma’da 1603 yılında kurulan "Academia dei Lincei", Floransa’da 1657 yılında kurulan "Acedemia del Cimento", 1660 yılında kurulan "The Royal Society of London" ve günümüzde de etkin biçimde çalışmakta olan 1666 yılında kurulmuş "Academie Royale des Sciences" dır. Bu dernekler aynı zamanda günümüz bilim akademilerinin de temelini oluşturmuşlardır. Kiliseye karşı verilen bağımsızlık mücadelesi, bu derneklerin amacını da etkilemiştir. Örneğin, bir İngiliz doğa felsefecisi olan Robert Hooke (1635-1703), "The Royal Society"nin işinin; tüm doğal olaylar, yararlı zanaat, imalat, mekanik uygulamalar, makineler ve deneylere dayalı icatları kapsayan alanlardaki bilgileri geliştirmek olduğunu bu nedenle de ilahiyat, metafizik, ahlak, siyaset, retorik ve mantık, kurumun ilgi ve uğraşı alanının dışında olduğunu belirtmektedir (Gürüz, 2001: 52).

Modern üniversite yapısındaki ilk önemli dönüşüm, ulus-devlet anlayışının doğuşuna kaynaklık eden mutlak monarşilerin kurulmasıyla yaşanmıştır. Bu süreçte üniversite kurumu iki önemli değişikliğe uğramıştır. Bunlardan birincisi, giderek artan bir şekilde siyasi otoritelerin kontrolü altına girmeleridir. Buna bağlı olarak o zamana kadar daha çok kiliseye bağlı olan üniversiteler, artık devletin artan ihtiyaçlarına yanıt vermeye; devlete bilgili hukukçular ve ehliyetli memurlar yetiştirmeye başlamışlardır. Siyasi otoritenin kontrolü altına girmenin üniversite açısından sonucu, özerkliğin kaybedilmesi olmuştur. Bu süreçte yaşanan diğer değişiklik, mutlak monarşilerin kurulmasıyla birlikte gelişmeye başlayan ulusal bilince paralel olarak üniversitelerin de Avrupalı niteliğini kaybederek ulusal bir kimlik kazanmalarındır. Özetle modern dönem, Ortaçağ üniversitesini karakterize eden iki özelliğin, özerklik ile Avrupalılığın ortadan kalkması ve üniversitenin devlete yönetici yetiştiren bir yüksek okul özelliği kazanması olduğu söylenebilir (Timur, 2000: 57-59).

Ortaçağ üniversitesinden modern üniversiteye dönüşen üniversitenin çevresinde yaşanan gelişmelere karşı takındığı tavır da önemli bir konudur. Bu gelişmelerin başında coğrafi keşifler gelmektedir. Bu keşifler sayesinde eski dünya olarak adlandırılan bölgenin dışında yer alan başta Amerika kıtası olmak üzere birçok yeni bölge bulunmuştur. Bu bölgelerden elde edilen zenginlik Avrupa'ya taşınmış ve bu da sermaye birikimine zemin hazırlamıştır. Coğrafi keşifleri Rönesans ve Reform hareketleri izlemiştir. Kilisenin dünyevi iktidarı da kapsayan iktidar tekeli sarsılmış ve böylece özgür düşüncenin önündeki en büyük engel aşılmıştır. Rönesans ve Reformun hazırladığı zemin üzerinde Aydınlanma Çağı yükselmiştir. İnsan aklının mutlak üstünlüğünün kabulü Aydınlanma Çağı'nın ürünüdür ve bu sayede bilimsel devrimin önü açılmıştır. Newton mekaniğinin ortaya çıkışı ve akabinde yaşanan gelişmeler Sanayi Devrimi'ni hazırlamıştır. Günümüz dünyasına uzanan etkileri bulunan bu gelişmelerin hiçbir yerinde üniversite kurumu yer almamıştır. Başka bir ifadeyle, tüm bu gelişmeler üniversite kurumunun dışında ortaya çıkmış ve bu süreçte üniversitenin hiçbir katkısı olmamıştır (Lay, 2004: 42).

Modern çağda durağanlaşmış üniversite kurumuna müdahale edilmesi gerekmiştir. Bu müdahaleler sonucunda, müdahalenin yapıldığı ülkenin içinde bulunduğu koşullar tarafından şekillendirilen dört farklı modern üniversite modeli şeklinde bir ayrımlandırma yapılması mümkündür. Bunlar arasında “Humboldt Modeli” olarak da adlandırılan Alman Üniversite Modeli, modern üniversitenin ilk örneği olarak kabul edilmektedir. Eğitim faaliyetinin yanı sıra araştırma faaliyetinin de üniversite bünyesine dâhil edilmesi ve her iki faaliyetinin de birbirini destekler tarzda ele alınması, modern üniversitenin en temel farklılık gösteren özelliğidir. Kantçı çizgideki Wilhelm von Humboldt'un öncülüğünde 1810 yılında kurulan Berlin Üniversitesi de bu özellikleri taşıyan Alman Üniversite Modeli'nin dolayısıyla da modern üniversitenin ilk örneğidir. Diğer modern üniversite modelleri de bu temel üzerine yükselmiştir. Başka bir ifadeyle, eğitim ve araştırma faaliyetinin birlikteliği konusunda modeller arasında bir ortaklık söz konusudur. Modelleri birbirinden farklı kılan özellikler ise, yukarıda da işaret edildiği üzere her ülkenin kendine özgü koşulları tarafından belirlenmiştir. Her ne kadar ilgili yazında günümüzde modern üniversiteden girişimci üniversiteye doğru bir geçiş sürecinin yaşanmakta olduğuna

ilişkin düşünceler gündeme getirilse de modern üniversite olgusunun varlığını sürdürdüğü yönünde genel bir kabul söz konusudur (Yılmaz, 2012).

Modern üniversitenin ilk örneğinin kurucusu Humboldt’a göre ideal üniversitenin amacı, insanın toplam bilgisinin araştırma yolu ile artırılmasıdır. Bu ise, öğrenci ile hoca arasındaki ilişkinin yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. Buna göre, ikisi arasında hocadan öğrenciye doğru işleyen tek taraflı bir ilişki, yerini etkileşim temelli bir ilişkiye bırakmalıdır. Nitekim gerçek bilim ancak tecrübe ile heyecan arasındaki etkileşimden doğabilecektir. Burada tecrübeyi öğretim üyeleri, heyecanı ise öğrenciler temsil etmektedir. Aralarındaki etkileşime dayalı ilişki ise gerçek bilime ulaşılmasını sağlamaktadır. Bu ilişkinin kurulmasını sağlayan şey ise, modelin karakteristik yapısını ortaya çıkarmaktadır. Buna göre, üniversite kurumu tam anlamıyla akademik özgürlüğe sahip olmalıdır. Akademik özgürlük, “*lehrfreiheit*” ve “*lernfreiheit*” olarak adlandırılan iki boyuta sahiptir. *Lehrfreiheit*, öğretim üyesinin araştırma yapacağı ve öğreteceği konuyu seçme özgürlüğü; *lernfreiheit* ise, öğrencinin öğrenmek istediği şeyi seçme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır. İşte hoca ile öğrenciye tanınan karşılıklı bu özgürlük, ikisi arasındaki paha biçilemez entelektüel ilişkinin kurulmasını sağlamaktadır (Lay, 2004: 48).

Bu modelde özerklik kavramı da akademik özgürlük temelinde anlam kazanmakta ve üniversitenin akademik işleyişine başta devlet olmak üzere dışarıdan hiçbir şekilde müdahale edilmemesi üniversite özerkliği için yeterli sayılmaktadır. Dolayısıyla idari ve mali açıdan muhtemel devlet müdahaleleri bu modele göre, üniversite özerkliğini zedeleyen faktörler olarak değerlendirilmemektedir. Bu ise devletin yükseköğretim yönetiminde etkin bir aktör olması sonucunu beraberinde getirmiştir. Alman modeline benzer şekilde Napolyon Bonapart tarafından kurulan Fransız üniversitesinde de temel misyon, eğitim olarak tespit edilmiştir. Bünyesinde araştırma işlevine yer verilmeyen “yeni üniversite”nin karakteristik özellikleri şu şekilde ifade edilebilir:

- Üniversite, mesaisinin tamamını devletin ve ulusun ihtiyaçları için harcamalı; çevresiyle etkileşim içerisinde olmalıdır.

- Bir eğitim kurumu olarak üniversite, öğrencilerine toplum içerisinde belli bir fonksiyonu üstlenebilmeleri için gerekli yetenek ve becerileri kazandırmalıdır.
- Üniversiteler, üniversite kurumunun işlevleri ve aktiviteleri konusunda mesleki kavrayışa sahip devlet yöneticileri tarafından merkezi olarak idare edilmelidir (Jonasson, 2008: 49-50).

Modern üniversitenin geliştiği bir başka ülke ise İngiltere’dir. İngiliz yükseköğretiminin başat konumdaki kurumları olan Oxford ve Cambridge Üniversiteleri, 19. yüzyıla gelindiğinde değişen koşullara ayak uyduramadıkları gerekçesiyle eleştiri konusu haline gelmiştir. Bu duruma karşı ilk tepki, 1820’li yıllarda Anglikan Kilisesi’ne bağlı olmayan bir kolejın kurulmasıyla gösterilmiştir. Bu adım sonrasında ise iki önemli gelişme yaşanmıştır. Birinci gelişme, 1820’lerde kurulmaya başlayan ve kiliseye bağlı olmayan kolejlerin, 1836 yılında Londra Üniversitesi çatısı altında birleştirilmesidir. Diğer gelişme ise, 1851’de ilk örneği Manchester’da bulan şehir (burjuva) üniversitelerinin kurulmasıdır (Anderson, 2004: 193).

Modern üniversite kurumuna geçişin bir süreç halinde kademe kademe gerçekleşmesi İngiliz modelinin belirgin özelliklerinin başında gelmektedir. Şehir üniversitelerinin kurulmaya başlaması ve bu üniversitelere gösterilen ilgi karşısında üniversite kurumu üzerine yapılan tartışmalarda yer alan ve 19. yüzyılda İngiltere’nin din tarihinde önemli bir isim olan John Henry Cardinal Newman (1801-1890)’ın “The Idea of An University” kitabındaki “üniversitelerin görevinin, öğrencileri belli bir meslek için yetiştirmek değil, hayata hazırlamak olduğu”nu vurgulaması İngiliz modern üniversite anlayışının temelini oluşturmaktadır (Jonasson, 2008: 51). Bu özellikler, üç madde halinde şu şekilde özetlenebilir:

- Üniversite, eğitim için en uygun ortamı sağlamalı ve bunu da öğrenci ile hoca arasındaki yakın ilişkiyi temin ederek gerçekleştirmelidir.
- Üniversite, öğrencisine başarılı bir yaşam için gerekli olan eğitimi onun karakter ve zihin yapısına en uygun şekilde vermelidir.

- Üniversite, kurumun çıkarının ve ihtiyaçlarının ne olduğunu en iyi bilebilecek konumda olan akademisyenler tarafından yönetilmelidir (Jonasson, 2008: 52).

Bu model içerisindeki İngiliz ekolünün üniversite kurumuna diğer modellerden farklı olarak yüklediği misyonun, Fransa ekolündeki devlete ve topluma yararlı meslek erbabı insanlar ya da Alman ekolündeki ideal yurttaşlar yetiştirmek değil insanı hayata hazırlamak ve başarılı olabilmesi için ihtiyaç duyduğu yetenekleri kazandırmak olduğu ifade edilebilir.

Modern üniversitenin son örneği, modern dönemde tarih sahnesine çıkan Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'dir. ABD'nin bulunduğu topraklarda ilk üniversiteler İngilizler tarafından kurulmuştur. ABD'nin bağımsızlığını ilan ettiği 1776 yılına kadar kurulan dokuz üniversitenin en önemli özelliği, gerek eğitim programları gerekse de örgütlenme açısından Oxbridge (Oxford ve Cambridge) üniversiteleri modeli temelinde kurulmuş olmalarıdır (Lay, 2004: 57).

Bu dönem, Abraham Lincoln'un başkanlığı döneminde 1852 yılında çıkarılan Morrill Kanunu ile yeni üniversitelerin kurulması için eyaletlere geniş arazileri tahsis etme yetkisi verilmesiyle başlamaktadır (Lay, 2004: 57). Kuruluşunda ve yönetiminde eyaletlerin söz sahibi olduğu bu üniversiteler, "*land-grand*" üniversiteler olarak tanımlanmaktadır. Bu üniversiteler ile birlikte sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi amacıyla uygulamalı eğitim üniversite bünyesine girmiş ve araştırma faaliyeti üniversite misyonunun bir parçası haline gelmiştir. Bu gelişmeye paralel olarak gündeme gelen bir diğer önemli gelişme ise, büyük sermayedarların üniversite kurmak için yüklü miktarlarda bağış yapmaları ve bu sayede birçok yeni üniversitenin kurulmasıdır. Chicago, John Hopkins ve Stanford üniversiteleri bu dönemde yüklü bağışlarla kurulan modern üniversitelerden bazılarıdır. Zaman içerisinde Oxbridge modeli temelinde kurulmuş olan eski üniversiteler de yaşanan dönüşüme ayak uydurmuş ve modern üniversite hüviyeti kazanmışlardır. Alman ve İngiliz üniversite modellerinin bir sentezi olarak kabul edilen Amerikan üniversite modelini karakterize eden üç temel özellik bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralandırılmaktadır (Jonasson, 2008: 54):

- Üniversite kurumunun misyonunun bir parçası, ait olduğu topluma hizmet etmektir.
- Üniversite bünyesinde lisans ve lisansüstü eğitim arasında belirgin şekilde bir ayırım yapılmalıdır. (Lisans öğrenimi konusunda Newman'ın, lisansüstü öğrenim konusunda ise Humboldt'un düşünceleri etkilidir. Dolayısıyla, lisans öğreniminin öğrencileri başarılı bir hayata hazırlama amacına yönelik olarak tasarlandığı; lisansüstü öğrenimde ise araştırma işlevinin ön plana çıktığı ileri sürülebilir.)
- Üniversite, görev-yetki ve sorumluluk alanları birbirinden ayrılmış profesyonel yöneticiler ile akademisyenler tarafından yönetilmelidir. (Profesyonel yöneticiler, üniversitenin bir işletme olarak organizasyonundan sorumlu olup, bu sorumluluğa uygun görev ve yetkilere sahiptir. Akademisyenler ise, akademik işleyişten ve araştırma faaliyetlerinin organize edilmesinden sorumludur.)

Amerikan üniversite modelini diğerlerinden farklı kılan en belirgin özellik, yukarıdaki sıralamadan da görülebileceği üzere üniversite yönetiminin profesyonel bir uğraş olarak kabul edilmesi ve buna bağlı olarak üniversite yönetiminde profesyonel yöneticilere yer verilmesi şeklinde özetlenebilir.

1.2.1.3. Girişimci Üniversite Modeli: Üçüncü Kuşak Üniversite

Modern üniversite 1900'lü yıllardan bugüne farklı ülkelerde çeşitli şekillerde örgütlenmekte ve toplum, devlet ve iş dünyasıyla farklı ilişkiler kurmaktadır. Özellikle yirminci yüzyılın sonlarında Amerika ve Amerika etkileşimli ülkelerin bir kısmında küreselleşme, şirketleşmecilik-işletmecilik ve piyasalaşmayla birlikte, üniversite kurumunun tek bir fikir etrafında örgütlenmediği ve düzenlenmediği görülmektedir. Serbest piyasa koşulları ile kimi ülkelerin yükseköğretim politikalarında “devlet” yerine “piyasa” ikame edilmektedir. Öğrenciler artık “müşteri”ye, öğretim üyeleri / elemanları “tedarikçi”ye ve öğretme/öğrenme ilişkisi, satıcı ile alıcı arasındaki “gizli bir sözleşme”ye doğru dönüşüm geçirmektedir (Peters, 2007).

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren dünyadaki üniversitelerde yaşanan bu değişim neticesinde yükseköğretim, birey olma bilincinin ve bireyin sosyal konumundaki saygınlığının artması, ulusal ve uluslararası bilimsel ve ekonomik gelişmelere paralel eğitim gereksinimlerinin artarak kadınların da yükseköğretime katılması gibi nedenlerle kitleselleşme sürecine girmiştir. Bilgi toplumuna geçiş olarak adlandırılan ikinci dönemde ise üniversite-piyasa ilişkileri güçlenmiştir. Üniversite, piyasaya bilgili işgücü yetiştirme ve sanayide kullanılacak bilgiyi üretme özellikleri açısından ekonomik yapının üretim faktörleri arasındaki yerini almıştır (Charle ve Verger, 2005).

Artan ekonomik bütünleşme, rekabet, yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin çoğalması, yaygınlaşan uluslararası bilgi ağı, İngilizcenin genel kabul gören bir dil olarak benimsenmesi ve devletin küçültülmesi gibi gelişmeleri doğuran küreselleşme olgusu, küresel paylaşımlı bilgiye, yükseköğretimde sınır ötesi açılıma, öğrencilerin ve akademisyenlerin uluslararası hareketliliğine, yurtdışına şube kampus kurulmasına, üniversite-sanayi etkileşimi kapsamında girişimci üniversite, şirket üniversiteleri gibi yeni oluşumlara ve farklı bölgelerdeki yükseköğretim kurumları arasında ortaklık türlerinin oluşmasına temel oluşturmuştur (Altbach vd., 2009).

Yukarıdaki gelişmeler temelinde gelişen anlayış ise hiç kuşkusuz girişimci üniversite anlayışı olmuştur. 1960'lı yıllarda bilgi çağı gerekliliklerinin toplumlara ve ekonomilere etkisi 1980'lerde başlayan yenilik (inovasyon) politikalarının geliştirilmesine neden olmuştur.

1980'lerden itibaren yenilik (inovasyon) politikaları alanında yaşanan gelişmeler, üniversite ile sanayi arasında geçmiş dönemlerden farklı olarak daha yakın ilişkilerin kurulması sonucunu doğurmuştur. Üniversite ile sanayinin bir araya gelmesi ve işbirliği yapmaları için gerekli zeminin oluşturulması amacıyla kurulan bağımsız aracı kurumlar, bilim parkları ve yenilik merkezleri ile somutlaşan bu eğilim, başta ABD olmak üzere Kuzey Avrupa ülkelerinde "girişimci üniversite" sisteminin doğuşu olarak adlandırılmıştır (Lazzeroni ve Piccaluga, 2003: 38-39).

Girişimci üniversite kavramı etrafında ilgili literatürde yapılan çalışmaların ve yürütülen tartışmaların içeriği incelendiğinde, girişimci üniversite modelinin, modern üniversite modeline kıyasla üniversite kurumunun misyonu, üniversite-devlet ile üniversite-sanayi arasındaki ilişkiler ve üniversite kurumunun örgütlenmesi olmak üzere dört temel alanda farklılaştığı görülmektedir (Magrath, 2000: 251-258; Kwiek, 2001: 27-38; Lazzeroni ve Piccaluga, 2003: 38-48; Schulte, 2004: 187- 191; Zaharia ve Gibert, 2005: 31-40; Wissema, 2009: 1-314).

Girişimci üniversite olgusu, Etzkowitz (1983) tarafından “*bir özel girişim ile işbirliği, sözleşmeli araştırma, patent gibi faaliyetler ile yeni finansman kaynakları sağlayan üniversite*” olarak teorik bir zemine yerleştirilirken; Chrisman vd., (1995) tarafından “*üniversite aktörlerince (akademisyenler / teknisyenler / öğrenciler) yeni girişimlerin oluşturulması*”; Clark (1998) tarafından “*iş dünyası ile daha yenilikçi ve yaratıcı nitelikte işbirliğine dayalı araştırmalar yapılması*”; Jacob vd., (2003) tarafından “*hem ticarileşme, hem de metalaşma sistemine dönüştürülmesi* (Guerrero-Cano vd., 2006)” esasına dayanan bir üniversite olarak tanımlanmıştır. Robertson (2008), girişimci üniversitenin kilit özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Kampüste bulunan tüm üniversite aktörlerinin girişimci kapasitelerini geliştiren güçlü liderliğin bulunması,
- Katma değer doğuran dış paydaşlarla güçlü bağlar kurması, üniversite-sanayi işbirliklerini artırması,
- Bireyler ve kurumlar üzerinde etki yapan girişimci sonuçlar doğurması,
- Girişimci eyleme yol açan yenilikçi öğrenme teknikleri uygulaması,
- Kurumlar arası etkin bilgi akışını destekleyecek şekilde sınırların kaldırılması,
- Kompleks dünya sorunlarına yönelik çözüm odaklı ve gerçek dünya deneyimini yansıtan multidisipliner eğitim yaklaşımlarının olması,
- Girişimci düşünme ve liderlik uygulamalarını teşvik edici olması.

20. yüzyıl sonları ve 21. yüzyılda yükseköğretim kurumlarının, özellikle de üniversitelerin organizasyon yapısı, rolleri ve fonksiyonları üzerinde etkili olabilecek önemli gelişmeler söz konusudur. Bunları; kürselleşme ve rekabetin hızla artması,

devlet desteğinin giderek zayıflaması nedeniyle finansal sıkıntıların doğması ve piyasalarda meydana gelen değişimler olarak ele almak mümkündür. İlk gelişme olan küreselleşme, sermaye, teknoloji ve bilginin ulusal sınırları aşarak entegre olması nedeniyle tüm ülkeler, firmalar ve üniversiteler üzerinde doğrudan etkili bir süreçtir. Bilginin yaratılması ve yayılımı sürecinde yaşanan hızlı gelişmeler, üniversiteler arasında ve üniversiteler ile diğer kurumlar arasında rekabeti hızlandırmakta, üniversiteler üzerinde bir baskı oluşturmaktadır (Smit, 2002: 6; Aalerud, 2004: 15; Aktaran: Çetin, 2007: 217-238).

İkinci gelişme olan hükümetlerin yükseköğretim için uygun fonlar sağlayamaması sorunu ise giderek uluslararası bir olgu haline dönüşmektedir. Üniversiteler devletten ekonomik ve sosyal problemleri çözme konusunda bir beklenti içinde olduğu gibi devlet de üniversitelerden daha iyi ve kaliteli bir yükseköğretim konusunda bir beklentiye sahiptir. Ancak finansal desteğin zayıflaması, devlet ile üniversiteler arasında bir güven bunalımı oluşturmaktadır (Smit, 2002: 7). Devlet desteğindeki söz konusu azalma, kurumların yeni ya da daha yüksek öğrenci harçları, araştırma bursları, endüstri ve işletmeler ile araştırma anlaşmaları ve özel eğitim programları gibi çeşitli araçlar yoluyla kendi gelir kaynaklarını geliştirmelerine neden olabilmektedir (Gumbort ve Sporn, 2001: 10). Diğer taraftan; öğretim ve araştırma maliyetleri de yüksek düzeyini korumaya devam etmektedir. Daha az kaynakla mümkün olabilecek en iyi performansı sergileme durumu üniversiteleri, temel işletme-finans prensipleri ile yönetilmek zorunda bırakmaktadır (Kozeraçki, 1998: 1).

Üçüncü gelişme olarak; son yirmi yıl içinde işgücü, öğrenci ve kurumların gereksinimlerinin değişim göstermesi yer almaktadır. Ekonomi ve toplumda bilgi odaklı girişimler sürekli büyüyen ve değişen işgücü piyasası yaratmakta, üniversitelerden bu piyasalara yetenekli öğrenciler kazandırması beklenmektedir. Üniversitelerin temel hedefi, öğrencilerine iş imkânları ve toplumda yüksek değere sahip bilgi, yetenek, tavır ve davranışları kazandırmaktır. Bu yeni öğretimin temel sürükleyici güçleri söz konusudur. Bu güçler; uzaktan öğrenim, uzmanlaşmış eğitim ve yaşam boyu öğrenme olarak sıralanabilir (Smit, 2002: 8).

Bu gelişmelerin nedeni ve sonucu olarak ortaya çıkan girişimci üniversite konusunda Burton R. Clark'ın 1998 tarihli "Creating Entrepreneurial Universities - Girişimci Üniversiteler Oluşturma-" ve 2004 tarihli "Delineating the Character of the Entrepreneurial University -Girişimci Üniversitenin Karakterini Çizme-" adlı çalışmaları öncü durumdadır. Shelia Slaughter ve Larry L. Leslie ise 1997 yılında yayınladıkları "Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University -Akademik Kapitalizm: Politikalar, Politik Kurallar ve Girişimci Üniversite-" adlı çalışmasında girişimci üniversiteleri kavram olarak ele almamakla birlikte, temellerinin ve bilimsel araştırma sonuçlarının ticari bir boyut kazanması yönündeki gelişmelerin "akademik kapitalizm" olgusuyla birlikte su yüzüne çıktığını, daha sonraları üniversitelerde yürütülen araştırmalardan kazanç elde edilmesi konusunda ilgili olarak kullanıldığını vurgulamaktadır. Akademik kapitalizm, üniversitelerin karşılaştığı dramatik gelişmeler karşısında dışsal fonlar elde edebilmek için kurumsal ve profesyonel piyasa ya da piyasa benzeri faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Bu olgu, girişimci üniversite kavramının ön tanımlaması olarak düşünülebilir (Aalerud, 2004: 14).

Girişimci üniversite, nihayetinde iç paydaş olan akademisyenlerin kendi şirketlerini kurmaları, öğrencilerin adeta bir girişimci olarak eğitim almaları, yine öğrencilerin teknoloji ve yenilikler konusunda farkındalık sağlamalarını amaçlamaktadır. Bu tarz oluşumların girişimci üniversite anlayışı oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda girişimci üniversitenin en önemli itici gücü, üniversite-sanayi işbirliğinin kurulmasıdır (Siegel vd., 2003). Üniversite-sanayi ilişkileri ile doğrudan ilgilenen üç farklı paydaş olduğunu ileri sürerek, bunları farklı strateji ve alan bazında karakterize etmesi Tablo 1.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 1.1. Üniversite Sanayi İlişkisinde Paydaşlar

Paydaşlar	Üniversite Bilim İnsanı	Teknoloji Transfer Ofisleri	İşletme/Girişimci
Eylemler	Yeni bilginin keşfi	Fakülte ve işletme ile çalışma	Yeni teknolojilerin ticarileşmesi
Birincil Günü(ler)	Bilim toplumunda kabul görmesi	Üniversitenin entelektüel varlığının pazarlanması	Mali kazanç
İkincil Günü(ler)	Ek araştırma fonu temini ve mali getiri	Ek araştırma fonu temini ve teknolojik yayılım	Patentli teknolojilerin kontrolünün devamı
Örgütsel Kültür	Bilimsel	Bürokratik	Girişimci

Kaynak: Siegel vd., 2003 (Aktaran: Sakınç ve Bursalıoğlu, 2012: 94)

Girişimci üniversite kavramının gelişmesinde en büyük katkısı bulunan bir diğer önemli isim ise J. G. Hans Wissema'dır. 2009 yılında yayınlanan "Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition -Üçüncü Kuşak Üniversiteye Doğru: Geçiş Sürecinde Üniversiteyi Yönetmek-" adlı kitabında, eğitim ve araştırma faaliyeti modern üniversitenin misyonunun iki temel bileşeni olarak belirtmekte; girişimci üniversitenin misyonunun ise, bu iki faaliyete ek olarak bilginin kullanımını da içerdiğini vurgulamaktadır (Wissema, 2009: 29). Wissema'ya göre tipik bir modern üniversite sadece araştırma ve eğitim faaliyeti ile ilgilenmektedir. Bu faaliyetler sonucunda üretilen bilginin uygulanması için herhangi bir çaba gösterilmez, bu alan başka kurumların girişimine bırakılmıştır (Wissema, 2009: 39). Girişimci üniversite ise modern üniversitenin başkalarının girişimine terk ettiği bu alanı ana misyonunun bir parçası haline getirmiştir. Buna göre, yeni modelde üniversite, bilgi üretiminin yanı sıra ürettiği bilginin kullanımı konusunda da söz sahibi olacaktır. Bu kullanımın ticari amaçlarla gerçekleştirilmesi öngörülmektedir. Üniversite telif hakları mekanizması aracılığıyla ürettiği bilginin mülkiyetine sahip olacak ve bunun üzerinden gelir elde etme imkânına kavuşacaktır. Misyon farklılaşması temelinden hareket eden Wissema, girişimci üniversiteyi modern üniversiteden ayıran dokuz özellik tespit etmiştir. Bu özellikler;

- Temel bilimsel araştırma hala üniversitenin temeli ve esas etkinliğidir.
- Araştırma büyük ölçüde disiplinlerüstü ve disiplinlerarasıdır. Disiplinlerarası uzlaşma kavramı itici güç olarak benimsenmiştir. Özel bir ilgi alanına odaklanmış disiplinlerüstü birim olarak üniversite enstitüleri, üniversitenin asıl yapısal unsurlarıdır.
- Girişimci üniversite, bilgi tekerlekleri aracılığıyla endüstri, özel Ar-Ge firmaları, yatırımcılar, profesyonel hizmet sağlayıcıları ve diğer üniversitelerle işbirliği yapan ağ üniversiteleridir.
- Girişimci üniversite, uluslararası rekabetçi pazarda etkinlik gösterir. Buna bağlı olarak en iyi akademisyenler, öğrenciler ve endüstriyle yapılacak en iyi araştırma sözleşmeleri için etkin bir biçimde rekabet yürütmek zorundadır.
- Politikacılar fırsat eşitliği politikaları sürdürmeye devam ettiklerinden girişimci üniversitelerin çoğu kitle üniversiteleri olmaktan kaçınamaz. Ancak bir önderlik rolü de oynamak istediklerinden en iyi ve en parlak öğrenciler ve öğretim üyeleri için özel olanaklar yaratmak zorundadırlar. Bundan dolayı girişimci üniversiteler bir yandan üst düzey bilim insanlarının ihtiyaçlarına cevap verirken, öte yandan da kitlesel eğitim programlarının yapılmasını sağlayan “çift kanallı” üniversiteler olacaklardır.
- Girişimci üniversitelerde yaratıcılığın rolü gerçek konumuna kavuşmuştur ve tasarım fakülteleri bu üniversitelerde merkezi bir rol oynar.
- Girişimci üniversiteler kozmopolittirler; bunlar uluslararası bir ortamda etkinlik gösterir ve öğrenci ya da akademisyen çekmek ve şirketlerle araştırma anlaşmaları yapmak için uluslararası piyasada diğer üniversitelerle rekabet ederler. Tüm ders programlarında yeni ortak dil olan İngilizce’yi kullanırlar.
- Bu üniversiteler, yeni girişimcilik etkinliklerinin beşiği olarak görülmektedirler.
- Bu üniversitelerde devletin eğitim programları ve diplomalar üzerinde etkisi kalmamıştır, doğrudan finansmanın yerini dolaylı finansman mekanizmaları almıştır ve bunların sonucunda ise girişimci üniversiteler resmi mevzuata giderek daha az bağımlı hale gelirler ve uç bir ihtimalle devletten tamamen kopabilirler (Wissema, 2009: 40-41).

Bu özelliklerle nitelenen bir üniversitenin örgütlenme ve yönetim tarzının da kendinden önceki üniversite modellerinden farklı olması öngörülmüştür.

Aşağıdaki tabloda Wissema'nın üçüncü kuşak üniversite tanımını önceki kuşak üniversitelerden ayıran özellikler özetlenmiştir:

Tablo 1.2. Üç Kuşak Üniversitelerin Özellikleri

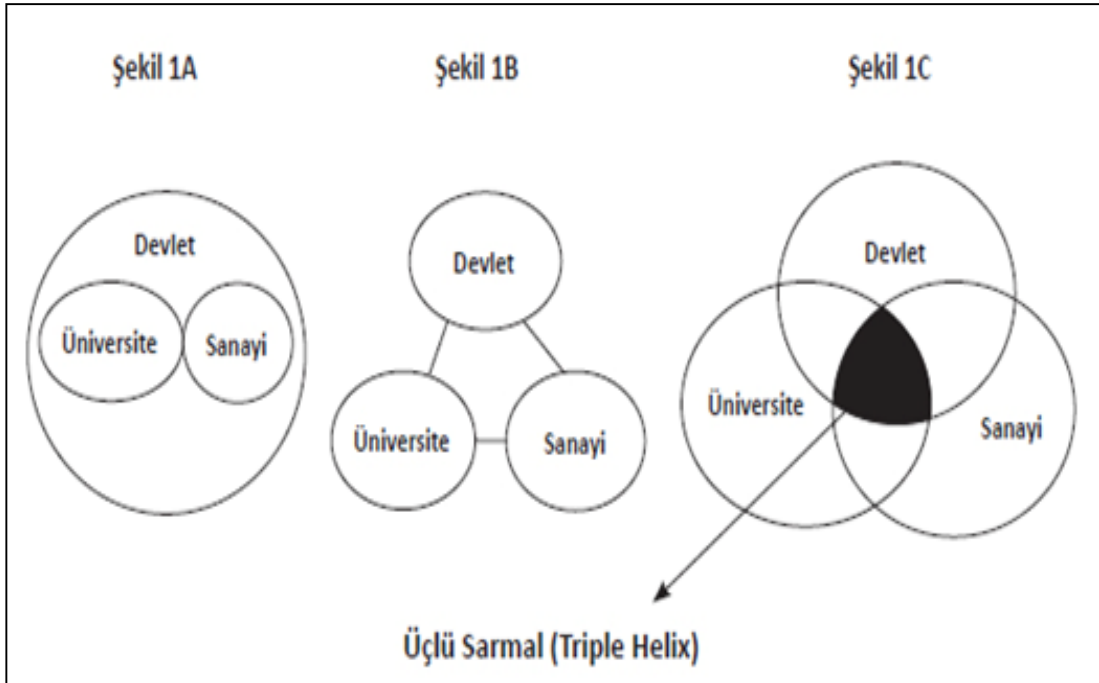
	Birinci Kuşak Üniversite	İkinci Kuşak Üniversite	Üçüncü Kuşak Üniversite
Amaç	Eğitim	Eğitim+Araştırma	Eğitim+Araştırma+Bilgiyi Kullanma
İşlev	Doğruyu savunma	Doğayı keşfetme	Değer yaratma
Yöntem	Skolastik	Modern bilim+Tekdisiplinli	Modern bilim+Çokdisiplinli
Oluşumu	Meslektaşlar	Meslektaşlar+Bilim adamları	Meslektaşlar+Bilim adamları+Girişimciler
Yönelimi	Evrensel	Ulusal	Küresel
Dili	Latince	Ulusal diller	İngilizce
Organizasyonu	Yerel yapılar, fakülteler, yüksekokullar	Fakülteler	Üniversite enstitüleri
Yönetimi	Meslektaşlar (rektörler)	Yarı zamanlı akademisyenler	Profesyonel yönetici

Kaynak: Wissema, 2009: 8.

Tablo 1.2.'de özet halinde görülebileceği üzere modern üniversitenin temel örgütlenme birimi fakülteler iken, girişimci üniversite “üniversite enstitüsü” adı verilen birim temelinde örgütlenmektedir. Fakülteler varlığını korumakla birlikte buralarda sadece eğitim faaliyeti yürütülecek ve politikacıların fırsat eşitliği politikalarını devam ettirmelerine bağlı olarak ortaya çıkan kitle üniversitesi işlevi yerine getirilmiş olacaktır. Üniversite enstitüleri ise araştırma faaliyetinin yapıldığı, disiplinlerüstü birimlerdir. Bu birimlerin girişimci bir yapı olarak tasarlanması ve doğrudan üniversitenin yönetim kuruluna bağlı olarak çalışması öngörülmüştür. Bu üniversitenin örgütlenme tarzı kadar yönetimi de kendinden önceki üniversite modellerinden farklıdır. Girişimci üniversitenin biri başkan olmak üzere beş üyeli bir yönetim kurulu tarafından idare edilmesi öngörülmektedir. Yönetim kurulunun meydana geliş tarzını “beş yıldız modeli” olarak açıklayan Wissema, başkan da dâhil olmak üzere her üyenin görev tanımlarını yapmıştır (Kyrö ve Mattila, 2012).

Toplum açısından bilginin, ekonomi açısından ise üniversitenin artan rolü, üniversite-sanayi-devlet ilişkilerinin Üçlü Sarmal (Triple Helix) olgusu ile analiz edilmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu sarmal, akademik araştırma ve ekonomik kalkınmayı teşvik etme güdüsü ile birbiriyle iç içe geçen halkalar olarak üniversite, sanayi ve devlet ekseninde oluşturulmuştur. Bu seçkinler topluluğunun bir ürünü olan girişimci üniversite, öncül akademik misyonlar olan eğitim ve araştırma fonksiyonlarının sınırlarını aşmaktadır. Özellikle ekonomik kalkınma misyonu, sistematik bilimsel yenilik üretimi ve bilgi tabanının yeniden tesisine gittikçe artan şekilde katkı sağlamaktır (Leydesdorff ve Etzkowitz, 2001). Bu modelde devlet-üniversite-sanayi ilişkileri üç şekilde tanımlanmıştır. Bu ilişkiler, kronolojik olarak birbirinden sonra gelmektedir (Fixari vd., 2009). Şekil 1.2.'de üniversite-sanayi-devlet ilişkileri ağı gösterilmektedir:

Şekil 1.2. Üçlü Sarmal Modeli (Üniversite-Sanayi-Devlet İlişkileri Ağı)



Kaynak: Fixari vd., 2009 (Aktaran: Sakıncı ve Bursalıoğlu, 2012: 96).

- Birinci model, ulus devletin akademi ve sanayi kesimini içine aldığı ve bu iki kesim arasındaki ilişkileri yönettiği ilişkiyi göstermektedir.

➤ İkinci model, devletin daha az baskın rol oynadığı, kurumsal alanların her birinin sınırlarının açık bir şekilde tanımlandığı ve diğerleri ile ilişkilerinin çerçevesinin çizildiği bir sistemi ifade etmektedir.

➤ Üçüncü model, sürekli gelişim gösteren üç alanın kompleks olarak farklı düzeylerde esnek biçimde birbirini etkilediği ve yalnızca onların kendi amaçlarını değil, aynı zamanda diğer iki varlığın da kesinleşmiş amaçlarını gerçekleştirici evrimsel yollar geliştiren kalkınma ve yenilikçi bir modeli temsil etmektedir.

Yukarıda özetlenen girişimci yönetim anlayışının bazı sakıncaları bulunmaktadır. Bu eleştirinin odağında hizmet alma kriteri ve genelde ona yapılacak ödeme bulunmaktadır. Başarı kriterinin bilginin ötesine taşındığı gerekçesiyle profesyonellerin uzmanlığının da yavaş yavaş zarar göreceği iddia edilmektedir. Bu durum, bir kurum olarak üniversitenin uzun dönemli ilgi alanlarına zarar verebilecek kısa dönemli meselelerle aşırı şekilde meşgul olmayı beraberinde getirebilecektir. Çoğu ticari işletmenin uzun dönemli gelişmeyi sağlayacak uzun dönemli piyasa stratejileri ile kısa dönemde kâr maksimizasyonu hedefi arasında bir gerilim yaşamasının benzeri şekilde üniversitelerin uzun dönemli olmaları da benzer gerginlikler oluşturabilecektir. Üniversite mezunlarının eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanma zamanında olduğu gibi üniversite araştırmalarının etkileri de çoğu kuşak tarafından hissedilebilir (Williams, 2004: 87).

Girişimci üniversiteye yapılan eleştirilen odağını akademik kültürün zedelenmesi ve öğrencinin müşteri olarak görülmesi oluşturmaktadır. Buna rağmen girişimci üniversiteler, tüm dünyada yüksek eğitim kurumlarının karşı karşıya kaldığı bir gerçekliktir (Ranga, 2002: 4).

Wissema'nın girişimci üniversite olarak adlandırdığı üniversite henüz tam anlamıyla ortaya çıkmış değildir. Üçüncü kuşak üniversite, girişimci üniversite anlayışı ile şekillenmiş ancak farklılıkları da olan bir yönetim anlayışıdır. Günümüzde modern üniversite halâ hâkimiyetini sürdürmektedir ancak küreselleşme adı altında yaşanan gelişmeler modern üniversite anlayışının aşılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle de, hâlihazırda yaşanan süreç modern üniversiteden

girişimci üniversiteye geçiş dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemin sonunda ortaçağ üniversitesinden modern üniversiteye geçişe benzer tarzda modern üniversiteden girişimci üniversiteye geçilecektir. Bununla birlikte, Wissema'nın modeli, gerçeklerden kopuk bir kurgu olarak görülmemektedir. Model detaylı incelendiğinde, girişimci üniversite adı verilen üniversitenin İngiltere ve ABD'de bulunan dünyanın en iyi üniversiteleri temel alınarak geliştirildiği görülmektedir. Bu üniversiteler modern üniversiteden girişimci üniversiteye geçiş sürecinde girişimci üniversite modelinin ilk örnekleri olarak kabul edilebilmektedir. Ayrıca öngörülen modelin temelinde yer alan rekabete dayalı sistemin, her üniversitenin girişimci üniversite olmasına imkân tanınması mümkün gözükmemektedir. Bu gerçeği Wissema da kabul etmektedir ve yükseköğretim sisteminde sadece sınırlı sayıda üniversitenin girişimci üniversite özelliği kazanabileceğini dile getirmektedir (Wissema, 2009: 61; Aktaran: Yılmaz, 2012: 40).

1.2.2. Türkiye’de Üniversitelerin Gelişimi: Medreseden Üniversiteye

Çalışmanın bu kısmı Cumhuriyet ile birlikte nicelik ve nitelik olarak gelişen üniversitelerin fazlalığı göz önünde bulundurularak Türkiye’deki üniversitelerin gelişim tarihi, Cumhuriyet öncesi dönemde ve Cumhuriyet sonrası dönemde ele alınarak kısa bir özet şeklinde sunulmuştur.

1.2.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Üniversitelerin Gelişimi

Yükseköğretimin tarihi, XI. yüzyılda kurulan medreselere dayandırılmaktadır. Bu dönemde Selçuklu Türkleri, vezir Nizamülmülk’ün uygulamaya koyduğu statüler ve öğretim programları ile dini ilimlerin ve tabiat bilimlerinin beraberce öğretildiği Nizamiye Medresesi’ni kurmuşlardır. Bu medreselerdeki çalışmalar, eski Yunan medeniyetinden gelen bilgi birikiminin korunup yaygınlaştırılmasına ve temel bilimlerle birlikte çeşitli uygulamalı bilimlere önemli katkılarda bulunmuştur. Medreselerin, Avrupa üniversitelerinin kuruluşuna ve öğretim içeriğine örnek olmasına karşın Türkiye üniversitelerinin kuruluşunda herhangi bir rolünün olmadığı düşünülmektedir (Gürüz, 2001: 295).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde ise üniversitelerin ikili bir yapıda geliştiği ifade edilebilmektedir. Bu yapılardan birincisi, Fatih Sultan Mehmet'in kurduğu Sahn-ı Seman medreseleri, diğeri ise Enderun (Saray Okulu)'dur. Enderun okullarında medrese bilimlerinin yanı sıra beşeri ilimler, askerlik, devlet yöneticiliği ve el sanatları üzerine de dersler verilmektedir (Timur, 2000: 363-364).

Üniversitelerin dünyada Ortaçağ'dan bu yana çeşitli mücadeleler sonucunda şekillenmesine karşın Osmanlı İmparatorluğu'nda çağdaş anlamda “mesleki ve teknik yükseköğretim okulu” olarak adlandırılabilcek kurum, ancak 1773 yılında, Mühendishane-i Bahri-i Hümayun adıyla deniz subayı ve mühendisler yetiştirmek amacıyla açılmıştır. 1796 yılında padişah III. Selim kara kuvvetlerinin de geri kalmaması için, topçu, istihkâm subayı ve askeri mühendis yetiştirmek amacıyla Mühendishane-i Sultani adıyla da bilinen Mühendishane-i Berri Hümayun'un kurulmasına karar vermiştir (Koçer, 1991: 25-28).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde bu iki yükseköğretim kurumuna ek olarak 1826 yılında *Tıbbiye*, 1834 yılında *Harbiye* kurulmuştur. 1863 yılında 31 Amerikalı misyoner tarafından Amerikan Koleji kurulmuştur. Bu kolejin adı, 1878 yılında Robert Kolej² olarak değiştirilmiştir. 1863 yılında bir yıl sonra kapanacak olan Darülfünun³ açılmıştır. 1870 yılında Darülfünun-u Osmani açılmış, 1871 yılında ise kapatılmıştır. 1877 yılında *Mekteb-i Mülkiye* açılmış; Darülfünun, 1900'de tekrar açılmıştır (Altıntaş, 1998: 135).

Cumhuriyet öncesi dönemdeki üniversite örneklerinin Fransız modelinden esinlediği görülmektedir. 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başları ile de bu etki yerini, tıp yüksekokullarında daha önceden beri süregelen Alman modelinin etkisine bırakmıştır (Widmann, 2000: 57-59).

² 1971 yılında Boğaziçi Üniversitesi, Robert Kolej kampüsü üzerinde kurulmuş; böylelikle kolej, üniversiteye dönüştürülmüştür.

³ Darülfünun'un açılış ve kapanış süreçleri ve ismi ile ilgili saptamalar noktasında detaylı bilgi için bkz. Timur, 2000; Widmann, 2000 ve Tekeli, 2010.

1.2.2.2. Cumhuriyet Döneminde ve Sonrasında Üniversitelerin Gelişimi

Cumhuriyet döneminde ilk olarak, 1919'da Maarif Nezareti'nin (Milli Eğitim Bakanlığı'nın) denetiminde özerk bir yapıya kavuşturulmuş olan Darülfünun'a 1924'de çıkarılan bir yasayla tüzel kişilik verilmiştir. 1933 yılında ise Darülfünun reformu⁴ gerçekleştirilmiştir (Arslan, 1995: 401). Bu reform, Cumhuriyet döneminde ilk üniversitenin kurulması reformudur. 31 Mayıs 1933 tarihinde çıkarılan 2252 sayılı, 14 maddelik kanun 1 Haziran 1933'de yürürlüğe girerek; Darülfünun kaldırılmış yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur (Dölen, 2009; İhsanoğlu, 2010). Bu dönemde Nazi Almanyası'ndan gelen 30'a yakın bilim insanı üniversitede yer almış ve 1933 yılında yerleştirilmek istenen Humboldt modeli üniversite anlayışı yaygınlaştırılmıştır (Ataüenal, 1993: 40; Hatiboğlu, 2000: 114; Tekeli, 2003: 138; İnönü, 2005).

Üniversitelerdeki ikinci büyük reform, 1946 tarihli 4936 sayılı yasadır. Bu yasa ile üniversiteler, yüksek araştırma ve öğretim birlikleri olarak tanımlanarak; üniversitelere ilk defa, bilimsel anlamda ve yönetsel anlamda özerklik getirilmiştir (Gök, 1998: 76; Ortaylı, 2001: 79). 1960 tarihli 115 sayılı yasa ile de özerklik genişletilmiş ve üniversitelerin üzerindeki yetki Milli Eğitim Bakanlığı yerine Üniversitelerarası Kurul'a (ÜAK) bırakılmıştır (Arslan, 2004: 325-326).

1973'teki 1750 sayılı yasa ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ilk kez yer almış ancak bu husus Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir. Yükseköğretim Kurulu ve Üniversitelerarası Kurul daha sonra 1981 tarihli 2547 sayılı "Yükseköğretim Yasası" ile tekrar düzenlenmiştir (D. Günay ve A. Günay, 2011: 2; Arap, 2010: 7-8-9).

Cumhuriyet dönemindeki üniversitelerin kuruluş ve gelişmelerinde Alman ve Amerikan modellerinin etkili olduğu ifade edilebilir. 1933 reformu Humboldt modelinin yerleşmesine imkân tanımış, 1946 ve 1973 tarihli yasalarda da bu etkinin

⁴ Cumhuriyet tarihinde, 31 Mayıs 1933 tarihli 2252 sayılı, 13 Haziran 1946 tarihli 4936 sayılı, 27 Ekim 1960 tarihli 115 sayılı (4936 sayılı yasada bazı değişiklikleri içermektedir.), 20 Haziran 1973 tarihli 1750 sayılı ve 4 Kasım 1981 tarihli 2457 sayılı toplamda beş yasayla yükseköğretim kurumları düzenlenmiştir. Bu yasalardan 1933, 1946 ve 1981 tarihli olanlar, reform olarak nitelendirilmektedir (Ataüenal, 1933).

izlerine büyük çoğunlukta rastlanmaktadır. Girişimci üniversite modeli ise 1950 yılı sonrasında Amerikan bilim insanlarının ülkeye gelmesiyle etkisini göstermeye başlamış 1981 tarihli yasanın bugüne uzanan uygulamaları da bu etkiyi pekiştirmiştir. 1950 yılların sonundan 1981 yılına kadar süren ODTÜ modeli üniversite anlayışı, İngiliz ve Amerikan üniversite anlayışına paralel bir gelişmedir (Yılmaz, 2012; Arap, 2010).

Bu bağlamda Cumhuriyet üniversiteleri, 1950'ler itibariyle ve özellikle 2000'li yıllar sonrasında dünya üniversitelerinin gelişimindeki Modern (Humboldtian) ve Postmodern (Girişimci) üniversite anlayışlarındaki özerklik ve özgürlükler eksenindeki uzlaşmaz bakış ve tartışma alanlarındaki evrensel konular odağında gelişimini sürdürmeye çalışmaktadır.

1.3. Bölüm Değerlendirmesi

Araştırmanın bu bölümünde yükseköğretim ve üniversite kavramları incelenmiş ve bu kavramların tarihsel koşullar ve konjonktürle değişim içinde oldukları görülmüştür.

Üniversitelerin üç dönem içerisinde ortaçağ, Humboldt ve 21. yüzyıl üniversite anlayışını geliştirdikleri ve bu dönemler (kuşaklar) arasında da geçiş dönemlerinin yer aldığı belirlenmiştir. Geline son noktada öne çıkan üniversite anlayışının girişimci üniversite olduğu görülmüş ve bu anlayışta devlet, sanayi ve üniversitenin ilişki ve etkileşim düzeylerinin birbiri içine girmiş kesişme alanlarının varlığına dikkat çekilmiştir.

Birinci bölümde son olarak Türkiye yükseköğretim tarihinin, Cumhuriyet öncesi ve sonrası olmak üzere iki dönemde incelenmesi sonucunda, Türkiye yükseköğretiminin de dünya tarihindeki gelişimle paralel gelişme ve tartışmalar içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Aşağıdaki bölümde yükseköğretimin 21. yüzyıl ile başlayan değişim süreci, ve bileşenleri, Dünya ve Türkiye'de değişimin yansımaları ve değişimde önce çıkan uluslararasılaşma ve kalite olguları değerlendirilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİMDE DEĞİŞEN DEĞERLER: YENİDEN YAPILANMA SORUNSALI

Çalışmanın bu bölümünde yükseköğretimde yukarıda belirtilen tarihi panoramanın kavramsal açıklamalarına yer verilmiştir. Yükseköğretimin yeniden yapılanması, küreselleşme ve bilgi toplumunun toplumsal ve ekonomik sistemlerdeki oluşturduğu değişikliklerle yakından ilgili olduğu için üniversitelerin değişen değerler karşısında yeniden yapılan(a)ma(ma) sorunsalı bu zemin ortamında değerlendirilmelidir. Aşağıda değişimin kavramsal algısı ve bileşenleri kısaca özetlendikten sonra dünya ve Türkiye yükseköğretiminin değişim süreçleri başlıklar halinde ele alınmaya çalışılmıştır.

2.1. Yükseköğretimde Değişimin Ana Hatları

Dünyanın yirmi birinci yüzyılda yaşadıklarının nedenleri ve sonuçları küreselleşme süreci bağlamında ele alınabilir. Küreselleşmenin ekonomiden siyasete, bilimden teknolojiye ve son olarak da kültüre her alanda yaşanan değişimleri ifade etmede sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Küreselleşme, değişen rekabet ortamına uyum sağlamış dünya pazarı yaratabilmek için ulusal sınırların ötesinde sermaye, teknoloji ve bilginin sürekli artan bir bütünleşme sürecidir (Yılmaz ve Horzum, 2005: 105).

Yükseköğretimin yeniden yapılanması, ekonomik küreselleşme, teknik ve sosyo-ekonomik bilginin artan önemi ve bilgi ve iletişimde yaşanan devrim süreci sonucunda eğitim ihtiyaçlarındaki kökten değişiklikler, rekabetin yeniden şekillenmesi ve yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılanması ve yeniden işleyiş modellerinin geliştirilmesiyle ortaya çıkan fırsat ve tehditlerin etkileşimidir (Salmi, 2002: 8-12).

Günümüz üniversitelerinde değişim, bilgi toplumunun gereksinim, beklenti ve talepleri doğrultusunda, üniversitelerin daha fazla *öğrenciye* ve daha geniş bir *yaş grubuna* eğitim veren, bölgesel ve ulusal *kalkınmaya* daha fazla katkıda bulunan, *kalite yönetim sistemini* içselleştirmiş, yönetsel ve mali *özerklikleri* olan, *saydam*,

esnek, paydaşlarına *hesap verebilen*, demokratik yönetim temelinde yapılanmış, *performans denetimi* ve *stratejik planlamayı* temel alan etkin (efficiency) ve etkili (effective) bilimsel kurumlara dönüşümleri için farklı düzey ve içerikte stratejiler geliştirilmesi ve uygulanmasını gerekli kılmaktadır (Nohutçu, 2006: 50-51)

Bilgi toplumunun yükseköğretimdeki dört temel işlevi ve hedefi şu şekilde sıralanmaktadır (Taylor ve Miroiu, 2002: 9):

1. Bireylerin yaşamları boyunca kendilerini gerçekleştirebilecekleri ve zihinsel potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilecekleri donanımla yetişmelerini, böylelikle yaşadıkları topluma katkıda bulunmalarını ve kişiliklerinin tam ve özgürce geliştirmelerini sağlamak,
2. Bilginin artmasını ve anlaşılıp paylaşılmasını sağlayarak ekonomi ve topluma yararlı olarak kullanılabilmesine olanak vermek,
3. Yerel, bölgesel ve ulusal düzeylerde uyumlu ve sürdürülebilir bilgi temelli ekonominin koşullarını oluşturmak,
4. Demokratik bir toplum ve bireylerin kendilerini özgürce geliştirebilecekleri bir yurttaşlık anlayışının oluşmasına katkıda bulunmak.

Bilginin kullanılması ögesi; yükseköğretimin değişiminde merkezi bir konumda yer alırken; küreselleşmenin dışsal baskısı da daha fazla uluslararasılaşmayı gerekli kılmaktadır. Bu nokta, eğitim ve araştırma işlevlerinin toplumsal hizmet ve dış paydaşlarla işbirliği içinde paydaş yararına kullanılması sonucuyla örtüşen bir zemini güçlendirmektedir.

2.2. Yükseköğretimde Değişimin Dinamikleri

Dünyada yükseköğretimi etkileyen değişim dinamikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Aktan, 2007):

- 1- Küreselleşme,
- 2- Bölgesel işbirlikleri
- 3- Bilgi toplumu ve yeni teknolojiler

- 4- Rekabet,
- 5- Devlet reformları,
- 6- Nüfus artışı sonucu yükseköğretim talebinin yükselmesi,
- 7- İngilizce'nin yaygınlaşması.

Tablo 2.1.'de bu dinamikler ve sonuçları gösterilmektedir. Bu dinamikler, yükseköğretim hizmetinin sunumunu, finansmanını, organizasyonunu, yönetimini, öğretimde uygulanacak yöntemleri, paydaşlarla ilişkiler ve en nihayetinde de kurumsal ve ulusal anlamda evrenselleşme olgusu ile yakından ilişkilidir. Bu dinamikler, birbirleriyle de etkileşim içinde olup; biri diğerinin nedeni ve aynı zamanda sonucu olabilmektedir. Küreselleşme ekseninde bilgi toplumu ve rekabet koşulları benzer sonuçları ortaya çıkarırken küreselleşme ve bilgi çağı gereklilikleri de devlet politikalarının değişmesine neden olmaktadır. İngilizce'nin yaygın dil haline gelmesi küreselleşmenin sonucu olarak nitelendirilirken; İngilizce öğretim yükseköğretim kurumlarının küreselleşmesine bu anlamda da uluslararasılaşmasına neden olabilmektedir. Yükseköğretim talebindeki artış küresel gelişmeler ve bilgi çağının sunduğu imkânlar neticesinde yükseköğretimde yeniden yapılanmalara ve büyümeye neden olurken neden olduğu gelişmeler 21. yüzyıl yükseköğretiminin kurumsal ve kavramsal modelinin şekillenmesine katkı da bulunmaktadır. Bu model hiç kuşkusuz üniversiteleri hızla değişimin içinde yer almaya sürüklemektedir.

Tablo 2.1. Yükseköğretimde Değişim Dinamikleri ve Sonuçları

Yükseköğretimde Değişim Dinamikleri	Sonuçlar
Küreselleşme	- Sınır-ötesi yükseköğretimin yaygınlaşması - Akademik hareketlilik - Artan rekabet
Bölgesel işbirlikleri	- Avrupa Yükseköğretim Alanı - Üniversite birlikleri - Paydaşlarla işbirliği
Bilgi toplumu Yeni teknolojiler İnternet devrimi	- Yaşam boyu öğrenim - Uzaktan eğitim - On-line eğitim - E-öğrenme - Disiplinlerarası eğitim ve çokdisiplinli programlar - Yükseköğretimde saydamlık
Rekabet	- Yükseköğretim arzında çeşitlilik - Kalite ve akreditasyon uygulamalarının yaygınlaşması - Ticarileşme: Kâr amacı güden özel üniversitelerin ve şirket üniversitelerinin yaygınlaşması
Devlet reformları (devletin küçültülüp yeniden yapılandırılması)	- Yükseköğretimde demonopolizasyon - Yükseköğretimde serbestleşme/deragülasyon - Yükseköğretimde hesap verme sorumluluğu - Yükseköğretimde saydamlık - Desantralizasyon - Özelleştirme - Devlet üniversitelerinde “meslektaşlar yönetimi”nden “girişimci üniversite yönetimi” modeline geçilmesi - Yükseköğretimde kamusal finansmanın tamamen ya da göreceli olarak azalması ve yerini özel finansmana bırakması
Yükseköğretim talebi artışı	- Yükseköğretim arzında çoğalma ve çeşitlilik - Vakıf, özel ve şirket üniversitelerinin yaygınlaşması - Yükseköğretimde kamusal finansmanın yerini bağış ve yüksek harçlar gibi özel finansman yollarına bırakması
İngilizce'nin yaygınlaşması (küresel dil haline gelmesi)	- İngilizce müfredatın ve öğretimin yaygınlaşması - İngilizce öğretim veren yükseköğretim kurumlarının yaygınlaşması - İngilizce öğretim veren sınır-ötesi yükseköğretim kurumlarına talebin artması - Uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin artması

Kaynak: Aktan, 2007a: 2.

Değişimin dinamikleri yükseköğretimin yeniden yapılanma sürecinin de hem nedeni hem de sonucu olarak görülebilir. Bu anlamda ilgili literatürden derleyerek oluşturulan değişimin dinamikleri aşağıdaki gibi sıralandırılabilir (Salmi, 2009; Wisemann, 2009; Garnsey, 2011; Liu vd., 2011; Altbach, 2002; Altbach, 2004; Clark, 2004; Denman, 2005; Etzkowitz ve Leydesdorff, 1997; Kitagawa, 2005; Aggarwal, 2000; Boh, 1994; Scott, 1997; Scott, 1998; Scott, 2002; Gürüz, 2001; Lee,

2002; Kotler ve Murphy, 1981; Yang ve Vidovich, 2002; Schofer ve Meyer, 2005; Günay, 2007; YÖK, 2007; Billing and Thomas, 2000; Aktan, 2007a; Aktan ve Gencel, 2007; Gencel, 2001; Beare ve Slaughter, 1993; Green, 1999; Hirsch vd., 1999; Lick, 1999; Mauch ve Sabloff, 1995; Mingle, 2000):

2.2.1. Akademik, İdari ve Mali Özerklikler

Bilgi çağı öncesinde de sürekli gündemde ve sorunlu bir alan olan özerklik kavramı üç boyutta ele alınmaktadır. Bu üç boyutun birincisi olan akademik özerklik, akademik özgürlüğü ve ifade özgürlüğünü ifade etmektedir. Küresel üniversiteler açısından söz konusu özerkliklere tek sınır, yükseköğretimde değişen değerlerden biri olan hesap verilebilirlik kavramıdır. Akademik özerklik kavramının küreselleşen değerler bağlamında daha çok kurumsal bir kimliğe büründüğünü söylemek de yanlış olmayacaktır. Bu nedenle bilim ve araştırma çalışmalarında özgür, kendini yönetme mekanizmaları açısından karar sahibi ve mali yönlerden de gelirlerinin kaynaklarını tam anlamıyla bağımsız olmasa da kendi başına belirleyebilmek özerkliğin kurumsal yönlerinin dışı vurumudur. Bütçesini devlet kontrolü altında serbestçe belirleyebilen üniversitelerde günümüzün değişen koşullarına uyum sağlayabilmenin kilit noktası, kaynaklarını çeşitlendirebilmek ve girişimci yaklaşımla kaynak yaratmaya çalışmaktır. Özerklik, üniversiteler açısından her zaman bir değer olarak kalacak ancak hesap verilebilirlik ise üniversiteleri yeni ve rekabetçi arayışlara yöneltecektir.

2.2.2. Kaliteye Verilen Önem ve Üretkenlik

Üniversiteler, kurumsal ya da uzmanlık alanı temelinde programlarını, birimlerini iç ve dış denetime tabi tutmalıdırlar. Ülkemizde dış denetimle ilgili henüz bütüncül bir kurum denetiminin olduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak ülkemiz üniversiteleri açısından akreditasyon dış denetimden ziyade iç denetim yolları ve kalite güvence sistemlerinin içselleştirilmesi ile mümkün olabilecektir. Bu anlamda üniversitelerde müfredat reformundan, öğrenci katılımına ve kaynakların verimli kullanılmasına kadar birçok niteliksel sorunlarda iç kontrol mekanizmaları sıklıkla başvurulan ve sistemli hale getirilen bir süreç olarak daha da yaygınlaşacaktır.

2.2.3. Saydamlık ve Hesap Verilebilirlik

Üniversiteler, yeni yükselen değerler anlamında kendine kaynak sağlayan tüm toplum kesimlerine hesap verme eğilimlerini artıracaklardır. Bu noktada da özerklik kavramı ile çelişirse de yükseköğretim anlayışında paydaşlara hesap verme hatta beraber yönetme kültürü daha da gelişecektir. Bu hesap verme boyutunun özellikle finansman noktasında daha belirgin hale geleceği düşünülmektedir.

2.2.4. Farklılaşma

Yaşamın her alanında beliren bir olgu da farklılaşmadır. Yenilikçi fikir ve yöntemler üniversitelerde eğitim öğretim için bilgi çağının adeta olmazsa olmazı haline gelecek ve yükseköğretimde çeşitlenme olarak da ifade edilebilen farklı ve yaratıcı uygulamalar özellikle formasyon temelinde sıklıkla karşılaşılabilecek bir olgu olacaktır.

2.2.5. Esneklik ve Uzmanlaşma

Üniversitelerin artan yükseköğrenim talebine karşılık esnek ve daha çok bir alanda uzmanlaşmaya yönelmiş olma eğilimleri gittikçe artacaktır. Nitekim toplumun her kesimine ve her yaşta ömür boyu öğrenme perspektifi ile yaklaşacak olan üniversiteler farklı disiplin ve alanlar yerine daha spesifik alanlarda ancak daha yaygın bir biçimde eğitim-öğretim hizmetini sunacaklardır. Yaygın ve sürekli olarak uzmanlaşmış disiplinlerde eğitim öğretim verecek üniversitelerde bütün bu gelişmelerin yanı sıra multidisipliner yapılanmalar da artacaktır.

2.2.6. Paydaşların Katılımı (İşverenle İşbirliği ve Öğrenci Katılımı)

Küresel çağın üniversiteler açısından belki de en önemli kazanımı, katı özerklik anlayışlarının karşısında üniversitenin kaynaklarını sağladığı ve eğitim öğretim çıktılarını paylaştığı, işverenler başta olmak üzere ekonominin tüm aktörleri ile yani üniversitenin mezun öğrencilerini insan kaynağı haline getirenler ile üniversitelerin karşılıklı etkileşimde bulunma zorunluluğudur. Küresel dünyanın şekillendirmeleriyle işverenler bizzat eğitim öğretim hizmetine katılımcı olacak ve yön verecektir. Bununla beraber eğitim öğretim hizmetinin alıcısı öğrenciler de

üniversitelerin karar mekanizmalarında daha da söz sahibi olacaktır. Öğrenci merkezli öğrenim anlayışlarında olduğu gibi öğretme dâhil birçok hizmette üniversiteler, öğrencileri tarafından sürekli değerlendirilebilen şeffaf ve değişimci yapılanmalara doğru yöneleceklerdir.

2.2.7. Toplumla Daha Sıkı İlişki (Toplumsal Hizmet)

Toplum, yükseköğretim hizmetinin en geniş kapsamlı paydaşıdır. Toplum ve devlet, üniversitenin hangi modelde yönetim ve eğitim yapılmasında olursa olsun bir sarmal olarak süregelmiştir. Toplumla ilişki toplumun her ferdinin sürekli ve ömür boyu öğrenmesine kadar sofistike bir ideal doğrultusunda genişlemektedir. Esasen bilgi ve araştırma temelindeki üniversitelerin bütün yaptıklarında kamu hizmeti anlayışını görmemek mümkün değildir. Değişen eğilimlerde bile üniversitelerden beklenen bulundukları yerel, bölgesel ve ulusal toplumla sürekli etkileşim içinde bulunarak kazanımlarını paylaşabilmektir. Bu bir kamu hizmeti anlayışının gereği olduğu kadar sosyal sorumluluk bağlamında da küreselleşmenin yerele ve bölgeye taşınmasıdır. Bilginin sosyal bir sermaye olarak toplum menfaatlerine uygun üretilip geliştirilmesi ve paylaşılması sürdürülebilirlik temelli etik bir sorumluluktur. Bu sorumluluktan da üniversitelerin kaçması imkânsız hale gelecektir.

2.2.8. Bilgi Çağı Gelişmelerine Paralel Öğrenme ve Pedagoji Sistemleri

Bilişim ve iletişim teknolojileri sayesinde belirli bir zamana ve yere bağlı öğretim yerini zaman ve yerden bağımsız öğretişim yapılanmalarına hızla yöneltecektir. Sanal üniversite, e-öğrenme ve uzaktan öğrenim gibi teknolojik gelişmelere uyarlanmış öğrenme modelleri ve pedagojik sistemler daha yaygın hale gelecektir.

2.2.9. Uluslararası İşbirliğine Dönük İlişkilere Verilen Önem

Değişen değerler bağlamında üniversitelerin artan oranda uluslararası işbirliklerine yönelik girişimleri bulunacaktır. Öğrenci ve öğretim hareketlilikleri, yurt dışı üniversitelerle stratejik ortaklıklar ve proje bazlı işbirlikleri yerel ve

bölgesel dinamiklerin küresel değerlerle buluşmasını hızlandıracaktır. Bu anlamda da üniversitelerin yerel, bölgesel, ulusal ve küresel kalkınmadaki başat rolleri daha da önemli hale gelecektir.

Sonuç olarak, ülkenin ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel tüm dinamiklerin temelinde yer alan uluslararasılaşma hedefi, üniversiteleri toplumsal beklentiler paralelinde aşağıdaki alanlarda ivedilikle gelişmeye yöneltecektir (YÖK, 2007):

- Daha fazla öğrenciye ve daha geniş bir yaş grubuna eğitim vermek, “yığınlaşmak” (massification),
- Hızla üretilen yeni bilgilerin ve oluşan yeni bilgi alanlarının tümünü kapsayacak şekilde programlarını genişletmek (academic expansion and flexibility),
- Eğitimde, mezunların iş bulabilmesi, araştırmada ise bilginin yanı sıra uygulamaya yönelmek (relevance),
- Toplumla güçlü köprüler kurarak, bölgesel ve ulusal kalkınmaya daha fazla katkıda bulunmak (corporation),
- Paydaşlarına hesap verebilen, açık ve saydam yönetim modelleri geliştirmek (accountability),
- Tüm bu beklentileri, giderek göreceli olarak azalan kamusal kaynaklar ile karşılayabilmek (diversification).

2.3. Dünyada Yükseköğretim Değerlerinin Değişim Eğilimi

Günümüz bilgi toplumunda *üniversite* kavramı yerine *multiversite* kavramı geliştirilmiştir. Bu anlamda eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet kurumları olan üniversitelerin içerik tanımlamasına yeni yüklemelerde bulunulmuştur. Bu anlayış, üniversitelere uzun süreli bir kitle eğitimini benimseyen, evrensel değerlerle ve meslektaşlar birliği anlayışıyla çoğulcu bir modelde yönetilen, öğretim elemanı ve öğretim değerlendirmesinde araştırma ve yayın ötesinde çok yönlü değerlendirmeleri benimseyen, akredite olmayı kabul eden yeni bir bakış açısı geliştirmiştir (Ortaş, 2004). Tablo 2.2.’de üniversite anlayışındaki gelişmeler özetlenmiştir:

Tablo 2.2. Dünyada Üniversite Anlayışının Gelişimi

	Kilise Merkezli Üniversite	Ulus Devlet Üniversitesi (Humboldt Üniversitesi)	Bilgi Toplumu Üniversitesi (Multiversite)
İşlev	Sadece öğretim	Öğretim, araştırma ve kültürel dönüşüm	Ayrılmış biçimde öğretim, araştırma, topluma hizmet
Öğrenci	Az sayıda	Elit eğitimi	Kitle eğitimi
Örgütlenme	Öğrenci ya da öğretim üyeleri loncası	Akademisyenler komünitesi	Üniversitenin içi ve dışı arasındaki farkın eridiği bir organizasyonlar kompleksi
Yönetim	Meslektaşlar arası (collegial) yönetim modeli	Meslektaşlar arası yönetim modeli (Rektör kısa süreli olarak seçilmekte ve eşitler arası birinci konumdadır.)	Lider niteliği olan rektör tarafından kısmen collegial, kısmen toplam kalite anlayışında girişimci yönetim
Finansman	Büyük oranda öğrenci	Devlet	Öğrenci-devlet-piyasa
Dil	Latince	Ulusal dil	İngilizce
Diploma geçerliliği	Tüm Hristiyanlık dünyasında	Ulus devlet içinde	Uluslararası, diploma önemsiz, yaşam boyu öğrenme
Uzmanlaşma	Uzmanlaşma alanları yok	Uzmanlaşmış kürsü ya da enstitü	Araştırmacı profesörlük kategorisi
Müfredat	Üzerinde uzlaşmış her yerde geçerli bir müfredat	Her üniversitede ayrı, mesleğe yönelik olmayan	Tüketici eğilimlerine hassaslaşmış, modüler programlar
Denetim	Papalığın denetim hakkının bulunması	Sadece harcama denetlemesi	Dıştan akreditasyon, öğretim elemanlarının çok yönlü performans değerlendirmesi

Kaynak: Tekeli, 2003: 128-129.

21. yüzyıl ile birlikte bilgi üretim sürecindeki değişim, 20. yüzyılın yarısından itibaren geçerli olan kolektif modelin yerini üniversite tabanlı modele bırakmasına neden olmuştur. Bu yeni model, akademik sistemin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Yeni koşulların üniversiteleri hem ekonomik hem de sosyal sistemin anahtar unsuru haline getirmesiyle üniversite tabanlı model, üniversiteler için önemli bir başlangıç olmuştur. Bu da genel anlamda *bilgi ekonomisi* ve *bilgi toplumu*, özelde ise *öğrenme* ve *yenilik* kavramlarının üniversitelere hayati önem atfetmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır (Seki, 2012).

Tablo 2.3.'te bilgi çağında üniversitelerin artan önemi karşılaştırmalı olarak yansıtılmaktadır:

Tablo 2.3. Kolektif Model ile Üniversite Tabanlı Model Karşılaştırması

	Merkezi Kurum	Ana Finansör	Şirket Ölçekleri	Süreci Tanımlayan Kavramlar
Kolektif Model	Büyük Şirketler	Devlet	Büyük	Ar-Ge Harcamaları ve İçsel Büyüme Modelleri
Üniversite Tabanlı Model	Üniversiteler	Büyük Şirketler	Küçük	Yenilik Sistemleri, Bilgi Yönetimi ve Üçlü Sarmal Modeli

Kaynak: Romer, 1994; Antonelli, 2003; Etzkowitz, 2002. (Aktaran: Seki, 2012: 50).

Değişimin bir başka türlü açıklaması için Tablo 2.4.'te üniversite yapılanmasındaki küreselleşme öncesi ve sonrası çeşitlenmeler örneklendirilmiştir:

Tablo 2.4. Üniversitelerin Dönemsel Bağlamda Tanımlanmaları

Tanımlama	Açıklama
Tarihsel:	1900'ler öncesi
Modern:	1900-1970
Post-modern (yeni):	1970-günümüz
Dünya merkezli:	Küresel karakterli
Çok kültürlülük yönlü:	Farklılıklara erişim karakterli
Uzmanlaşmış-spesifik:	Özel bir uzmanlık ve disiplinde yoğunlaşma
Sanal merkezli:	Uzaktan ve çevrimiçi öğrenim
Pedagojik yönlü:	Spesifik biçimli pedagoji
Geleneksel kapsamlı:	Araştırma ve öğretim
Geleneksel olmayan:	Yetişkin öğrenciler
Mesleki ve iş ortaklığı yönlü:	Pratik ve uygulamalı eğitim deneyimi
Yaşam boyu öğrenme yönlü:	Öğrencilerle yaşam boyu etkileşim amaçlı toplumsal anlaşma
Girişimci:	Kâr amaçlı

Kaynak: Denman, 2005: 20

Değişen yükseköğretim değerlerinin şekillendiği koşullardaki en önemli dinamiklerden biri de, bireylerin yükseköğretim talebinin her geçen gün büyük bir

hızla artmasıdır. Özellikle 1950’lerde başlayan ve 1980’lerde hız kazanan yükseköğretimde arz ve talebin büyümesi sonucunda, gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere birçok ülke, bu büyümenin yarattığı baskılarla karşı karşıya kalmıştır.

Bazı üniversiteler reformlar yaparak kendilerini yenilemekte, bazıları ise değişime direnmektedir (Leggon, 1997; Levine, 1997). Ülkeler yeni üniversiteler kurmaya hızla devam etmektedir. Son 6 yılda Meksika’da 105 üniversite kurulmuştur. Hindistan’da hükümet 2020 yılına kadar 100 yeni üniversite kurulması gerektiğini beyan etmiştir. Çin’de 2000 yılında 1.000 olan üniversite sayısının 10 yıl içinde iki katına çıkacağı bildirilmiştir. Brezilya’da 1997-2009 arasında 1.512 yeni üniversite kurulmuştur (Marmolejo, 2012).

Yükseköğretimde genişlemenin temel nedenlerinden biri İkinci Dünya Savaşı sonrasında dünyadaki hızlı nüfus artışına paralel biçimde yükseköğretim talep eden nüfusun artmasıdır. 1950 yılında 2,5 milyar olan dünya nüfusu, 1980’de 4,5 milyara, 1990’da 5,3 milyara ve 1999 yılında ise 6 milyara erişmiştir. 1950-2000 yıllar arasındaki hızlı nüfus artışı, yükseköğretim çağ nüfusunun ve dolayısıyla eğitim talep eden nüfusun artmasına neden olmuş ve bunun sonucunda da yükseköğretimde *kitleselleşme* gelişmesi yaşanmıştır. Akademik kazanımların ve eğitim boyunca elde edilen becerilerin başarı için gerekli olduğunun farkına varan orta gelir grupları, yükseköğretime erişim talebinde bulunmuş, hükümetler de bu talebe karşılık yeni üniversiteler açarak ve/veya mevcut üniversitelerde kontenjanları artırarak bu talebe cevap vermiştir. Bunun sonucu olarak yükseköğretimde hızlı bir genişleme gerçekleştirilmiştir (Tanrıkulu, 2011: 9).

Bununla beraber yükseköğretim arzının talebe paralel bir şekilde artırılamaması ise yükseköğretime erişim konusunu ön plana çıkarmıştır. Özellikle yükseköğretim çağ nüfusu içinde yükseköğretim talep eden kişilerin eğitim imkânlarına ulaşabilirliği olarak tanımlanan *yükseköğretime erişim*, yükseköğretimde genişleme süreçleri ile yakından ilişkilidir. Çağ nüfusundaki artışa bağlı olarak artan yükseköğretim talebinin büyük oranda karşılanması ve yükseköğretime erişimin artırılmasını ifade eden *kitlesel yükseköğretim*, toplam nüfus içinde genç nüfusun payının yüksek olduğu gelişmekte olan ülkelere önemli fırsatlar sunmaktadır.

Yükseköğretimin gelişmiş ülke konumuna geçişte önemli rolünün olduğunu anlayan gelişmekte olan ülkeler yükseköğretime erişimin artırılması için gelişmiş ülkelerdeki kitlesel ve evrensel okullaşma oranlarına ulaşmaya çalışmaktadır (Tanrıkulu, 2011: 44).

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde önümüzdeki 40 yıllık dönemde nüfus artışında önemli farklılıklar olacağı öngörülmektedir. Gelişmiş ülkelerde nüfusun daha durağan bir seyir izleyeceği ve gelişmekte olan ülkelerin çok hızlı bir nüfus artışı ile karşı karşıya kalacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede, yükseköğretim okullaşma oranı açısından %70'ler düzeyine ulaşmış olan gelişmiş ülkelerin gelecek dönemde okullaşma oranlarını %100'e yaklaştırmaları ve uluslararası öğrenci hareketliliği aracılığıyla yükseköğrenim talebi karşılanmayan diğer ülkelerin yükseköğretim arzını ise artırmaları beklenmektedir. Buradaki en önemli nokta gelişmekte olan ülkelerin, hızlı nüfus artışına paralel olarak çok yüksek bir yükseköğretim talebi ile karşılaşacakları bu nedenle de talebi karşılayabilmek için yükseköğretime ayırdıkları kaynakları artırmaları gerektiği sonucudur (Tanrıkulu, 2011: 9-10).

2.4. Türkiye’de Yükseköğretim Değerlerinin Dönüşümü

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), yükseköğretim sisteminin bugün dünyadaki konumu itibariyle toplumsal ihtiyaçlara cevap üretmediğini kabul etmekte ve bir bütün olarak yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılması gerekliliğini kabul etmektedir. Bu anlamda da yükseköğretimde yeniden yapılandırmanın dört ilkesini şu şekilde ortaya koymaktadır (YÖK, 2007):

- 1- Yükseköğretim kurumlarının çeşitlenmesi,
- 2- Etkin bir kurumsal özerklik ve hesap verebilirlik mekanizmasının kurulması,
- 3- Kurumsal performansın rekabet ortamı içerisinde değerlendirilmesi,
- 4- Kalite güvencesi mekanizmalarının oluşturulması.

Bu anlamda Tablo 2.5.’te özet stratejileri görülebileceği üzere hem YÖK stratejisi olarak hem de DPT 9. Kalkınma Planı’nda öncelik belirlemek suretiyle küresel yükseköğretim eğilimlerine paralel gelişmeler yönünde eleştirilerde bulunmaktadır. Türkiye’nin yükseköğretim açısından aşağıdaki tespitleri

bulunmakta ve bunların önümüzdeki 5 yıllık kalkınma planı içerisinde çözümlenmesi talep edilmektedir. Bu tespitler şu şekilde ifade edilebilir:

1. Nüfusun eğitime erişiminde önemli gelişmeler sağlanmıştır. Zorunlu temel eğitimin 8 yıla⁵ çıkarılmasıyla, öğrenci sayısında büyük artış sağlanmış, ilköğretimden ortaöğretime geçişler artmıştır. Bununla birlikte okullaşma oranlarında, okul öncesi eğitimde düşük seviyelerde kalınmış, ilköğretimde yüzde yüze ulaşılammış, ortaöğretimde mesleki eğitimin payı artırılmamıştır. Yükseköğretim kademesinde okullaşma oranı bakımından önemli ilerleme kaydedilmekle birlikte, yükseköğretime olan yoğun talep artarak devam etmektedir. Talebe cevap verebilmek amacıyla 2006 yılında 15 adet⁶ yeni devlet üniversitesi kurulmuştur.
2. Yükseköğretimde Bologna süreci kapsamında öğrenci ve öğretim üyesi değişimi, Avrupa kredi transfer sistemi ve diploma eki başta olmak üzere önemli çalışmalar yapılmıştır. Ancak yükseköğretim sisteminin merkeziyetçi yapısı ve kalitesine ilişkin sorunlar yükseköğretimin rekabet edebilirliğini ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasitesini olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir.
3. Meslek yüksekokulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünün bulunmaması, mesleki ve teknik eğitim programlarının işgücü piyasasının taleplerine uygun olarak güncellenememesi sonucu mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdamı artırılmamakta ve mesleki eğitime olan talep azalmaktadır.
4. Eğitimde işgücü talebine duyarlılığın artırılması çalışmalarına devam edilecektir. Bu kapsamda,
 - a. Değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yaşam

⁵ Ülkemizde 8 yıl zorunlu eğitim-öğretim süresi, 30.03.2012 kabul tarihli, 11.04.2012 yürürlük tarihli 6287 sayılı yasa ile 4+4+4=12 yıla çıkarılmıştır. Söz konusu yasal düzenleme ile eğitimin önündeki katılma engellerinin kaldırılarak kademeli hale getirilmesi ayrıca okul öncesi ve ilköğretimde eğitim düzeylerinin arttırılarak okullaşma oranlarında da ilerlemelerin kaydedilmesi amaçlanmaktadır.

⁶ Türkiye’de 2013 yılı Nisan ayı itibariyle 103’ü devlet; 65’i vakıf üniversitesi olmak üzere toplamda 168 üniversite bulunmaktadır. Bu sayıya 8 adet vakıf meslek yüksekokulları eklendiğinde toplam yükseköğretim kurumu sayısı 176’ya ulaşmaktadır.

boyu öğrenim stratejisi geliştirilecektir. Bu strateji, kişilerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilebilmesi için, örgün ve yaygın eğitim imkânlarının artırılmasını, söz konusu eğitim türleri arasındaki yatay ve dikey ilişkinin güçlendirilmesini, çıraklık ve halk eğitiminin bunlara yönelik olarak yapılandırılmasını, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının bu alanda faaliyet göstermesini destekleyecek mekanizmaları kapsayacaktır.

- b. İşgücü piyasasına ilişkin bilgi sistemleri geliştirilmesi, eğitim ve işgücü piyasasının daha esnek bir yapıya kavuşturulması ve istihdamın ve işgücü verimliliğinin artırılması için, yaşam boyu eğitim stratejisi dikkate alınarak ekonominin talep ettiği alanlarda insan gücü yetiştirilecektir.
- c. Mesleki ve teknik eğitimde modüler ve esnek bir sisteme geçilecek, yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim, program bütünlüğünü esas alan tek bir yapıya dönüştürülecek, mesleki eğitimde, nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde önemli yeri olan uygulamalı eğitime ağırlık verilecektir.

Tablo 2.5.'te Türkiye Yükseköğretimi için önemli iki kurumun belirttiği yükseköğretim stratejileri özetlenmiştir:

Tablo 2.5. Türkiye Yükseköğretim Stratejileri

YÖK Statejisi	Dokuzuncu Kalkınma Planı
<i>Yükseköğretime yönelik kilit stratejik tavsiyeler şunlardır;</i>	<i>Yükseköğretime ilişkin özel öncelikler şunlardır;</i>
• Yükseköğretime erişim ve katılımın artırılması, • Gerekli kaynakların sağlanması ve stratejik hedeflere ulaşılması için uygun bir finansman stratejisinin geliştirilmesi, • Eğitim sisteminin esnek ve açık bir şekilde çeşitlendirilmesi yoluyla kurumlara daha büyük bir özerklik ve değişen koşullara uyum sağlama imkânının verilmesi, • Mezunların istihdam edilebilirliğinin artırılması ve bölgesel ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunulması, • Yükseköğretim kurum ve öğrencilerinin kalitesinin artırılması, • Mezun öğrencilerin ve üniversite araştırmalarının sayısının artırılması	• Öğrencilere masraflarını karşılamalarında yardımcı olacak burs ve krediler verilmesi ve eşit fırsatlar sağlamak koşuluyla, öğrenci katkılarının artırılması, • Kalite güvencesi sisteminin oluşturulması ve öğrenci seçme sınavının, sistemin etkinliğini artıracak şekilde değiştirilmesi koşuluyla özel yükseköğretime imkân tanınması, • YÖK standartlarının belirlenmesi ve koordinasyon ve planlamadan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılması, • Kurumlara, şeffaflık, hesap verebilirlik ve görev çeşitlendirilmesi kapsamında idari ve mali özerklik verilmesi

Kaynak: YÖK, 2007; DPT, 2007.

Türkiye yükseköğretimindeki en hızlı büyüme, 2008 yılından sonra gerçekleşmiştir. 2003 yılında 70 olan üniversite sayısı 2013’de 170 sayısına ulaşmıştır. Diğer ülkelerle kıyaslandığında, Türkiye, söz konusu yıllar arasında en hızlı büyüyen yükseköğretim sektörüne sahiptir. Bu gelişmeye neden olarak 2008 yılından sonra YÖK’ün mevcut kontenjanlarını artırması ve yeni devlet üniversitelerinde kurulan yeni programların açılması faktörleri gösterilebilir. Bununla beraber 2008’den sonra çıkarılan öğrenci aflarının da yükseköğretimde öğrenci sayısının artmasını sağladığı düşünülmektedir (Küçükcan ve Gür, 2009; Gür ve Çelik, 2009; Gür ve Çelik, 2011; Tanrıkulu, 2011).

2.5. Üniversitelerde Uluslararasılaşma (Dünya Çapında Üniversite Olma)

Üniversitelerin içinde bulunduğumuz yüzyıl içerisinde en önemli sorunu, uluslararasılaşma olarak görülmektedir. 21. yüzyıl üniversitesinin stratejik yönetime de yön verebilecek öne çıkan bazı özellikleri aşağıda sayılmıştır (Duderstadt, 2000):

- Öğretim üyesi merkezli üniversite anlayışından öğrenci merkezli üniversite anlayışına geçiş,
- Öğrenim ücretinin, hizmetten yararlananlarca ve özel kesimlerce desteklenmesi,
- Yaşam boyu öğrenmeye odaklanma ve yetişkinler için farklı imkân ve etkinlikler sunabilme,
- İnsanların yaşam biçimlerine ve kariyer ihtiyaçlarına uygun ortamlar hazırlayabilme,
- Bölgesel güç olmakla birlikte küresel pazara hitap edebilme,
- Teknoloji aracılığıyla herhangi bir yer ve zamanda öğrenme imkânı sağlayabilme,
- Hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecek esnek bir yapı ve yeteneğe sahip olma.

21. yüzyıl üniversitesinin gerekliliklerini yerine getiren üniversiteler uluslararasılaşma düzeyleri yüksek bir anlamda dünya çapında üniversite olarak nitelendirilmektedir. Dünya çapında üniversite olma, küresel rekabet ortamında

vizyonel bir çıkış kapısı olarak gelişmekte ülkelerin de fenomeni haline gelmiştir. Üniversitelerin dünya çapında olma göstegesini olarak sıralama kuruluşlarından aldıkları dereceler önem kazanmıştır. Bu değerlendirmeler üniversitelerin küresel ve ulusal boyutta hangi konumda olduklarını gösterdiği gibi ulusal ve uluslararası paydaşların değerlendirmelerine referans teşkil etmektedir (Salmi, 2009).

Bu değerlendirme (sıralama) kuruluşlarından, 2003 yılında faaliyetlerine başlayan Shanghai Jiao Tong Üniversitesi (ARWU), 2004 yılında kurulan İspanya Ulusal Araştırma Kurulu'nun Cybermetrics Ünitesi (WEB), 2004'te faaliyetine başlayıp 2010 yılında QS firmasından ayrı değerlendirmelerde bulunan İngiliz Times Dergisi - Times Higher Education Supplement-(THES), 2010'dan bu yana bağımsız değerlendirmelerde bulunan Quacquarelli Symonds (QS) firması, 2007'den beri sıralama yapan Tayvan Yükseköğrenim Akreditasyon ve Değerlendirme Kurulu - Higher Education Evaluation and Accreditation Council- (HEETACT), 2008'den beri sıralama faaliyetleri yapan Hollanda Leiden Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Çalışmaları Merkezi (LEIDEN) ve 2009 yılından bu yana sıralamaları yayınlanan İspanya Scimago Araştırma Kurumu (SCIMAGO) en bilinen uluslararası sıralama kuruluşlarındandır. Bu kuruluşlara 2010 yılında ODTÜ Enformatik Enstitüsü bünyesinde kurulan URAP Araştırma Merkezi de eklenmiştir (URAP, 2012).

Tablo 2.6.'da sıralama kuruluşlarının üniversiteleri, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, finansal kaynak ve uluslararası saygınlık gibi ana unsurlarda değerlendirdikleri görülmektedir. Bu kuruluşlar farklı kıstasları değişen oranlarda baz alarak değerlendirmelerde bulunmaktadır. ARWU, Doğa ve Bilim Dergisi'nde yayımlanan makale ve Nobel ödüllü bilim adamı sayısı; THES ve QS, araştırma kalitesi, mezunların iş bulma oranı, uluslararası ün ve eğitim kalitesi; HEETACT, son 11 yıldaki ve son bir yıldaki akademik yayın, atıf ve H-endeksi; WEB, internet etki faktörü, internet sayfası görselliği, büyüklük ve Google akademik sayfasında makalelerin yer alması gibi kıstaslara önem vermektedir (Saka ve Yaman, 2011).

Tablo 2.6. Dünya Üniversiteleri Dereceleme (Sıralama) Kuruluşları Kıstasları

SIRALAMA KİSTASLARI/SIRALAMA KURULUŞLARI	ARWU	TİMES	QS	HEETAQ	WEB	LEİDEN	SCİMAGO	URAP
EGİTİM	10%							
Lisansüstü öğrenci oranı	√							
Uluslararası öğrenci oranı	√	2,50%	5%					
Akademik personel başına öğrenci oranı	√		20%					
Doktora dereceli tez	√							
Personel başına doktora dereceli tez	√							
Nobel ödüllü ve Fields madalyalı mezun sayısı	√							
Nobel ödüllü ve Fields madalyalı mezunların öğrenci başına oranı	√							
Öğrenciler								
ARAŞTIRMA/YAYINLAR	40%							
Yıllık araştırma geliri	√	6%						
Personel başına yıllık araştırma geliri	√							
Doğa ve Bilim Dergisi bildirileri	√							
Personel başına Doğa ve Bilim Dergisi bildirileri	√							
SCI ve SSCI bildirileri	√							
Personel başına SCI ve SSCI bildirileri	√							
Atıf etkisi		30%		30%				
Akademik ve araştırma personeli başına bildiri		6%						
İtibar araştırması - araştırma		18%						
Uluslararası yazarlı araştırma bildirileri oranı		2,50%						
Makale sayısı				20%				√
Atıflar								√
Kümülatif dergi etkisi								√
H endeksi - araştırma kalitesi				50%				√
Uluslararası işbirliği								√
Sciverce scopus'dan gelen fakülte başına atıflar			20%					√
Yayın sayısı (P)						√		
Yayın başına düşen atıf sayısı (MCS)						√		
Normalize edilmiş yayın başına atıf sayısı (MNCs)						√		
Dünyada en çok atıf alan %10'luk dilime giren yayın oranı (PP top 10%)						√		
Diğer üniversitelerle üretilen ortak yayınların oranı (PP collab)						√		
Scopus veri tabanından alınan son 5 yıla ait yayın sayısı (O)							√	
Ülkeler arası ortak yayın kriteri (IC)							√	
Normalize edilmiş yayın başına atıf (IN)							√	
Etki değeri yüksek %25'lik dilime giren dergilerdeki makale oranı (Q1)							√	
Yayınlarda uzmanlaşma/yaygınlık (SI)							√	
En çok atıf alan %10'luk dilime giren makale oranı (ER)							√	
FAKÜLTE-ÖĞRETİM-ÖĞRENME ORTAMI								
Doktora dereceli akademik personel yüzdesi	√							
Uluslararası personel yüzdesi	√	2,50%	5%					
Nobel ödüllü ve Fields madalyalı personel	20%							
Personel başına Nobel ödüllü ve Fields madalyalı personel	√							
Üniversite araştırma-öğretim		15%						
Akademik personel başına doktora ödülleri		6%						
Akademik personel başına lisans öğrencileri		4,50%						
Akademik unsurlar başına gelir		2,25%						
Doktora ödülleri / fakülte mezunu ödülleri		2,25%						
21 alan içerisinde önemli derecede atıf almış araştırmacılar	20%							
KAYNAKLAR	10%							
Yıllık gelir	√							
Öğrenci başına yıllık gelir	√							
Akademik personel başına sanayiiden araştırma geliri		2,50%						
SAYGINLIK								
Küresel araştırmayla akademik saygınlık			40%					
Küresel araştırmayla işveren saygınlığı			10%					
WEB YAYINI								
Google akademik sonuçları								√
Etki: Backlink ve referans alanlar					50%			
Zengin dosyalar hariç web sayfaları sayısı					10%			
Belge sayısı					10%			
Bildiri sayısı					30%			

Kaynak: Dereceleme kuruluşlarının verilerinden derlenmiştir.

Tablo 2.6.'da dünya çapında üniversite kıstasları açısından şu unsurlar ön plana çıkarılmaktadır:

- Lisansüstü (özellikle doktora) öğrencisi sayısı ve niteliği
- Ödüllü akademik personel ve araştırma-geliştirme
- Öğrenci ve akademik personelde uluslararası boyut
- Yayın ve atıflarda yüksek nitelik ve küresel boyut
- Tanınmışlık ve saygınlık (marka olmak)

Yukarıdaki sıralamalar dünya çapında üniversite değerlendirmeleri konusundaki yayınlarda da benzer şekilde ifade edilmektedir. Dünya çapında üniversitenin özelliklerini tanımlarken dünya çapında üniversitelerde bulunan ancak diğerlerinde olmayan özellikler bağlamındaki bir değerlendirmeyle kıstaslar şu şekilde özetlenmektedir (Niland, 2007):

- Yüksek nitelikli öğretim üyeleri
- Araştırma mükemmeliyeti
- Kaliteli eğitim
- Kamusal ve kamusal olmayan kaynakta çeşitlilik ve zenginlik
- Uluslararası ve yetenekli öğrenci
- Akademik özgürlük ve yönetimde özerklik
- Fiziki ve teknik alt yapıda gelişmişlik

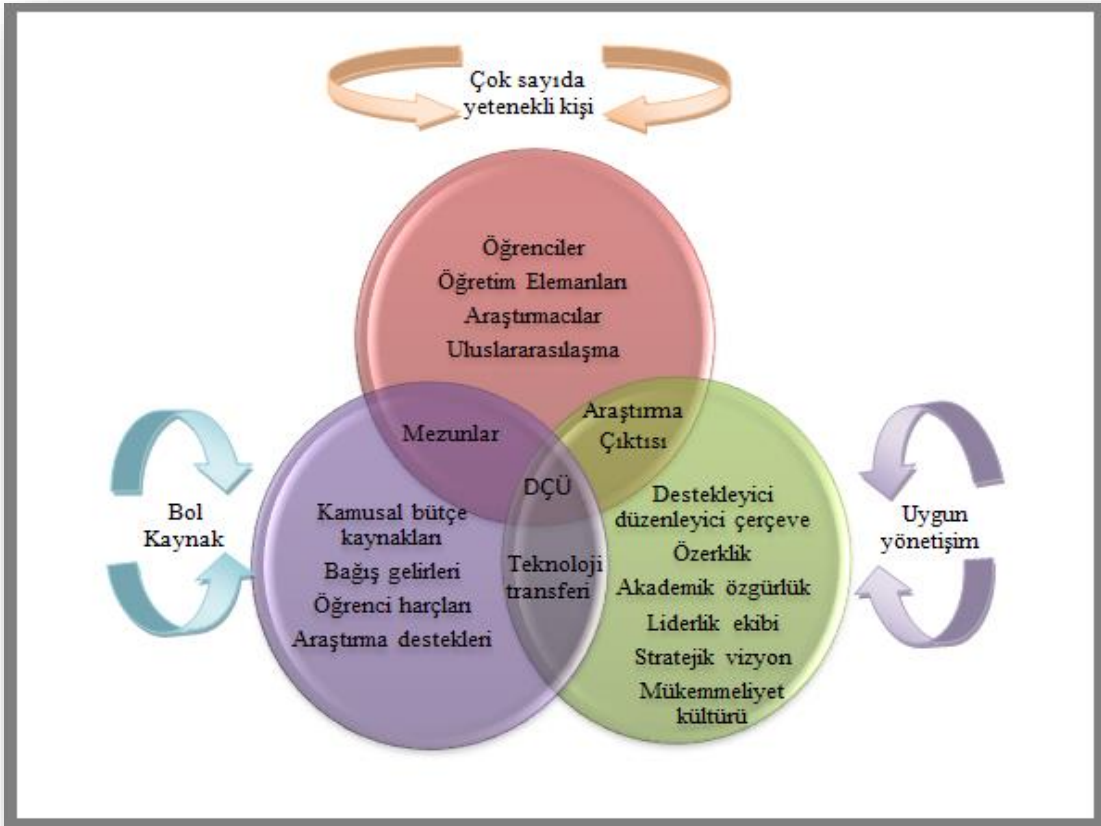
Yukarıdaki özelliklerin dünya çapında üniversite olabilmek için somutlaştırılmasını sağlayan unsurlar ise şu şekildedir:

- Eğitim finansmanında bağış ve vakıf anlayışının gelişmiş yapısı,
- Akademik ve yönetim yapısında performans sistemi (atama-yükseltme, ücret ve araştırma ödülleri gibi),
- Öğretim üyesinin merkezde olduğu yönetim yapısı,
- Uluslararası sıralamalar ve akreditasyon odaklı kalite güvence sistemi,
- Açık bir misyona sahip olmak,
- Bilişim teknolojisini en üst düzeyde kullanmak.

Bu unsurlar başta Harvard olmak üzere dünya çapında birçok üniversitenin özelliklerinin kesişim alanı olarak ele alınabilir.

Üniversitelerin dünya çapında olma yönündeki başarılarını somutlaştıran unsurlar; üç grup tamamlayıcı faktörler olarak ortaya konmaktadır. Bu faktörler; çok sayıda yetenekli kişi (öğretim üyeleri ve öğrenciler), zengin bir eğitim ortamı ve ileri araştırmaların yürütülmesi için bol kaynak ve stratejik vizyon, yenilikçilik ve esnekliği teşvik eden bürokrasiden etkilenmeyen olumlu yönetim özellikleri şeklinde sayılmaktadır. Şekil 2.1.'de bu özellikler ve kesişim alanları gösterilmektedir (Salmi, 2009):

Şekil 2.1. Dünya Çapında Üniversitenin Özellikleri



Kaynak: Salmi, 2009: 8.

Dünya çapında üniversitelerde mükemmeliyetin belirleyicisinin ilk olarak; başarılı öğrenci ve olağanüstü akademik personel olduğu görülmektedir. Bunun ise

lisansüstü programlara ve akademik kadrolara başvuruda kendi üniversiteleri dışında mezunlara ağırlık veren bir sistemle sağlandığı düşünülmektedir. Bu da daha fazla uluslararasılaşmayı gerektiren bir olgu olarak dünya çapında üniversitenin en önemli dinamiğini ortaya çıkarmaktadır. Çin'in en başarılı üniversitesi olan Pekin Üniversitesi, her eyaletin en başarılı 50 öğrencisini almaktadır. Aynı şekilde Harvard Üniversitesi, Kaliforniya Teknoloji Enstitüsü, Massachusetts Teknoloji Enstitüsü ve Yale Üniversitesi kendilerine gelen üniversite öğrencilerinin ortalama Scholastic Assessment Test (SAT) puanlarına göre ülkedeki en seçici üniversitedir (Salmi, 2011).

Nitelikli öğrenci kadar nitelikli öğretim üyesinin de dünya çapında üniversite olabilmede önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğretim elemanının niteliği, lisansüstü programlarda kendi mezunları dışında öğrenci almak ve öğretim elemanı kadrolarında kendi mezunları dışında adayları istihdam etmek suretiyle gelişebilmektedir. 2007 yılında Avrupa üniversiteleri arasında yapılan bir ankete göre, içeriden öğretim üyesi istihdamı ile araştırma performansı arasında ters bir korelasyon bulunması; ulusal ve uluslararası diğer büyük üniversitelerin “öğretim elemanı kadroları kendi mezunlarından oluşan ya da çoğunlukla kendi mezunlarından istihdam eden” bir anlayışla dünya çapında üniversitelere olunamayacağı fikrini desteklemektedir (Aghion vd., 2008).

Uluslararası boyut, öğrenci ve öğretim elemanları açısından dünya çapında üniversitelerde görülen önemli bir boyuttur. Harvard Üniversitesi öğrenci nüfusunun %19'u, Standford Üniversitesi'nin % 21'i, Columbia Üniversitesi'nin % 23'ü ve Cambridge Üniversitesi'nin % 18'i uluslararasıdır. Bu üniversiteler ARWU 2012 sıralamasında dünyada ilk onda yer almaktadırlar. Benzer şekilde bu üniversitelerdeki yabancı öğretim elemanı oranları da dikkat çekicidir. Örneğin Harvard Üniversitesi'nde yabancı akademisyen % 30 iken; Cambridge Üniversitesi'nde bu oran % 33 seviyelerine çıkmaktadır (Salmi, 2009).

İkinci olarak; devlet desteği sağlanmış ama çeşitliliği artırılmış kaynak zenginliği ise dünya çapında üniversitelerin en temel özelliği olarak ele alınmaktadır. Bu özellik, güçlü bir devlet desteğinin yanı sıra bağış ve üstün nitelikteki

araştırmaların harcamalarına ve sonuçlarına kamu ve özel kuruluşların desteği şeklinde niversite-işveren-kamu işbirliğine vurgu yapmaktadır.

Yükseköğretim harcamalarının GSYH'ya oranı ABD'de % 3.3 iken; AB'nin 25 ülkesinde (Romanya ve Bulgaristan hariç) % 1.3'tür. Öğrenci başına harcama karşılığı ABD'de yaklaşık 54.000 Amerikan Doları, Avrupa Birliği lkelerinde ise 13.500 Amerikan Dolarıdır. Almanya, Fransa ve Güney Avrupa lkelerinin İngiltere ve İsviçre'ye göre daha az oranda finanse edildikleri görülmektedir. Bu ülkelerin niversiteleri de dünya sıralamalarında Amerika ve İngiltere niversitelerinin altında yer almaktadır (Aghion vd., 2007).

Dünya çapında üniversitelerin bağış gelirleri açısından da st sıralarda yer aldıkları görülmektedir. Harvard, Yale, Stanford, Texas ve Princeton 2006 yılı verileriyle ülkenin en fazla bağış gelirine sahip niversiteleri arasında yer alırken; İngiltere'de de Cambridge, Oxford, Edinburg, Glasgow niversitelerinin en fazla bağış gelirlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu olay; sıralamalarla niversite gelirlerinin arasındaki pozitif korelasyonu doğrulamaktadır (Monks ve Ehrenberg, 1999).

Son olarak üniversitelerde rekabet koşullarına uyum sağlayabilen ve akademik ve idari özerkliğe önem veren bir yönetişim modelinin diğer iki unsuru birleştiren kilit nokta olduğu görülmektedir. Bu nokta yenilikçi ve girişimci bir yönetime önem verirken bir yandan da hesap verebilen bir özerklik anlayışına işaret etmektedir. Bu, rekabete uyum sağlayan aynı zamanda niversitenin temel misyonunda topluma katkı sunan bir yapıyı da kendiliğinden mümkün kılmaktadır.

Dünyanın gelişmiş ülkelerinden olan Almanya ve Fransa'nın dünya çapında niversiteler sıralamalarında Amerikan ve İngiliz niversitelerinin gerisinde yer alma nedenleri; yksekğğrenime ğrenci alımında az eleme yapılması, rekabet eksikliği, kaynak yetersizliği ve katı idari denetimin olması olarak ifade edilmektedir (Salmi, 2009). Bu unsurlar, bu ülkelerde akademik ve idari özerkliğin, stratejik vizyonun ve mükemmeliyet kültürünün Amerikan ve İngiliz niversitelerine göre daha düşük düzeyde kaldığının bir başka ifadesidir. Brezilya'nın en iyi üniversitelerinden olan

Sao Paulo Üniversitesi (USP)'nin en iyi öğrencileri seçmesine ve en zengin kaynaklara sahip olmasına rağmen dünya çapında üniversite sıralanmalarında üst sıralarda yer alamaması da yönetim konusuna dikkat çekmektedir. Çünkü bu üniversitede doğrudan katılımcı bir yönetim yerine temsili kurumlarla yönetim sağlanmakta, uluslararasılaşmaya engel uygulamalarla mükemmeliyet vizyonu eksikliği görülmektedir (Scwartzman, 2005).

Yukarıda sayılan üç faktörün de güçlü bir üst yönetimle gerçekleştirildiği unutulmaması gereken önemli bir konudur. Dünya çapında üniversite olabilmek için gerekli yapısal dönüşüm; kararlı ve istikrarlı bir yönetimle gerçekleştirilebilir. Bu yönetimin başındaki kişide (rektörde) olması gereken nitelikler şunlardır (Rojas ve Bernasconi, 2011):

1. Kurumun stratejik yönlendirilişinde liderlik etme,
2. İç iletişimi, motivasyonu ve aidiyet duygusunu sağlayacak sağlıklı bir örgütsel iklimi destekleme,
3. Politik kesim, iş dünyası, kültürel ve sosyal çevre ile olan ilişkileri geliştirme,
4. Kurullar ve sorumluluk alanlarında yatay yönetim yapı anlayışını yerleştirme,
5. Yapı ve kültürün ötesinde iletişim ve stratejik yönetimde yenilikçilik sağlayan kapasite oluşturma,
6. Kollektif yönetim birimlerinde diyalog ve ikna yoluyla farklı bakış açılarını uyum içerisinde bir araya getirebilme.

Liderlik, gerçeğin birlikte paylaşımına yönelik bir algı, kurumun nerede olduğuna ve nereye gitmesi gerektiğine dair genel bir anlayışa dair ortak bir anlayış ve bunların sonucuna artan bir bağlılık geliştirilmesi noktasında diğerlerinin harekete geçirilmesidir (Birnbaum, 1992).

Üniversite yöneticisi, vizyon sahibi, büyük pencereyi görebilen, öncelikleri belirleyebilen ve aynı zamanda kararların gerçekleşmesi için bizatihi uygulayıcı olabilen bir özelliğe sahip olmalıdır. İnsanları etkileyebilmek ve yön verebilmek için

kurum kültürünü, değerlerini ve politik paradigmaları oldukça iyi biçimde anlayabilmelidir. Son olarak rektörün değişimi yönetebilmesi diğer lider özelliklerden ayıran temel nitelik olarak ele alınabilir (Sevier, 2003).

Üniversitelerde liderlik anlayışı, tek kişinin liderliği olarak algılanmamalıdır. Başarılı plan ve stratejilerde üniversitelerde tek kişi liderliğinin yerine birimlerde kapasiteli ve uygun yetkiler verilmiş liderlerle birlikte yönetim tarzının bulunduğu görülmektedir. Ayrıca yönetim kurullarının stratejik yönetimde kritik bir rolü olduğu da unutulmamalıdır. Stratejik planlama ve karar alma sürecinin lideri, üniversite yöneticileri olmasına rağmen bu tarz kurulların da vizyon, misyon ve hedeflerin açık ve kesin bir şekilde ifade edilmesinde ve uygulanmasında önemli olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bu kurullar da öğrencilerin de temsil edilmesi, planların şekillenmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi açısından önemli ikinci bir noktadır (Ncaiyana ve Hayward, 1999).

2.6. Yükseköğretimde Kalite

Kalite tanımlarından olan hizmet kalitesi literatürde tartışılan bir kavram olarak karşımıza çıkmakta ve son zamanlarda söz konusu kavramın ölçütleri somutlaştırılmaktadır. Bu bağlamda hizmet kalitesindeki ölçütler; erişebilirlik, tepkisellik, zamanlılık, tamlik, doğruluk, profesyonellik, güvenilirlik, güvenlik, anlaşılabilirlik, süreklilik, esneklik, hizmet ortamı ve görünüm şeklinde ifade edilebilir (Tekin, 2007: 30). Hizmet kalitesinde önemli bir konu da hizmette sunulan şeyin kalitesi kadar sunumun kalitesinin de hizmet kalitesini etkilediğidir. Ancak söz konusu iki kalite bileşenin de oldukça somut bir biçimde tanımlanmaları gerekmektedir (Esin, 2002: 122).

Eğitimde kalite, hizmet kalitesinin eğitimde uygulanması olup; bu alandaki çalışmalar, 1980'lerden sonra bilhassa İngiltere ve ABD'de geliştirilmiştir (Ensari, 2000: 20). Esasen eğitim ve toplam kalite yönetimi birbirinin içinde yer alan kavramlardır. Toplam kalite yönetiminin içinde eğitimin öneminin, insana her zaman en iyisini verme amaçlı olarak kullanılarak artması (Gencel, 2001: 203), eğitimle toplam kalite yönetiminin kesiştiği alanlar olarak önümüze çıkmaktadır.

İşletmelerdeki “kaliteli ürün” eğitim sektöründe yerini “kaliteli insan” kavramına bırakmakta (Kalaycı, 2008: 166) bu bağlamda da yükseköğretimdeki kalite olgusu, ülke ekonomisine nitelikli bireyler sunma noktasında en önemli konu haline gelmektedir.

Yükseköğretimde kalite ve toplam kalite kavramı; öğrenci, aile, endüstri ve sonuçta toplumdan oluşan paydaşları ilgilendirmekte iken (Ali ve Shastri, 2010: 9) toplam kalite yönetiminin yükseköğretimde uygulanması oldukça yeni ve kullanım alanı da diğer sektörlerden daha dardır (Gencel, 2001: 204). Yükseköğretimde toplam kalite uygulamalarında temel olarak akreditasyon ve kalite güvence sistemleri gibi olgular yer almaktadır. Bununla beraber eğitimde ve yükseköğretimde toplam kalite anlayışındaki müşteri kavramı da tartışmalı olup; öğrenciler literatürde çoğunlukla dış müşteri olarak görülmekte, bazılarında akademik ve idari çalışanlarla beraber iç müşteri olarak sayılmakta, ötesinde yukarıda sayılan paydaşlarla birlikte müşteri olarak sınıflandırılmakta ve son olarak da öğrenciler ürün olarak da değerlendirilebilmektedir (Gençyılmaz ve Zaim, 1999: 13-18).

Yükseköğretimde kalite, belirli bir sistemin, kuruluşun, programın ya da disiplinin belirli standartlarıyla ilgili olduğu kadar eğitim modeli ile de ilgili çok boyutlu, katmanlı ve dinamik bir kavramdır. Kalite, aşağıdaki anlamları içinde barındırabilmektedir (Aktan, 2007a):

- Yükseköğretimdeki farklı paydaşların muhtelif çıkar anlayışları (öğrenci, öğretim elemanı, iş dünyası, toplum ve devletin belirlediği kalite yeterlilikleri),
- Kalitenin referansları: girdiler, süreçler, çıktılar, misyonlar, amaçlar ve vizyonlar bağlamında genel stratejiler,
- Akademik işlerin değerlendirilebilir nitelik ve özellikleri,
- Yükseköğretimin gelişimindeki tarihsel dinamikler.

Akademik kalitenin ne olduğunun belirsizliğine karşın aşağıdaki tariflerin literatürde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Aşağıda görüleceği üzere bu tariflerin her birinin avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Bu kriterlerin zaman ve

ülkesel açıdan farklılıklar göstermesi de muhtemeldir (Vlăsceanu vd., 2004; Harvey ve Green, 1993):

1. Mükemmeliyet olarak kalite: Bu geleneksel ve seçkin akademik yaklaşıma göre, akademik kalite ancak en iyi standartlar sayesinde ortaya çıkar.

2. Amaç için uygunluk olarak kalite (fitness for purpose): Bu kavram, genel olarak kabul edilen standartlara (örn. bir akreditasyon veya kalite güvencesi kuruluşunun standartları) uygunluğu öne çıkarır.

3. Amacın uygunluğu olarak kalite (fitness of purpose): Bu kavram, dışsal standartlara uygunluktan ziyade, kurumun kendisi için tayin ettiği hedef ve misyonu yeterli bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine odaklanır.

4. İyileştirme olarak kalite: Bu kavram, kalıcı bir iyileştirme çabasının sürekliliğine odaklanır ve yükseköğretim kurumunun kurumsal özerkliğini en iyi şekilde kullanmasının sorumluluğunu vurgular.

Akreditasyon kuruluşları genellikle, amaç için uygunluk tanımını esas alırlar. Örneğin, Amerika Birleşik Devletlerinde etkin bir kuruluş olan Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi, kaliteyi “amaç için uygunluk” olarak tarif etmektedir (CHEA, 2001).

2.6.1. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi: Kavramsal Boyut

Yükseköğretim, halen ağırlıklı olarak ulusal hükümetlerin sorumluluğunda olsa da, bu süreçte bütün belirsizliklere rağmen “kalite” denen şeyin güvence altına alınması konusu önemsenmiştir. Bu anlamda da bu konuyla ilgili yeni kuruluşlar kurulmuş, kalite güvencesiyle ilgilenen kuruluşlar için ana çatı görevi gören çok sayıda uluslararası kuruluş ortaya çıkmıştır. Bununla beraber UNESCO ile Dünya Bankası gibi küresel aktörler de konuyla yakından ilgilenmektedirler (UNESCO, 2004). Bugün, Türkiye'nin sistemine bütünleşmeye çalıştığı Avrupa'da karar alıcılar, kalite güvencesi sistemleri kurmanın zorluklarıyla baş etmeye çalışmaktadırlar. Bu anlamda ortak bir yükseköğretim kültürü ve düzeyi oluşturmaya katkı sağlamak

amacıyla oluşturulan “Erasmus” ve “Socrates” gibi programlar, Avrupa'da ve küresel düzeyde önemli slogan kavramlar olmuşlardır (Schwarz ve Westerheijden, 2007).

Ülkelerin iki tür kalite çalışmaları içerisinde oldukları görülmektedir. Bir yandan ulusal piyasanın talepleri ve kitleselleşen yükseköğretimin finansmanının getirdiği gereklilikler nedeniyle kendi yükseköğretim sistemleri içindeki yükseköğretim kurumlarının ne derece kaliteli olduğu ve/veya kaliteli işlevselliğe sahip olduğu ile ilgili mekanizmalar oluşturmaya çalışan ülkeler, bir yandan da uluslararası yükseköğretim piyasasında *kalite güvence sistemi* yaklaşımlarındaki değişimlere göre de kendi kalite güvence mekanizmalarını gözden geçirmeye çalışmaktadır (ENQA, 2008).

Bu noktada kalite güvencesi, genel olarak kalite standartlarının karşılandığını tespit etmek için bir projenin/hizmetin/kurumun çeşitli yönlerinin sistematik olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Ancak yükseköğretim göz önüne alındığında kaliteyi tanımlamak veya kalitenin kabul edilmiş tek bir tanımını bulmak oldukça zordur (Hamalainen, 2003).

Ülkedeki politika belirleyiciler, ulusal yükseköğretim kurumlarını, kalite değerlendirmesinin karşılaştırılabilir avantajını kullanarak uluslararası yükseköğretim pazarına taşımayı da amaçlamaktadır. Bu gelişmeler de son yıllarda kalite güvencesinin yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Ülkeler kalite güvence mekanizmalarını uygulamaya koyarken köklü üniversite geleneğine sahip ülkeler mevcut kalite mekanizmaları ve prosedürlerinde revizyonlar yapmaya devam etmektedirler. Konu, halen tüm yükseköğretim kurumları, politika belirleyiciler ve kalite güvencesi ajansları açısından sıcak bir tartışma konusu olmayı sürdürmektedir (Campbell ve Van der Wende, 2000; El-Khawas, 2001; Van der Wende ve Westerheijden, 2001; Hamalainen, 2003; Dodds, 2005; Orsingher, 2006; Schwarz ve Westerheijden, 2007; Westerheijden vd., 2007; Kehm, 2010; Özer vd., 2010).

Kalite güvencesinin yükseköğretim sistemleri gelişmiş ülkelerde öne çıkması, Türkiye gibi gelişmekte olan birçok ülkeyi kalite güvencesinin çözmeyi amaçladığı politika problemlerinin sağlam analizleri yapılmadan (Westerheijden vd., 2007)

kalite güvencesi sistemleri kurmaya özendirmiştir. Böylelikle de diğer ülke deneyimleri yeterince analiz edilmeden bu amaçla projeler üretmeye yönlendirmiştir. Yükseköğretimin kaliteli olması önemli ve herkes tarafından kabul edilen bir görüş olduğu için kalite güvencesi konusunda atılacak adımların oldukça dikkatli olması gerekmektedir. Çünkü kalite güvencesi konusu, üniversite özerkliği, ulusal kültür ve üniversitenin yerel şartlara uygun hareket etmesi gerektiği gibi hususlarla yakından ilgilidir (Altbach vd., 2009; ENQA, 2007; OECD, 2004).

Kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma, yayın, fiziki donanım, etkinlik, akademik başarı, proje geliştirme vb. diğer etkinliklerinde kullandıkları bütün süreçlerle ilgilenir (ENQA, 2007; 2008). Kalitenin tanımlanmasında olduğu gibi yükseköğretimde kalite güvencesi de farklı bağlamlara göre farklı bir şekilde tanımlanabilmektedir. Tanımların farklılığına rağmen bütün tanımlar kalite güvencesinin temel iki amacı olan *hesap verebilirlik (accountability)* ve *sürekli iyileştirme (improvement)* içeriklerinde birleşmektedir (Hamalainen ve Jakku-Sihvonen, 2000). Kalite güvencesi sisteminin oluşturulmasında, iç denetimin yanında ulusal yükseköğretim politikası da önemlidir. Ulusal yükseköğretim politikası, hem ulusal denetimde hangi kalite güvence prosedürlerine ağırlık verileceğinin belirlenmesi, hem de yükseköğretim kurumlarının buna göre iç kalite güvence sistemlerini nasıl oluşturmaları gerektiğinin belirlenmesi açısından en önemli bileşendir (Özer, 2010). Değişik ülkelerdeki kalite güvencesi sistemleri, süreç ve amaçlar açısından önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, son yıllarda, söz konusu güvence sistemleri arasında bir uyumlaştırma çabası gözlenmektedir. (Altbach vd., 2009).

Yükseköğretim değerlendirmelerinde akran değerlendirmesi (peer review) sıklıkla kullanılan bir modeldir. Bununla beraber iç denetim ve yükseköğretim politikalarıyla birlikte kalite güvencesinin önemli bir bileşeni olan dış denetim modelleri de kullanılmaktadır. İç ve dış denetimler ulusal kalite güvence ajansları tarafından gerçekleştirilmektedir. Kalite güvence ajansları, biçimsel statülerindeki değişikliklere rağmen meşruiyetleri, finansmanları ve işlemsel kaynakları açısından hükümetlere bağımlıdırlar (El-Khawas, 2001).

2.6.2. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Sorunsalı

Yükseköğretim sistemlerinin büyümesi (arz artışı), devletin yükseköğretimdeki rolünün değişmesi ve yükseköğretimde artan uluslararasılaşma gibi değişik faktörler yükseköğretimde kalite güvencesi konusunu öne çıkarmıştır. Bununla beraber kalite güvencesi mekanizmalarındaki artış, yükseköğretim kurumları için artan bürokrasi gibi çeşitli sorunları da beraber getirmiştir. Bu sorunlara aşağıdaki başlıklarda kısaca değinilmektedir:

2.6.2.1. Yükseköğretim Arzı Artışı ve Farklılaşan Devlet-Üniversite İlişkisi

Batı ülkelerinde özellikle 1980'lerden itibaren kalite güvencesi konusuna olan ilgi artmıştır. Bu ilginin artmasında, artan öğrenci sayısı dolayısıyla giderek büyüyen harcamaların yerli yerinde kullanılıp kullanılmadığı önemli bir yer işgal etmiştir (Westerheijden vd., 2007). Avrupa ülkelerinde devlet halâ yükseköğretimin en büyük finansörü olsa da son yıllarda yükseköğretimin tek finansörü olmaktan çıkmak istemekte ve yükseköğretim kurumlarına gittikçe daha fazla özerklik sağlamaktadır. Buna karşın, kurumlardan daha fazla “şeffaflık” ve “hesap verebilirlik” talep etmektedir (Orsingher, 2006: 1).

Kalite güvence sistemi yükseköğretim kurumlarının talepleri neticesinde ortaya çıkmış bir sistem değildir. Bir üst düzenleme olarak çıkmış ve kalite güvence sisteminin oluşturulmasıyla yükseköğretim kurumları ve hükümet/devlet arasındaki ilişki değişmeye başlamıştır. Yükseköğretim kurumlarının kalitesi, kalite ajansları tarafından belirlenmekte ve yükseköğretim sistemlerinin geleneksel yapısındaki tek tipliğe karşın değerlendirmelerde ulusal anlamda çeşitlilik ortaya çıkmaktadır (El-Khawas, 2001).

Kalite geçmişte daha çok ilgili bakanlığın düzenleme ve denetlemesi ile güvence altına alınmakta iken bu yaklaşımdan uzaklaşmakta ve performans değerlendirmesi ön plana çıkmaktadır (Altbach vd., 2009). Buradaki temel sorunlar yükseköğretim kurumlarının kaliteyi yönetebilecek kurumlarının varlığı ve kalite değerlendiricilerin kim olacağı sorunudur. Bu sorunu aşmak için 1980'lerden sonra devletler yükseköğretim kurumları üzerindeki doğrudan kalite güvencesi denetleme

işlevlerini gönüllü olarak yarı-devlet kuruluşlarına devretmişlerdir (Schwarz ve Westerheijden, 2007). Bu kuruluşlar “değerlendirme komitesi”, “akreditasyon konseyi”, “kalite güvencesi ajansı” vb. isimlerle anılmaktadır.

2.6.2.2. Uluslararasılaşma (Hareketlilik)

Ülkeler dünyadaki yetenekli lisans ve lisansüstü öğrencileri ve bilim insanlarını ülkelerinin yükseköğretim kurumlarına katmak için birbirleri ile rekabet etmektedir. Böylece yükseköğretim piyasasında sınırlar ötesi bir genişleme ve hareketlilik görülmektedir. Buradaki aşırı rekabet sonucundaki sorunlar, kalite güvencesi ve tanınma/denklik ile yeni düzenlemeleri gerektirmektedir (Campell ve Van der Wende, 2000; Van der Wende ve Westerheijden, 2001).

Yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği artış eğiliminde olduğu için, ülkeler için diğer ülkelerdeki programların kalitesinin ciddi anlamda sorgulanması önemli hale gelmektedir. Kalite denetiminde özellikle akran değerlendirmesine dayalı çalışmalar yapılması ve kurumsal yapılar oluşturulmasına olumlu bakılsa da yeterlilikleri (qualifications) değerlendirme çalışmaları Avrupa'da oldukça yenidir ve dolayısıyla yaygın değildir (Altbach vd., 2009).

Son olarak da üniversite sıralamalarının günümüz üniversiteleri için artan öneminden bahsedilebilir. Uluslararası sertifikası olmayan üniversitelerde özellikle bu sıralamalar önem kazanmaktadır. Çünkü sıralamalar her ne kadar kalite sıralaması olarak savunulmasa da bu sıralamalarda iyi bir derece elde etmemek kalite yokluğuyla ilişkilendirilmektedir (Altbach vd., 2009).

2.6.2.3. Bürokratikleşme ve Diğer Sorunlar

Yükseköğretim kurumlarının ve sistemlerinin yeknesak olmayışı, bir ülke içinde bile geniş çeşitlilik göstermesi, söz konusu kalite güvencesi denetimi için gerekli ilkeler ve prosedürlerin genel-geçer biçimde ortaya konmasını zorlaştırmakta hatta imkânsızlaştırmaktadır. Bologna Süreciyle birlikte Almanya ve Hollanda gibi birçok ülkede yeni lisans ve yüksek lisans programları açılmış ve bu programlar için yeni akreditasyon kuralları getirilmiştir. Ayrıca İngiltere gibi bazı ülkelerde kalite

güvencesi konusunda birkaç kez köklü politika değişikliğine gidilmiştir. Bu değişiklikler dolayısıyla söz konusu ülkeler dâhil çok sayıda ülke, çok fazla iş yükü ile karşı karşıya kalmışlardır (Hussey ve Smith, 2010; Schwarz ve Westerheijden, 2007).

Netice itibariyle eğitim-öğretim, araştırma ve bütün bunların sonuçlarını toplum yararına sunma gibi işlevleri de olan yükseköğretim kurumlarını kalite güvencesinin sağlanması adına yeni bürokrasilerle karşı karşıya getirmek, kaliteyi artırma garantisini sağlamadığı gibi yükseköğretim kurumları arasındaki ve kurum içindeki farklılıkları da olumsuz etkileme riskini taşımaktadır (Özer vd., 2012).

2.7. Bölüm Değerlendirmesi

Bu bölümde yükseköğretimdeki değişimin ana hatları ve bileşenleri özetlenmeye çalışılmıştır.

Değişim bileşenlerinin Dünya ve Türkiye yükseköğretim kurumlarındaki etkisi konusu incelendikten sonra değişim sürecinde önemli iki bileşenin uluslararasılaşma ve kalite güvencesi konuları olduğu bulguları paralelinde bu konular ayrı başlıklarda kısaca değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Türkiye ve Dünya üniversitelerinin değişim süreci içerisinde fırsat görebilecekleri ipuçları yakalanmaya çalışılmıştır.

Üçüncü bölümde yükseköğretimdeki değişim eğilimlerinde Amerika başta olmak üzere dünya çapındaki diğer üniversitelere karşı rekabet üstünlüğü elde edebilmek için oluşturulmuş Bologna Süreci sonundaki Avrupa Yükseköğretim Alanı tarihsel gelişimi, Dünya ve Türkiye'deki uygulamaları değerlendirilmiştir. Uygulamalara eleştirel bir bakış açısı geliştirilerek Avrupa Yükseköğretim Alanı hedefleri sorgulanmaya çalışılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI

Çalışmanın bu bölümünde Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) kavramı açıklandıktan sonra bölgesel bir işbirliği programı olarak da nitelendirilebilen bu oluşumun Bologna Süreci⁷ şeklinde adlandırılan tarihsel gelişimi incelenecektir. Avrupa Yükseköğretim Alanı ile ilgili başlıklar hem kavramsal hem de formasyonel açıdan değerlendirildikten sonra Dünya’da ve Türkiye’de AYA ile ilgili uygulamalar eleştirel bir bakış açısıyla özetlenmiştir.

3.1. Avrupa Yükseköğretim Alanı: Bologna Süreci’nin Bittiği Yerde

Avrupa’da yükseköğretimin artan önemi bu konunun Avrupa Birliği düzeyinde dikkate alınması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda Avrupa üniversitelerini modernize etme amacıyla bir statü kazandırılması amaçlanmıştır. Üniversitelerin Avrupa’da doğması bilgi ve refahın da üniversiteler aracılığıyla Avrupa’ya yayılabileceği düşüncesini yerleştirmiştir. Ulusal sınırları ve engelleri ortadan kaldırmak suretiyle ortak bir eğitim alanına doğru yönelmesi gerekli görülmüştür. AYA’nın 2010-2012 yılları arasında kurulması düşüncesinin temelleri bu düşüncelerle atılmaya başlanmıştır (Akbul, 2009).

AYA, 1999’da 29 Avrupa ülkesi Eğitim Bakanları’nın Bologna Bildirgesi’ni imzalamaları ile başlatılan ve amacı bir Avrupa Yükseköğretim Alanı kurma olan Bologna Süreci⁸’nin güncel resmi adıdır. Burada Bologna Süreci’nin tamamlanarak yükseköğretim alanının oluşturulduğuna vurgu yapılmaktadır. AYA, yurttaşların istihdam ve hareketliliğini artırmayı ve Avrupa yükseköğretiminin uluslararası rekabet gücünü artırmayı hedeflemektedir. Bu amaca ulaşmada da kaliteye büyük önem atfetmekte bu anlamda da kalitenin artırılmasını başat hedef olarak belirlemektedir (Miraz, 2007).

⁷ “Bologna Süreci” için literatürde “Bolonya Süreci” yazılışının da tercih edildiği görülmektedir (bkz. Aktan, 2007b). Bu çalışmada “Bologna Süreci” ifadesi kullanılarak aynı zamanda İtalya’nın bir kenti olan Bologna’nın özgün ismi tercih edilmiştir.

⁸ “Bologna Süreci” ifadesi, 2012 yılı içerisinde Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşumundan önceki sürecin adı olması, literatürde rastlanması ve konunun uzmanları açısından halen kullanılması nedeniyle bu çalışmada da “AYA” ifadesi ile eşanlamlı olarak kullanılmaktadır.

AYA, sınırötesi hareketliliği artırma, ulusal kalite güvencesini koordine etmeyi, beceri ve yeterliliklerin saydamlığını ve tanınmasını sağlamayı ve karşılıklı öğrenim süreleri ve derecelerinin tanınmasını kolaylaştırmayı hedeflemektedir (Powell vd., 2012).

AYA ile ilgili dolayısıyla kendinden önceki sürecin adı olan Bologna Süreci ile ilgili olarak literatürde birçok tartışma ve açıklama bulunmaktadır. Yapılanmanın temel düşünsel düzlemi (bileşenleri) aşağıdaki gibi özetlenebilir (Fejes, 2006):

1. Bilgi temelli toplum, istihdam ve hareketlilik,
2. Yaşam boyu öğrenme,
3. Kalite güvence,
4. Yönetişim tekniği olarak geleceği planlamak.

Aşağıdaki kısımda AYA'nın oluşumuna kadar Bologna Süreci'nin tarihsel ve kurumsal gelişimi incelenmek suretiyle AYA bileşenlerine detaylı açıklamalar getirilmeye çalışılmıştır.

3.2. Bologna Süreci'nin Adımları⁹

Bologna Süreci'nin aşamaları, iki boyutta incelenebilmektedir (Duman, 2002):

1. Bologna Bildirgesi öncesi

- a. Erasmus Programı (Üniversite Öğrencilerinin Hareketliliğinde Avrupa Topluluğu Eylem Planı) (1987)
- b. Bologna “Magna Charta Universitatum” (18 Eylül 1988)
- c. Socrates Programı (1995–1999)
- d. Lizbon Tanınma Konversiyonu (11 Nisan1997)

⁹ Çalışmanın bu kısmı, Bologna Sekreterliği'nin Bologna Süreci'nin kuruluşundan beri yayımladığı iki yıllık İngilizce raporlara büyük ölçüde dayandırılmış olup; bu raporlara Bologna Sürecinin resmi internet sitesi olan www.ehea.info adresinden ulaşılabilir.

e. Sorbonne Bildirgesi (25 Mayıs 1998)

2. Bologna Bildirgesi sonrası

a. Bologna Bildirgesi (1999)

b. Lizbon Stratejisi (2000)

c. Prag Kongresi (2001)

d. Graz Bildirgesi (2003)

e. Berlin Kongresi (2003)

f. Glasgow Bildirgesi (2005)

g. Bergen Kongresi (2005)

h. Lizbon Bildirgesi (2007)

ı. London Kongresi (2007)

i. Leuven/ Louvain – la - Neuve Kongresi (2009)

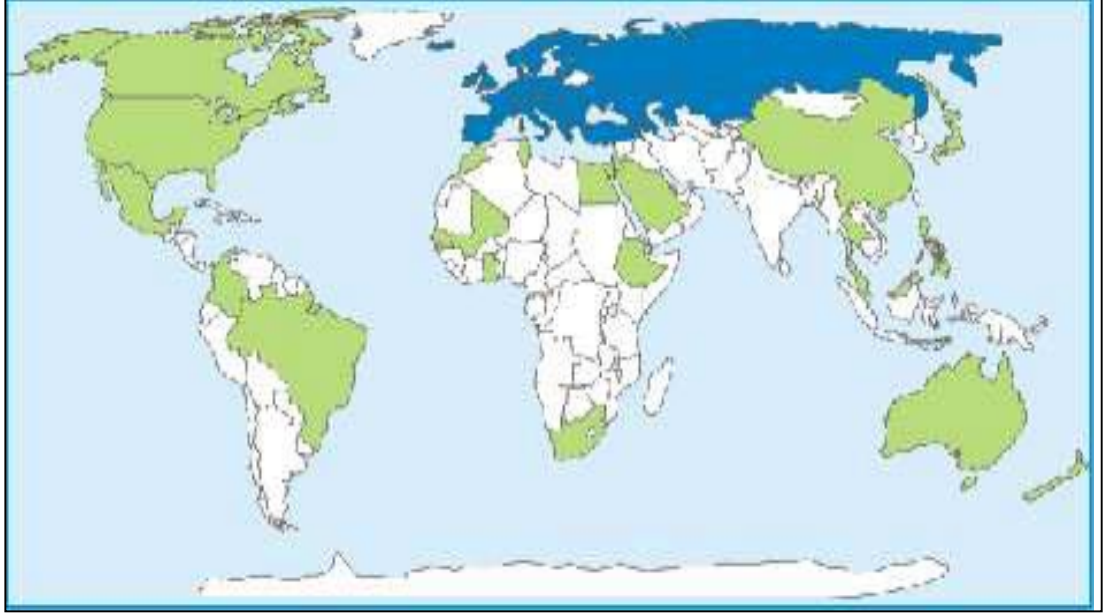
j. Budapeşte-Viyana Bildirgesi (2010)

k. Bükreş Kongresi (2012)

Yukarıda görüldüğü üzere Avrupa Bakanları Bologna Bildirgesi'nden sonra iki yılda bir sürecin işleyişini sağlamak ve uygulanan reformları tartışmak amacıyla bir araya gelmektedir. Bu buluşmalar, bildirge olarak yayımlanmakta ve Bologna Süreci ile uyumlu yeni hedefler belirlenmektedir. Bu anlamda bu bildirgeler, Bologna Süreci'nin temel yasal belgeleridir (Gümrükçü, 2004).

2013 yılı itibarıyla 47 üye ülkesi bulunan Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın üye ülkeleri Şekil 3.1.'de gösterilmiştir. Bologna Süreci, önceleri 29 Avrupa ülkesi ile başlatılmış bu anlamda bölgesel nitelikli ve gönüllülük esaslı bir birliktir. Ancak birlik kuruluşundan sonraki yıllarda farklı coğrafyalardan ülkelerin katılımı ile genişleme göstermiştir. Bu genişleme henüz tamamlanmış olmamakla birlikte Bologna Süreci, başka kıtalardaki yükseköğretim sistemlerinin de birlik kurmasına örnek teşkil etmiştir (Süngü, 2009):

Şekil 3.1. Avrupa Yükseköğretim Alanı Üye Ülkeleri



Üye Ülkeler:

 Almanya	1999	 Gürcistan	2005	 Makedonya	2003
 Andora	2003	 Hırvatistan	2001	 Malta	1999
 Arnavutluk	2003	 Hollanda	1999	 Moldova	2005
 Avusturya	1999	 İrlanda	1999	 Norveç	1999
 Azerbaycan	2005	 İtalya	1999	 Polonya	1999
 Belçika	1999	 İspanya	1999	 Portekiz	1999
 Birleşik Krallık	1999	 İsveç	1999	 Romanya	1999
 Bosna Hersek	2003	 İsviçre	1999	 Rusya Federasyonu	2003
 Bulgaristan	1999	 İzlanda	1999	 Sırbistan	2003
 Çek Cumhuriyeti	1999	 Karadağ	2007	 Slovakya	1999
 Danimarka	1999	 Kazakistan	2010	 Slovenya	1999
 Ermenistan	2005	 Letonya	1999	 Türkiye	2001
 Estonya	1999	 Lihtenstavn	1999	 Ukrayna	2005
 Fillandiya	1999	 Litanya	1999	 Vatikan	2003
 Fransa	1999	 Lüksemburg	1999	 Yunanistan	1999
 Güney Kıbrıs Rum Kesimi	2001	 Macaristan	1999		

Kaynak: YÖK, 2010: 9.

Şekil 3.1.’deki mavi renkle gösterilen ülkeler, üye ülkeler, yeşil renkle gösterilen ülkeler ise Bologna Süreci’ni 2009 yılından beri takip eden ve Bologna Policy Forum toplantılarına katılan ülkelerdir.

Aşağıdaki kısımda detaylı bilgileri sunulan Bologna Bildirgesi’ni imzalayan ilk 29 ülke; 2010 yılına kadar Bologna Süreci’nin temel hedeflerini oluşturan öğrenim ve istihdam amacı güden hareketliliği kolaylaştırma, Avrupa yükseköğretimini Avrupa ve Avrupa dışı ülkeler için bir cazibe merkezi haline getirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç için de sınırları olmayan, yüksek kalite ve gelişmiş bilgiyi temel alan bir yükseköğretim alanının oluşturulması konularında fikir birliği sağlanması çalışmaları devam etmektedir (Esen, 2005).

Bologna Süreci’ne üye ülkeler, üye oldukları tarihler ve kongreler belirtilerek Tablo 3.1.’de detaylı olarak gösterilmiştir. Bu tarih panoramasında dikkat çeken bir husus, Bologna Süreci’nin Batı Avrupa’dan Doğu Avrupa’ya hatta Asya Kıtası’na doğru genişleme göstermesidir (Piven ve Pak, 2006):

Tablo 3.1. Bologna Süreci’ne (Kongre ve Yıllara Göre) Katılan Ülkeler

	Bologna 1999	Prag 2001	Berlin 2003	Bergen 2005	Londra 2007	Leuven 2009	Budapeşte – Viyana 2010
Katılımcı Sayısı	29	33	40	45	46	46	47
Ülkeler	+Avusturya, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya, İspanya, İsveç, İsviçre, İngiltere ve İrlanda	+Hrvatistan, Kıbrıs, Lihtenştayn ve Türkiye	+Amavutluk, Andorra, Bosna-Hersek, Vatikan Cumhuriyeti, Rusya Federasyonu, Sırbistan-Karadağ ve Makedonya	+Ermenistan, Azerbaycan, Gürcistan, Moldova ve Ukrayna	+Karadağ (bağımsızlığını ilan etmesinin ardından)	-	+ Kazakistan

Kaynak: Akman, 2010: 10.

3.2.1. Bologna Bildirgesi Öncesi

Bologna Bildirgesi öncesi dönem 198 yılı Magna Charta metninin imzalanması ile 1999 yılı Bologna Bildirgesi'nin imzalanması dönemlerini kapsamaktadır.

3.2.1.1. Magna Charta Universitatum (1988)

Magna Charta Universitatum, üniversiteler anayasası olarak adlandırılan iki sayfalık bir metin olup, 18 Eylül 1988'de Avrupa'nın en eski üniversitelerinden biri olarak Bologna'da Bologna Üniversitesi'nin kuruluşunun 900'üncü yıldönümünde, Avrupa'nın çeşitli üniversitelerinden 388 rektör tarafından kaleme alınarak imzalanan önemli bir belgedir (Magna Charta, 1988).

Magna Charta, yükseköğretim konusunda yapılacak reformlarda nasıl bir yol izleneceğine ilişkin bazı önemli ayrıntıları içermektedir. Küreselleşmeye değinilmemekte küresel rekabetçi ekonomiler ve toplumlar, ekonomik büyümeyi sağlayan etkenler, istihdam, sosyal uyum, yükseköğretimin üzerindeki küresel etkiler, Avrupa piyasasının değişmekte olan piyasa ihtiyaçları gibi konulardan da söz edilmemektedir. Bu konular daha sonra yayımlanan ve AYA'nın oluşturulmasına yönelik belgelerde ele alınmıştır. Bunun yerine üniversitenin rol ve görevleri ile ilgili yıllardır süregelen fikirlerin tekrarı bulunmaktadır (Kwiek, 2004).

Magna Charta ile binyılın sonunda, insanlığın geleceğinin büyük ölçüde kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olduğu, bunun da gerçek üniversitelerin bünyelerinde barındırdığı kültür, bilgi ve araştırma merkezleri ile mümkün olabileceği belirtilmiştir. Bu noktada üniversitelerin esas görevlerinden biri olarak genç kuşakların eğitimi olduğu bu görevin toplumun tümüne hizmet anlamına geldiği ve toplumun, kültürel, sosyal ve ekonomik geleceğinin sürekli eğitimi için ciddi yatırımlar gerektiği ifade edilmiştir (Magna Charta, 1988).

Metinde ayrıca geleceği, kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin belirleyeceği, topluma hizmetin üniversitelerin önemli bir fonksiyonu olduğu ve çevreye duyarlı kuşakların yetiştirilmesinin hedeflenmesi gerektiği 3 temel görüş olarak kabul edilmiştir. Prensip olarak ise 4 temel belirlenmiştir. Bunlar, özerklik,

öğretim ve araştırma birliği, öğretim ve araştırmada özerklik ve insancıl anlayıştır (Magna Charta, 1988; Aktaran: Dalgıç, 2008).

3.2.1.2. Lizbon Tanınma Konvensiyonu (1997)

Magna Charta’da temeli bulunan ortak bir yükseköğretim alanı oluşturulması fikrinin gerçekleşebilmesi için ülkeler tarafından karşılıklı olarak yükseköğretim kurumlarının ve bu kurumların verdiği derecelerin tanınması gerekmektedir. Bu amaçla 1997 yılında Avrupa Konseyi ve UNESCO’ un işbirliği ile gerçekleştirilen toplantıda 36 Avrupa ülkesi, ABD, Kanada, Avustralya ve İsrail tarafından akademik tanınma için gerekli görülen bazı süreç ve yöntemler kabul edilmiştir. Ancak Lizbon’da akademik tanınma için belirtilen süreçlerde değerlendirme ve kararlar yükseköğretim kurumlarına bırakıldığı için, bu kurumlar arasında eskiden beri süregelen uygulamalara kıyasla önemli bir değişiklik sağlanamamıştır (YÖK, 2007; Lizbon Konvensiyonu, 1997; Aktaran: Dalgıç, 2008).

Diploma ve derecelerin karşılıklı tanınması konusunda ortak bir eğilimin belirlenememesinin neden olduğu sorunlar; AB, Avrupa Konseyi, UNESCO’nun Avrupa Birimi (CEPES-European Centre for Higher Education), İskandinav Bakanlar Konseyi gibi örgütleri, diploma ve derecelerin tanınmasına yönelik çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. Avrupa’da diploma ve derecelerin tanınması amacıyla bilgi alışverişi yapan ve konuyla ilgili doküman hazırlayan iki çalışma grubu bulunmaktadır. Bu çalışma grupları Avrupa Konseyi ve “United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO)” (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) tarafından desteklenen “European Network of Information Centres (ENIC)” (Avrupa Bilgi Merkezleri Ağı) ve AB tarafından desteklenen “National Academic Recognition Information Centre (NARIC)” (Ulusal Akademik Tanınma Bilgi Merkezi)’dir (Tuncer ve Taşpınar, 2004).

3.2.1.3. Sorbonne Bildirgesi (1998)

25 Mayıs 1998’de, Sorbonne Üniversitesi’nin 800’üncü kuruluş yıldönümünde, Fransa, Almanya, İtalya ve İngiltere Eğitim Bakanları, Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin ekonomik, ticari ve mali piyasalarına uyum sağlayacak ve bu yapıyı

destekleyecek bir yükseköğretim modeli oluşturulması amacıyla Sorbonne Bildirgesi'ni imzalamışlardır. Bildirgede, üniversitelerin Avrupa'nın kültür boyutunu geliştirmedeki önemli rolü vurgulanmış; Avrupa vatandaşlarının tüm kıtada serbest dolaşabilmelerinin, çalışabilmelerinin ve bir bütün olarak Avrupa'nın gelişmesinin tek yolunun bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmakla mümkün olacağı kabul edilmiştir (Sorbonne Bildirgesi, 1998; Aktaran: Dalgıç, 2008).

Sorbonne Bildirgesi'nde;

- Avrupa'nın bilgi toplumuna dönüşümü amacı gerçekleştirme,
- Ekonominin dışında entelektüel, kültürel, sosyal ve teknik ortaklıkların kurulmasında üniversitelerin bir arada hareket etme gerekliliği,
- Hareketliliğin desteklenmesi,
- Yükseköğretimde iki kademeli sisteme geçiş,
- Özgünlük ve esneklik aracı olarak Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin (AKTS-ECTS) kullanımı ifade edilmiştir.

Sorbonne Bildirgesi'nin ortaya çıkmasında Dearing Raporu ve Attali Raporu'nun etkisi vardır (Hackl, 2001, 104). Dearing Raporu, 1997 yılında İngiltere'de; Attali Raporu da 1998 yılında Fransa'da yayımlanmıştır. Dearing Raporu olarak bilinen raporun asıl başlığı "Higher Education in the Learning Society" (Öğrenen Toplumda Yükseköğretim) olup, İngiliz Hükümeti tarafından R. Dearing'in başkanlık ettiği bir ulusal komisyon tarafından, İngiltere yükseköğretim sisteminin kapsamlı bir incelemesinin yapılması amacıyla hazırlanmıştır. Raporda, İngiltere'de yükseköğretimin rolü incelenmiş ve yükseköğretim etkinliklerinin ekonomik getirilerine ilişkin saptamalar yapılmıştır. Raporda ayrıca İngiltere'nin gelecekteki 20 yıl içerisindeki gereksinimlerini karşılamak için yükseköğretimin amaçları, yapısı ve finansmanının nasıl yönlendirilmesi gerektiğine ilişkin öneriler bulunmaktadır (Hill vd., 1999; Aktaran: Süngü, 2009).

Bu dönemde Dearing ve Attali tarafından hazırlanan raporların bütün Avrupa ülkelerini değil yalnızca İngiltere ve Fransa'yı ilgilendirdiği düşünülebilir. Ancak bu raporların ilgilendiği ortak bir konu olan akademik derecelerin ve öğretim sürelerinin uluslararası düzeyde tanınması ve ayrıca iki aşamalı derece yapısının oluşturulması,

yalnızca Fransa'nın yaşadığı bir soruna yönelik bir öneri değil; bütün Avrupa ülkelerinde derece yapılarında uyum sağlamak için bir çözüm önerisidir. Özellikle Attali Raporu, Sorbonne Bildirgesi için önemli bir adımdır ama bildirgeye ilham vermekten çok bildirgenin ilkelerinin belirlenmesi aşamasında çalışmalara ivme kazandırmıştır (Ravinet, 2005; Aktaran: Süngü, 2009).

Fransa'nın yükseköğretimde yaşadığı sorunlarla ilgili çalışmalardan elde edilen sonuçların Sorbonne Bildirgesi'ne yansıtıldığı ifa edilebilir. Benzer sorunların bildirgeyi imzalamaya davet edilen ülkelere de yaşandığı öne sürülebilir. Nitekim Almanya ve İtalya için de öğrenim sürelerinin düzenlenmesi ortak bir sorundur. Ayrıca yabancı öğrenciler için yükseköğretim kurumlarını çekici hale getirmek hem Fransa hem de Almanya için bir önceliktir. İngiltere'nin Sorbonne Bildirgesi'ni imzalamasının nedeni ise zaten iki aşamalı bir derece yapısını benimsemiş olan İngiltere için yükseköğretim sisteminde değişiklik gerektirmemesi; hukuki bir bağlayıcılığı olmayan bildirgeyi imzalamanın İngiltere'nin yükseköğretim sistemi için olumsuzluk yaratmayacağını düşünülmesidir (Ravinet, 2005; Aktaran: Süngü, 2009).

Bu anlamda Sorbonne Bildirgesi bazı ülkelerin yükseköğretimde karşılaşılabilecekleri sorunları çözmek için alacakları önlemlere zemin hazırlamış olma özelliğine sahipken; Bologna Bildirgesi ise Avrupa'yla ilgili bir konuda ülkelerin aldığı ortak kararlar “bilgi toplumu” oluşturma hedefinin bütün Avrupa ülkelerine yayılmasını sağlayacak politik bir belgedir (Marçal-Grilo, 2003; Aktaran: Süngü: 2009).

Sorbonne Bildirgesi, yükseköğretim programlarının lisans ve lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) şeklinde ayrılmasını önermiş ancak bu programların süreleri konusunda bir görüş belirtilmemiş olup tartışmalara bırakılmıştır. Fransız hükümetine sunulan Attali Raporu'nda ise, Avrupa'da izlenecek yükseköğretim sistemlerinin 3-5-8 modeline uygun olarak düzenlenmesinin önerilmesi yoğun tartışmalara yol açmıştır. Bu modele göre, lisans düzeyindeki programların 3 yılda, bunu takip eden yüksek lisans programlarının ise 2 yılda tamamlanması önerilmektedir. Doktora programlarının tamamlanması için önerilen süre de 3 yıldır

(YÖK, 2000; Aktaran: Dalgıç, 2008). Ancak Avrupa’da bu modeli tam olarak uygulayan hiçbir ülke bulunmamaktadır. Böyle bir modele en yakın İngiltere’deki lisans programlarının çoğunlukla 3 yılda tamamlanmasına karşılık, daha uzun süreli programlar da bulunmaktadır. 3-5-8 modelinin geçerliliği ile ilgili yapılan tartışmalarda tereddüt edilen konuların başında, Amerikan kaynaklı Anglosakson modelinin olduğu gibi alınarak uygulama olasılığı gelmektedir. ABD ve İngiltere’de uygulanan yükseköğretim sistemlerinin temel özelliği, lisans ve lisansüstü programlarının birbirinden ayrılmasıdır (Bergen, 2005: 29; Aktaran: Dalgıç, 2008).

3.2.2. Bologna Bildirgesi Sonrası

Bologna Bildirgesi sonrasında üye ülke bakanları 2010 yılı hariç iki yılda bir buluşmuşlardır. Bologna Bildirgesi sonrası gelişmeler aşağıda özetlenmektedir:

3.2.2.1. Bologna Bildirgesi (1999)

Bologna Bildirgesi 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanları tarafından imzalanmıştır. Kıta Avrupa’sında II. Dünya Savaşından sonra yükseköğretim alanında en büyük dönüşüm olarak algılanan bu reform sürecine katılan ülkelerin yükseköğretim yapılarının tek tipleştirilmeden birbirleriyle uyumlaştırılması hedeflenmektedir (Aktan, 2007b).

AB’ye üye ülkelerin eğitim bakanları konferansa katılmış olsalar da Bologna Bildirgesi’nin ana metni ağırlıklı olarak İtalya Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuştur. Katılımcıların sayısının fazla olması katılımcılara kendilerini etkileyecek olan reformlara müdâhil olarak etkileri olabileceği izlenimini vermektedir. Toplantının ana dokümanı olarak sunulmuş olan Eğilimler I raporuna dayalı olarak yapılan kısa süreli tartışmalardan sonra bildirge imzalanmıştır (Ahola ve Mesikammen, 2003; Aktaran: Süngü, 2009).

Bologna Bildirgesi’nde:

- Avrupa yükseköğretim sisteminin uluslararası alanda rekabet edebilir bir düzeye yükseltilmesi,

- 2010'da Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması (2012'ye uzatılmıştır),
- Bu süreçte iki yılda bir gelişmelerin ülkeler seviyesindeki seyrinin Avrupa genelinde Trends Raporlarıyla izlenmesi ve bu amaçla toplanılması hedeflenmiştir.

Avrupa'da yükseköğretimin geleceğinin ayrıntılı bir biçimde değerlendirildiği Bologna'daki toplantıda 2010 yılına kadar AYA'nın oluşturulması hedeflenmiştir. Bu toplantıdan sonra belirlenen hedefin gerçekleştirilmesine yönelik başlatılmış olan sürecin adı da "Bologna Süreci" olarak adlandırılmıştır (Gümrükçü, 2005: 226).

Bologna Süreci, bir AB girişimi olmaktan çok yeni ölçüler, politikalar ve stratejiler oluşturarak üniversiteler ve Avrupa ülkelerinin hükümetlerinin eşgüdüm içinde çalışmalarını sağlayan bir süreç olarak nitelendirilebilir (Milanović, 2007).

Düzenli, kararlı ve demokratik bir toplum yapısının güçlendirilebilmesi için eğitimin ve eğitimde işbirliğinin önemi düşünceleriyle imzalanan Bologna Bildirgesi'nde üniversitelerden bu sürece olumlu yaklaşımları ve etkin katkıda bulunmaları istenmiştir. Eylem amaçları ise şu şekilde belirlenmiştir (Shishlov, 2005:103; Aktaran: Dalgıç, 2008):

- Diploma Eki'nin (Diploma Supplement) uygulamaya başlamasıyla üniversiteler arasında ortak bir genel yapının oluşturulması,
- 3 yıldan az süreli olmayan lisans ile yüksek lisans derecelerinin tüm Avrupa ülkelerinde tanınması,
- AKTS'nin Avrupa geneline yaygınlaştırılması ile yaşam boyu öğrenmede Avrupa boyutunun oluşturulması,
- Yükseköğretim alanında kalite güvencesinde işbirliği,
- Tam hareketliliğinin sağlanabilmesi için diğer engellerinin ortadan kaldırılması,
- Avrupa Yükseköğretim Boyutu'nun oluşturulması (YÖK; 2010).

3.2.2.2. Prag Kongresi (2001)

Bologna Süreci'nin tüm Avrupa'ya yayılması 2001 tarihli Prag toplantısı sonrası mümkün olmuştur. Bologna Süreci'ne Avrupa Kültür Konvansiyonu'nu imzalayan tüm ülkelerin üye olabilecekleri önerisi getirilmiştir. Bu toplantıda *Türkiye de Bologna Süreci'ne dâhil olmuştur*. Bologna'nın ardından 2001'de 33 Avrupa ülkesinin Eğitim Bakanları tarafından imzalanan bildiride, hedefler yükseltilmiş, özellikle de Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (EHEA) ve Avrupa Öğrenci Birliği (ESIB)'in çalışmalarına dikkat çekilmiş ve aşağıdaki üç ilke sürece eklenmiştir (Aktan, 2007b):

- Yaşam boyu öğrenim,
- Yükseköğretim kurumlarının öğrencilerle işbirliği,
- Avrupa yükseköğretiminin daha cazip hale getirilmesi.

Bu toplantıda ayrıca, Bologna Süreci'nin öngördüğü eylem başlıklarının gerçekleştirilmesi için alınacak önlemleri karara bağlamak ve süreç gelişimini takip etmek üzere üye ülke temsilcilerinden oluşan Bologna İzleme Grubu'nun (BFUG) Bologna Süreci'nin sürekli gelişmesinden sorumlu olmasına karar verilmiştir (Zgaga, 2005:114; Aktaran: Dalgıç, 2008).

2001 yılında Prag'daki toplantıda Bologna Süreci'ne katılan ve bildirgeye imza atan ülke sayısında artış olmuştur. Prag'daki toplantıdan itibaren Bologna Süreci'nde gündemdeki konuların sayısı giderek artırılarak süreç genişletilmiştir. Gündeme eklenen ilk önemli konu, Bologna Süreci'nin sosyal bir boyutunun olması gerektiği ve Avrupa'da yükseköğretimin kamusal yarar yerine kamusal sorumluluk kapsamında değerlendirilmesidir. Diğer önemli bir konu ise akreditasyon ve kalite güvencesi gibi kavramların Prag'da ilk kez ele alınmış olmasıdır (Wachter, 2004).

Prag Bildirgesi ile “Avrupa'da Yükseköğretim Alanı'na Doğru” (Towards the European Higher Education Area) adlı ortak bir bildiri yayınlanmıştır. Bu bildiri içeriğinde aşağıdaki konularda önemli kararlar alınmıştır (Aktan, 2007b):

1. Kolayca Anlaşılabilir ve Karşılaştırılabilir Bir Derece Sisteminin Benimsenmesi:

Avrupa içindeki yurttaşların dersler ve diğer kazanımları açısından kendi değerlendirmelerini, yeterliliklerini ve niteliklerini AYA içerisinde etkin bir biçimde kullanmaları amaçlanmıştır.

2. İki Aşamalı Sistemin Benimsenmesi:

Yükseköğretimi, lisans ve lisansüstü olmak üzere iki aşamada eklemlendirmek amaçlanmıştır.

3. Kredi Sisteminin Kurulması:

Öğrenim ve nitelik süreçlerinin daha esnek olması için transfer edilebilir (dönüştürülebilir-aktarılabılır) bir ders kredi sisteminin kurulması amaçlanmıştır.

4. Hareketliliğin Desteklenmesi:

Bologna Bildirgesi'nde olduğu gibi öğrenci, öğretim elemanı, araştırmacı ve tüm yönetim kadrosunun hareketliliği (karşılıklı kurumlarda öğrenim-öğretim) konusundaki sosyal boyutun artırılması amaçlanmıştır.

5. Kalite Güvencesinde Avrupa İşbirliğinin Özendirilmesi:

En iyi üniversite uygulamalarını yaymak, değerlendirme-akreditasyon mekanizmalarının karşılıklı kabulü amaçlanmıştır.

6. Yükseköğretimde Avrupa Boyutunun Geliştirilmesi:

Modül, ders ve müfredatlarda “Avrupa” içeriğinin artırılması amaçlanmıştır.

7. Yaşam Boyu Öğrenim:

Sosyal uyum, yaşam kalitesinin artırılması ve eşit fırsatların tanınması amaçlanmıştır.

8. Öğrenci Katılımı:

Öğrencilerin yükseköğretimin şekillendirilmesinde ortak olmaları amaçlanmıştır.

9. AYA'nın Çekiciliğini Artırmak:

Dünya çapında AYA'nın yaygınlaştırılması ve AYA içindeki yükseköğretim sisteminin cazip hale getirilmesi amaçlanmıştır.

Prag Bildirgesi'nde yukarıda detayları sunulan yaşam boyu öğrenme, öğrencilerin sürece katılımı ve sürecin sosyal boyutu gibi kavramlar ilk defa vurgulanmış; kalite güvencesi terimi sıklıkla tekrarlanmış ve ulusaşırı eğitim kavramının özel ilgi gerektiren bir konu olduğu belirtilmiştir. Son olarak Bildirge'de sürece katılan taraflar, eğitimin kamu yararına olduğu görüşüne katılmaya çağırılmışlardır. Bu eklemelerin yanında Prag'da kalite güvencesi konusuna fazlasıyla önem verilmiş ve sürekli gelişimin AYA'nın rekabet gücünün artmasını beraberinde getireceği belirtilmiştir. Bu çağrıda kalite güvencesinde Avrupa işbirliği ve karşılıklı güvenin önemi vurgulanmış; iyi uygulama örneklerinin yayılması, değerlendirme ve akreditasyon mekanizmalarının karşılıklı kabulü için yükseköğretim kurumları özendirilmiştir. Ayrıca ENQA da bu çabalara destek vermeye davet edilmiş; ortak bir çerçeve oluşturmak için işbirliği yapmak ve iyi uygulamaları yaymak için “European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)” (Avrupa Yükseköğretiminde Kalite Güvence Birliği)'ne üye olmayan ülkelerden ilgililerle işbirliği yapmak amacıyla yükseköğretim kurumlarına, ulusal ajanslara ve ENQA'ya çağrı yapılmıştır (Soares, 2001).

3.2.2.3. Berlin Kongresi (2003)

Berlin Kongresi'nin en önemli sonucu, “Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın Gerçekleştirilmesi” (Realising European Higher Education Area) başlıklı bildirinin imzalanmasıdır. Bologna ve Prag'da belirlenen 9 eylem başlığına yükseköğretimin ikili sistemin ötesinde üçlü sistem (doktora da dâhil edilerek) olarak yapılandırılarak uyumlandırılması karara bağlanmıştır. Avrupa Yükseköğretim Alanı'na katılan 33

Eğitim Bakanı'nın, aşağıdaki konularda karara vardıkları hususlarda ön plana çıkanlar şunlardır:

- Öğrenci katılımının teşvik edilmesi (Students involvement),
- Mezuniyet dereceleri için ortak bir yapı oluşturulması (Degree structure),
- Karşılaştırılabilir ve birbirine uyumlu (comparable, compatible) derecelerin oluşturulması,
- Program değerlendirmelerine başlanması,
- Kredi sistemi yaygınlaştırılması,
- 2005 yılından itibaren bütün öğrencilere diploma ekinin verilmesi,
- Hareketliliğin daha da artırılması.

3.2.2.4. Bergen Kongresi (2005)

Üye ülkelerin Milli Eğitim Bakanları, 19-20 Mayıs 2005 tarihinde Norveç'in Bergen kentinde toplanmıştır. Bu Kongre itibarıyla Bologna Süreci'ne 45 üye dâhil olmuştur. Bu Kongre'nin kararlarına katılımı birlikte ülkeler, Bologna Reformları'nı yürürlüğe koyacaklarını taahhüt ederek kendi ulusal yükseköğretim sistemlerini Bologna, Prag, Berlin ve Bergen toplantıları sonucu yayınlanan bildirgelerde alınan kararlar doğrultusunda değiştirmeyi ve yeniden yapılandırmayı kabul etmişlerdir. Bu toplantıya ayrıca üye ülkelerin üniversitelerinin bazı rektörleri, öğrenci temsilcileri ile yükseköğretim dernekleri temsilcileri de katılmıştır (Haug, 2005: 205, Aktaran: Dalgıç, 2008).

Bergen Kongresi ile birlikte hükümetlerin yaptıkları reformlar ve düzenlemelerin ötesinde kurumların uygulamalarına bir yöneliş olmuştur (Crosier vd., 2007).

3.2.2.5. Londra Bildirgesi (2007)

2007 tarihli Londra Bildirgesi'nde Karadağ'ın katılımı ile katılımcı ülke sayısı 46'ya çıkmıştır. 2005 yılında Bergen'de bir araya gelen bakanlar süreçte kaydedilen gelişmeleri değerlendirmek üzere bir araya gelmişler ve öncelikle önem verilmesi

gereken eylem başlıklarını belirlemişlerdir. Bildirgeye göre öncelikli eylem başlıkları aşağıdaki gibidir (Akman, 2010):

1. Hareketlilik: Hareketliliğin önündeki temel ulusal zorluklara odaklanmak, bilgi alışverişi ve burs ve kredilerin taşınabilirliğinin önündeki engellerin belirlenmesi ve kaldırılmasını sağlamak amacıyla ulusal uzmanlar ağı oluşturulması,

2. Sosyal boyut: Sosyal boyut ile ilgili eylem planlarını ve etkinliğini arttırmak için strateji ve politika hakkında rapor hazırlanması,

3. Veri toplama: 2009 Bakanlar Konferansı'nda sunmak üzere sosyal boyut ve hareketlilik ile ilgili güvenilir bilgilerin sürece katılan ülkelere sağlanması,

4. İstihdam: Üç kademeli sistemin uygulanmasının ardından hükümetler ve yükseköğretim kurumlarının sorumluluk alarak işverenler ve diğer paydaşlarla olan işbirliğinin arttırılarak kamu sektörü çalışma alanlarının ve kariyer yapılarının üç dereceli sisteme uygun olarak yapılandırılması için çalışılması.

Londra Toplantısı'ndan sonra 2009 yılına kadar geçen sürede yapılan değerlendirmelerde incelenen bütün alanlarda önemli gelişmeler sağlandığı ve Bologna Süreci'yle Avrupa'da sağlanan işbirliğinin sonuçlarının alınmakta olduğu net bir şekilde görülmeye başlanmıştır. Kaydedilen ilerlemelerle birlikte yapılan reformların etkisinin değerlendirilmesi için etkili izleme mekanizmalarının oluşturulması da bir gereklilik olarak ele alınmıştır. Örnek olarak üç aşamalı derece yapısı teorik açıdan sürece katılan bütün ülkelerde çoğu yükseköğretim kurumları ve programlarında büyük ölçüde uygulanmaya başlanmış olmasına rağmen kimi ülkelerde tıp, mimarlık ve mühendislik gibi alanlar bu uygulamanın dışında tutulmuştur. Bu noktada temel farklılıkların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Örneğin 19 ülkede lisans programları için 180 AKTS kredisi (üç yıl) süren bir model benimsenmişken; 11 ülkede bu modele alternatif olarak 240 AKTS kredisi (dört yıl) süren bir model benimsenmiştir. Yüksek lisans aşamasında ise 120 AKTS kredilik sistem (iki yıl) çoğu ülke tarafından benimsenmiştir. (Eurydice, 2009, 9). Üçüncü aşama olan doktora aşamasının uygulanması konusunda da çeşitli gelişmeler

sağlanmış ve çok sayıda üniversitede açılan doktora programlarında AKTS'nin kullanımının yaygınlaştığı görülmüştür. (Rauhvargers vd., 2009: 7).

3.2.2.6. Leuven Bildirgesi (2009)

Sürece dâhil olan 46 ülke temsilcisinin katıldığı bu kongrede Bologna Süreci'nde 2009 yılına kadar olan gelişmeler değerlendirilerek sonraki on yıl için Avrupa Yükseköğretim Alanı öncelikleri belirlenmiştir.

Bu öncelikli alanlar, sürecin sosyal boyutu yani eşit erişim, istihdam edilebilirlik, yaşam boyu öğrenme, öğrenci-merkezli öğrenme ve yükseköğretim kurumunun öğretme görevi, eğitim ve araştırmada yenilik, uluslararası açıklık, hareketlilik, veri toplama, çok boyutlu şeffaflık araçları ve yükseköğretimin finansmanı konularını içermektedir (Aktaran: Akman, 2010).

Diğer bir öncelikli konu olan kalite güvencesi alanında işbirliğine ilişkin Berlin Toplantısı'nda eğitim bakanları, sürece katılan önemli sivil toplum kuruluşlarından ENQA'yı EUA, EURASHE ve ESU (E4)¹⁰ ile birlikte kalite güvencesinde ortak ilkeler ve ölçütler, kalite güvencesi kurulları için akran değerlendirme sistemi oluşturması için görevlendirmişlerdir.

3.2.2.7. Budapeşte-Viyana Bildirgesi (2010)

Bildirge, Leuven'de vurgulanan hedeflerin uygulama kararlılığını yinelemiştir. Bu bildirge ile sürecin üye ülke sayısı Kazakistan'ın da katılımıyla 47'ye ulaşmıştır. Bakanlar bir sonraki konferansın Romanya'nın Bükreş kentinde Nisan 2012'de gerçekleştirilmesine karar vermişlerdir. Bildirgede Bologna İzleme Grubu'ndan ortaklaşa kararlaştırılan Bologna prensiplerini uygulama konusunda yaşanan

¹⁰ E4 aşağıdaki kurumlardan oluşmaktadır:

- 1- **ENQA** (European Development in Quality Assurance): Avrupa Yükseköğretimi Kalite Güvence Geliştirme Birliği
- 2- **EUA** (European University Association): Avrupa Üniversiteler Birliği
- 3- **EURASHE** (European Association of Institutions in Higher Education): Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği
- 4- **ESU** (European Students' Union): Avrupa Öğrenciler Birliği

sıkıntılara önlem olacak çalışmalar yapması ve Bükreş'te yapılacak olan konferansta bakanlara sunması istenmiştir.

3.2.2.8. Bükreş Kongresi (2012)

Bologna Süreci'nde son buluşma 47 üye ülkenin katılımı ile Bükreş'te gerçekleşmiştir. Bu bildirgede alınan kararlar ve tartışılan konular şunlardır (Bucharest Communiqué Final Version Report, 2012):

- **Gelecek için yükseköğretime yatırım yapmak:** Mümkün olan en fazla kaynağı yükseköğretime tahsis etmek,
- **AYA'nın dünü, bugünü ve yarını:** Ulusal uygulamaları AYA çerçevesindeki uygulamalarla yakınlaştırmak,
- **Avrupa'nın ihtiyaçlarına uygun istihdam edebilirliği güçlendirmek:** Mezunların yenilikçi beceri ve yetkinliklerini toplumun ve iş dünyasının ihtiyaçlarına cevap verebilecek güncel bilgiyle birleştirebilmek,
- **Yükseköğretime katılımı genişletmek:** Erişimi tümüyle genişletmek üzere ulusal tedbirleri uygulamak,
- **Kalite güvencesi:** Kalite güvencesi için kamusal sorumluluk taşıyarak farklı paydaşları da bu sürece aktif olarak dâhil etmek,
- **Daha iyi öğrenme için hareketliliği güçlendirmek:** Öğrenme hareketliliği, AYA ve dışındaki sınır ötesi işbirliğini genişletmek, öğrencilerin istihdam edilebilirliğini ve yükseköğretimin kalitesini artırmak için gereklidir.
- **Eğitim programlarının geliştirilmesi:** İstihdam edebilirliği, hayat boyu öğrenmeyi ve girişimcilik becerilerini artırmak,
- **AKTS ve DE uygulamalarının öğrenme kazanımları temelli olmasını sağlamak,**

- **Yükseköğretime erişimi genişleterek yükseköğretimi bitirme oranlarını artırmak,**
- Öğrenci merkezli öğrenme ve yenilikçi öğretme yöntemlerini güçlendirecek koşulları oluşturarak **öğrenciler ve diğer paydaşların tüm yönetim seviyelerinde yer alması** için çalışmaya devam etmek,
- EQAR tarafından tescilli **kalite güvence ajansları** faaliyetlerini AYA’da yaymaya devam ederken diğer taraftan ulusal gerekliliklere riayet etmek,
- AYA’nın “**Daha İyi Öğrenme için Hareketlilik**” stratejisi tavsiyelerini uygulamak,
- **Ulusal mevzuatların Lizbon Tanınma Sözleşmesiyle** tam uyumlu olması için gözden geçirelerek Avrupa Tanınma Alanı **el kitabının** kullanımını teşvik etmek,
- **2012 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanıyla uyumlu ulusal yeterlilik çerçevelerinin** uygulamasını tamamlayamayan ülkelerden yeniden gözden geçirilmiş bir yol haritası sunmalarını istemek,
- Üçüncü derece (**doktora**) **öğrenimin** kalitesinin, şeffaflığının, istihdam edebilirliğinin ve hareketliliğinin nasıl teşvik edilebileceğini araştırırken diğer taraftan Avrupa Yükseköğretim Alanı (**AYA**) ile Avrupa Araştırma Alanı (**AAA**) arasında ek köprüler kurmak,
- **Yeterlilikler çerçevelerinin uygulamada nasıl çalıştığı** öğrenme kazanımları ile ilgili bağın vurgulanması ve ulusal kapsamda kısa kademe yeterliliklerinin Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi’nde nasıl dikkate alınacağı ile ilgili çalışmaları koordine etmek,
- **Kalite Güvencesi için Avrupa Standart ve İlkeleri** (ESG-European Standards and Guidelines)’nin 2015 yılında uygulanması için yeniden gözden geçirilmesini önermek,

- Ulusal kapsamda hareketlilik ve işbirliğine yönelik engelleri ortadan kaldırmak amacıyla **ortak program ve derece oluşturulmasına dair** ulusal mevzuat ve uygulamalarını gözden geçirmek,
- Küresel düzlemde **Avrupa Yükseköğretim Alanı Stratejisinin** uygulanmasını değerlendirmek.

3.3. Bologna Süreci Eylem Başlıkları

Bologna Süreci eylem başlıkları, sürecin amacına uygun bir şekilde gerçekleşebilmesi için Avrupa yükseköğretim kurumlarında yapılması gereken çalışmaları, çalışmaların yönünü ve kapsamını belirlemektedir. Bu anlamda sürecin aşağıdaki başlıklar altında değerlendirilmesi mümkündür.

3.3.1. Yeterlilikler Çerçevesi ve İki-Üç Dereceli Sistem

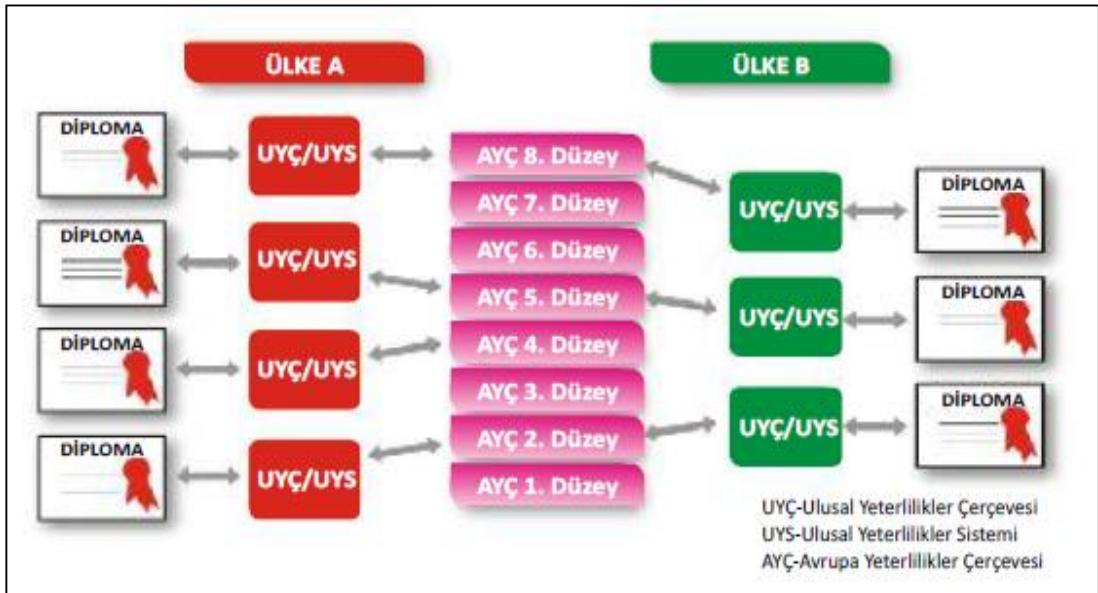
AYA yeterlilikler çerçevesinin oluşturulması için ilk adım 2003 yılında kabul edilen Berlin Bildirgesi ile atılmıştır. Berlin Bildirgesi'nde bakanlar yükseköğretim yeterliliklerini iş yükü, derece, öğrenme çıktıları, yeterlilik ve profil olarak tanımlayan karşılaştırılabilir ve uyumlu bir çerçevenin oluşturulması için sürece üye devletleri teşvik etmişler ve bu kapsamda AYA Yeterlilikler Çerçevesi'nin geliştirileceğini taahhüt etmişlerdir. Ara derecelerin oluşumuna fırsat veren, üç dereceli, öğrenim çıktıları ve yeterlilikleri temel alan, her bir kademe için kuşak tanımlayıcılarının ve kredi aralıklarının belirtildiği “AYA Yeterlilikler Çerçevesi”ni (QF-EHEA) kabul etmişlerdir. Sürece dâhil olan ülkelerce aynı zamanda Bergen'de kabul edilen AYA Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu ulusal yeterlilik çerçevelerinin 2010 yılına kadar oluşturulacağı kararlaştırılmıştır. Bergen Bildirisi sonrasında gerçekleşen Londra Bildirgesi'nde ise bakanlar, AYA Yeterlilikler Çerçevesi'nden biçimce farklı olan ve Avrupa Komisyon tarafından önerilen “Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi”ni (EQF-LLL) kabul etmişlerdir (Akman, 2010; Aktan, 2007b).

Bologna Bildirgesi'nde belirtilen iki dereceli sistemde ikinci dereceye geçiş, en az 3 yıl süren bir lisans eğitimi sonrası mümkündür. Bitirilen ilk derecenin Avrupa iş

piyasasına uygun bir nitelik derecesi olması gerekmektedir. Böylelikle daha öğrenci merkezli bir müfredatın gelişmesi ve iş piyasasına daha erken girmeyi sağlayan beceriler üzerinde yoğunlaşarak bu derece sistemin önemli avantajlar ve coğrafi anlamda daha geniş bir alanda tanınması sağlanabilecektir (Cardoso vd., 2007).

Şekil 3.2.'de Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine göre ulusal yeterlilikler çerçevelerinin ilişkilendirilmesi gösterilmektedir:

Şekil 3.2. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine Göre Uyum Tablosu



Kaynak: YÖK, 2010: 15.

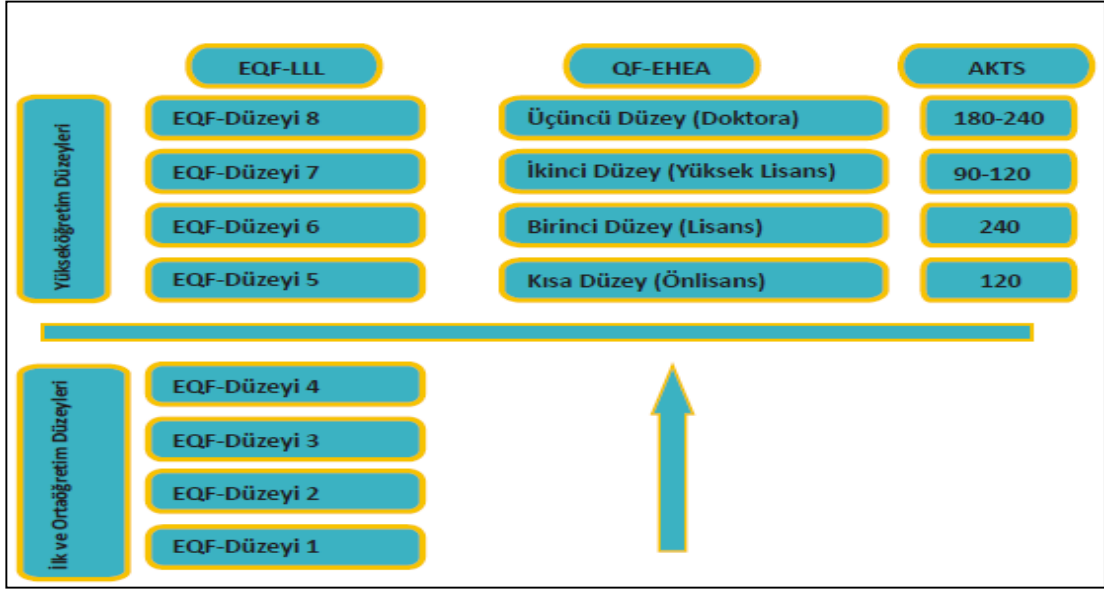
3.3.2. Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS-AKTS)

Öğrenim çıktıları ve süreçlerinin saydamlığını temel alan öğrenen merkezli bir kredi transfer ve biriktirme sistemidir. AKTS, hareketliliği kolaylaştırmanın ötesinde planlama, tanınma, yeterliliklerin geçerliliği ve öğrenme öğelerini kolaylaştırmayı amaçlayan bir sistemdir. AKTS yükseköğretimde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır ve tüm yaşam boyu öğrenme aktivitelerine uygulanabilir bir kredi sistemidir (ECTS, 2009).

Sistem, notlandırma yerine geçti/kaldı şeklinde bir yaklaşımının kullanılmasını kesinlikle önermemekte, yükseköğretimin uzaktan eğitim ve yaşam boyu eğitim

dâhil olmak üzere tüm alanlarında yaygın olarak kullanılmasını amaçlamaktadır (Almqvist ve Vukasovic, 2005: 216-217).

Şekil 3.3. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Karşılaştırmaları



Kaynak: YÖK, 2010: 16.

Şekil 3.3'te görüldüğü üzere Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA) sadece yükseköğretim derecelerini kapsarken Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikler Çerçevesi ilk ve orta öğretim düzeylerini de kapsamaktadır.

3.3.3. Diploma Eki (DE)

Diploma eki dokümanının yükseköğretimden mezun kişilere verilmeye başlanması kararı Berlin Bildirgesi ile alınmış ve alınan karara göre 2005 yılı itibarıyla mezun olan her öğrenciye ücretsiz ve otomatik olarak verilmesi bir amaç olarak belirlenmiştir. Diploma Eki, yükseköğretim diplomasına ek olarak verilen uluslararası şeffaflık ve diplomalar, dereceler, sertifikalar gibi yeterliliklerin akademik ve profesyonel tanınmasını kolaylaştırmayı amaçlayan ve sekiz bölümden oluşan bir dokümandır. Mezunlara verilen bu ekin Avrupa'da yaygın kullanılan dillerden birinde hazırlanması öngörülmüştür. Mezunlara verilen bu belge özgeçmiş, orijinal diploma, not dökümü ya da kesin tanınmayı garantileyen bir belge niteliği taşımamaktadır. Ancak daha anlaşılır ve karşılaştırılabilir olması, öğrenim süresince

edinilen becerileri kısaca tanımlaması, iş fırsatlarına ve daha sonra yurtdışında gerçekleşecek öğrenime daha kolay ulaşım sağlaması ve istihdam edilebilirliğe katkısı ile mezunlar için önemli bir belgedir (Akman, 2010).

3.3.4. Ortak Dereceler

Bologna Süreci'nin gelişiminde ortak program ve derecelere oldukça fazla derecede önem verilmektedir. 2001 Prag Bildirgesi'nde bakanlar, ortak programları Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın çekiciliğini arttıran başlıca unsur olarak nitelemiş ve teşvik etmişlerdir. Yükseköğretimde önemli Avrupa boyutlarını ve mezun istihdamını daha fazla güçlendirmek için yükseköğretim sektörüne Avrupa içerikli, yönelimli ve organizasyonlu modüllerin, derslerin ya da müfredatın tüm düzeylerde gelişiminin arttırılması konusuna önem verilmiştir. Bu özellikle farklı ülkelerdeki kurumların ortaklığı ile sunulan ve tanınan ortak derece ile sonuçlanan modül, ders ve derece müfredatı ile bağlantılıdır. Bu tanınmanın başarısı da Şekil 3.4.'te gösterilen program girdi ve çıktıları, öğrenim girdi-çıktıları, işyükü ve AKTS'lerin başarılı bir biçimde tanımlanıp yeterlilikler çerçevesinde program amaç ve planlarının belirlenerek uygulanmasına bağlanmaktadır (Akman, 2010, Aktan, 2007b):

Şekil 3.4. AYA Program İyileştirme Adımları



3.3.5. Kalite Güvencesi

Yükseköğretimin; akademisyenler, öğrenciler, aileler, işverenler, meslek grupları, kurumun sahipleri veya yönetimde iş ve hak sahipleri, hükümetler, devletler, tüm toplum vs. gibi çok çeşitli paydaşları bulunmaktadır. Bu nedenle yükseköğretimde kalite kavramı daha grift ve karışık bir kavramdır. Bunun yanı sıra kalitede tek kıstasın amaca uygunluk olması da beklenmemektedir. Bu anlamda yükseköğretimin amacı zaman içerisinde ülkeden ülkeye toplumların idari, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarına göre değişimler göstermiştir (Köksoy, 1998: 3-5).

Yükseköğretim kurumları en yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel ve teknolojik araştırmaların yapıldığı ve projelerin üretildiği kurumlardır. Yükseköğretim kurumlarının bu faaliyetleri ile ilişki içerisinde bulunan veya bulunmayı düşünen herkes kendilerini bu kurumlarda sürdürülmekte olan faaliyetlerin kalitesi hakkında bilgi edinme ve ona göre ilişkileri yönlendirme hakkına sahip görmektedir (Bergan, 2005. 24).

Bununla beraber ülkelerarasındaki sınırların kaldırıldığı bir Avrupa'da yeni programların ve derecelerin oluşturulması, kalite güvencesinin sağlanmasını gerekli kılmaktadır. Ayrıca kamu kaynaklarını kullanan üniversitelerde üretilen hizmetlerin topluma maliyetinin hesaplanması ve yükseköğretime ayrılan sınırlı kaynakların rasyonel dağıtılması amacıyla akademik değerlendirme mekanizmalarının harekete geçirilmesi gerekli görülmüş bu amaçla da akreditasyon temelli değerlendirmeler yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Floud, 2005: 134).

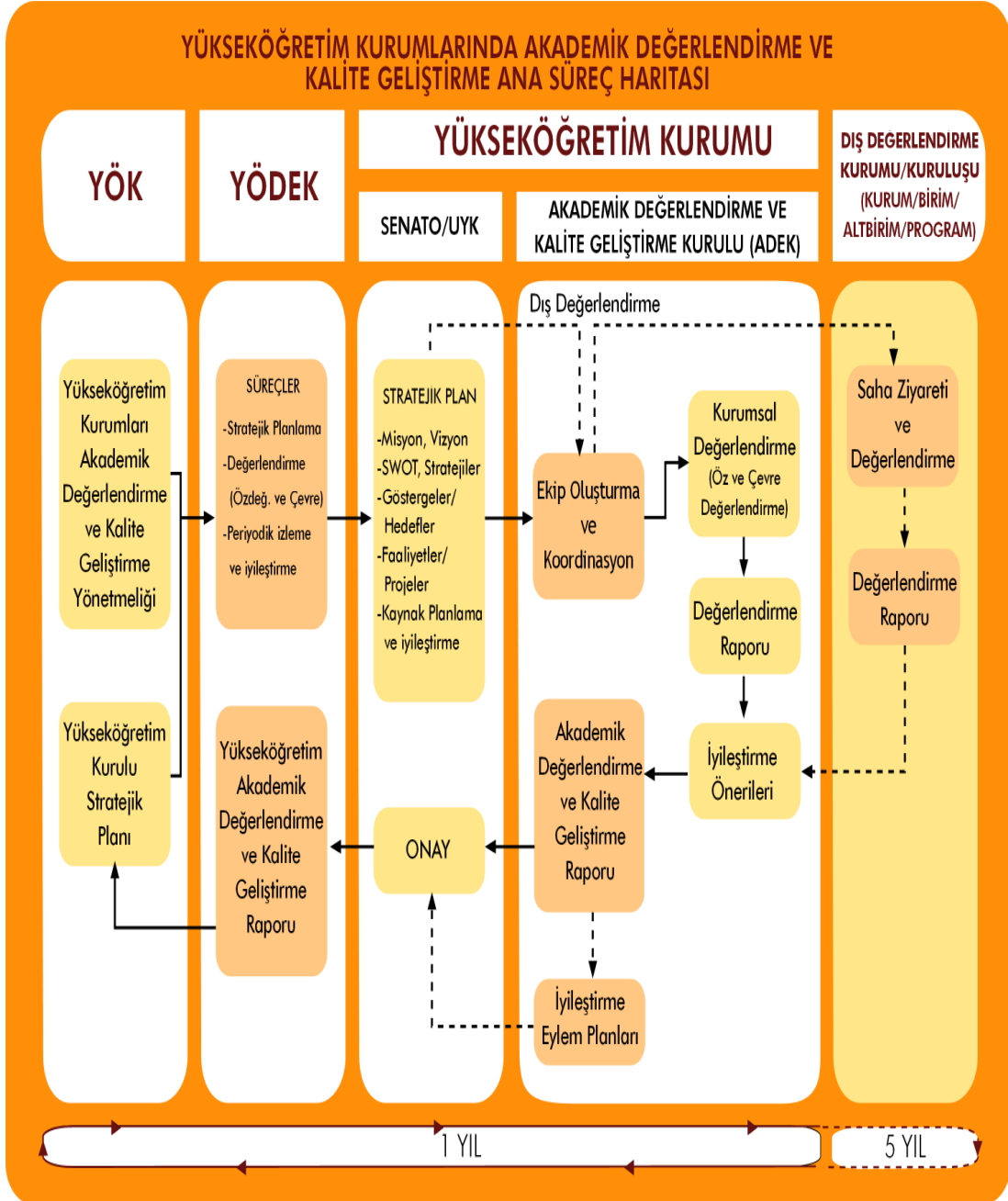
1980'lerde gündeme gelmekle birlikte bu zamana kadar uluslararasılaşma ile bağdaştırılmayan ya da aralarındaki ilişki görmezden gelinen kalite güvencesi, küreselleşen dünyada güven teminini gerçekleştirecek ve rekabet edebilirliği tetikleyecek bir faktör olarak yükseköğretim politikaları arasındaki yerini çoktan almıştır (Van der Wende ve Westerheijden: 2001). AYA içindeki yükseköğretim kurumları için de Avrupa boyutundaki kalite güvencesi çalışmaları, Avrupa Birliği Konseyi'nin yükseköğretim kurumlarına şeffaf kalite değerlendirme ve kalite güvencesi sistemleri oluşturma hususlarında öneride bulunması ile hız kazanmıştır.

Kalite güvencesi 2003'te yayınlanan Berlin Bildirgesi'nin öncelikli konularından biridir. Bu bildirme ile konferansa katılan bakanlar ulusal kalite güvencesi gerekliliklerini belirlemişlerdir. Ayrıca bakanlar Avrupa Kalite Güvencesi Birliği'ne; Avrupa Üniversiteler Birliği, Avrupa Ulusal Öğrenci Birlikleri ve Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği ile işbirliği kurarak ortak standartlar geliştirme, kalite güvencesi hususunda prosedür ve ilke oluşturma, kalite güvencesi ve/veya akreditasyon ajansları için uygun bağımsız değerlendirmenin temininde yollar üretmişlerdir. Kendilerine verilen direktif doğrultusunda Avrupa Üniversiteler Birliği, Avrupa Ulusal Öğrenci Birlikleri, Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği ve ilgili ağlarla müzakerelerde bulunan Avrupa Kalite Güvencesi Birliği, "AYA Kalite Güvencesi Standartları ve Prensipleri" raporunu sunmuştur. Kalite güvencesi ve standartlarını belirleyen bu rapor, 2005 Bergen Bildirgesi ile yükseköğretim bakanlarınca kabul görmüştür. Ancak bu raporda ele alınmayan uygun bağımsız değerlendirmenin temini ve bunu sağlayacak kalite güvencesi ve/veya akreditasyon ajansları veya organlarının oluşturulması için çalışma, 2007 Londra Bildirgesi'nde E4 grubu tarafından sunulan raporla başlamıştır. Hazırlanan bu rapor, temelde Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ajansları'na kayıt yaptıracak ve bu kurumlardan biri haline gelecek yapıların kayıt işlemleri, finansal yükümlülükleri, başvuru, kayıt ve kabul şartlarına değinmektedir. Bologna Süreci'nde kalite güvencesi iç ve dış kalite değerlendirme şeklinde ulusal ve uluslararası boyutta anlam kazanmaktadır (Akman, 2010).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından da yukarıda bahsedilen rapor gereği, "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" yayınlanmıştır. Bununla beraber Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilen dokuz üye ile Ulusal Öğrenci Konseyi tarafından belirlenen bir öğrenci temsilcisinden oluşan ve yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarının düzenlenmesi ve koordinasyonundan sorumlu olan "Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu" (YÖDEK) kurulmuştur. YÖDEK, yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarını ilgili yönetmelik ışığında yürütülebilmesine rehberlik edecek süreçlerin tanımlandığı ve yükseköğretim

kurumlarına kalite geliştirme alanında yön gösterici nitelikte olan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi”ni hazırlamıştır (YÖK, 2007; YÖK, 2010). Şekil 3.5.’te bu kurumların işleyiş ve etkileşim dinamikleri gösterilmektedir.

Şekil 3.5. Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvencesi Süreci



Kaynak: YÖK, 2006: 18.

3.3.6. Hareketlilik

Sorbonne Bildirgesi, öğrencilerin hem lisans hem lisans sonrası dönemde en azından bir sınıflarını kendi ülkeleri dışındaki bir kurumda geçirmeleri konusunda teşvik edilmesi ve daha çok sayıda akademisyenin yurtdışında çalışma yapması gerekliliğini ortaya koyan ilk belgedir. Ayrıca bildirgede öğrenci ve akademisyenler AB'nin giderek artan desteğinden faydalanmaya teşvik edilmişlerdir. 1999 Bologna Bildirgesi ile öğrenci ve akademisyen hareketliliği sürecin gündemindeki yerini almış ve 2010'a kadar ulaşılması planlanan altı hedeften birisi olmuştur. Avrupa Birliği Komisyonu tarafından finansal anlamda desteklenen 2004 –2007 yılları arasında “Socrates” adı altında birleşen hareketlilik programları, 2007 –2013 yılları arasında “Yaşam Boyu Öğrenme” programları adını alarak 2012'ye kadar hareketlilikte 3 milyon öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir (Akman, 2010).

AYA içerisinde uluslararası hareketlilik kapsamındaki ana başlıklar şu şekildedir (Ulusal Ajans, 2013)

1. Comenius programı
2. Erasmus programı
3. Leonardo da Vinci programı
4. Grundtvig programı
5. Çalışma ziyaretleri

3.3.7. Yaşam Boyu Öğrenme (Life Long Learning-LLL-)

Yaşam boyu öğrenme, bir grup UNESCO uzmanı tarafından geliştirilmiş ve 1990'ların ortalarında güçlü bir şekilde vurgulanmaya ve kullanılmaya başlanarak “beşikten mezara öğrenme” olarak ifade edilmiştir. 1960'ların sonlarından itibaren yaşamboyu eğitim ve yaşamboyu öğrenme kavramları çokça konuşulmaya başlanmıştır. E. Faure (1972) başkanlığındaki UNESCO Komisyonunun raporunda yaşamboyu eğitim, bir sistemden ziyade eğitim organizasyonuna yönelik felsefi bir kavram olarak yer almaktadır. Daha sonra kavram R. H. Dave (1976) tarafından geniş bir çerçevede ele alınarak “bireylerin yaşamları boyunca hem kendilerinin hem de ortak yaşam sürdürdüklerinin yaşam kalitesini yükseltmek için kişisel, toplumsal

ve mesleki uzmanlık gelişiminin tamamlanması süreci” olarak tanımlanmıştır (Aktaran: Toprak ve Erdoğan, 2012: 72).

İlk olarak 2001 Prag Bildirgesi’nde önemle belirtilen yaşam boyu öğrenme stratejileri rekabete dayalı zorluklarla ve yeni teknolojilerin kullanımıyla yüzleşmek, toplumsal uyumu, eşit fırsatları ve yaşam kalitesini geliştirmek için gerekli görülmektedir. Tablo 3.2.’de yaşam boyu öğrenme ile geleneksel öğrenme arasındaki fark özetlenmiştir:

Tablo 3.2. Geleneksel ve Yaşam Boyu Öğrenme Karşılaştırması

Geleneksel öğrenme	Yaşamboyu öğrenme
Öğreten bilginin kaynağıdır.	Eğitici-öğretici bilgi kaynakları için rehberdir.
Öğrenenler bilgiyi öğretenden alır.	İnsanlar yaparak öğrenir.
Öğrenenler kendi başlarına çalışırlar.	İnsanlar gruplar içinde ve birbirinden öğrenir.
Öğrenciler yönlendirme altında uyguladıkları bir dizi beceriyi bütünüyle bitirinceye kadar, testlere tabi tutulur ve bir sonraki öğrenmeye erişimlerine izin verilmez.	Değerlendirme, öğrenme stratejilerine rehberlik etmek ve gelecekteki öğrenme yollarını tespit etmek için yapılır.
Bütün öğrenenler aynı şeyi yaparlar.	Eğitici-öğretici, bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirir.
Öğretenler başlangıçta bir eğitim alırlar, buna hizmet içi eğitim eklenir.	Eğitici-öğretici, yaşamboyu öğrenendir. Başlangıçtaki eğitim ve devam eden mesleki uzmanlık gelişimi, birbiriyle bağlantılıdır.
“İyi” öğrenenler fark edilir ve daha ileri eğitim için fırsat verilir.	İnsanlar, yaşamboyu öğrenme fırsatlarına erişim imkânına sahiptir.

Kaynak: World Bank, 2003 (Aktaran: Toprak ve Erdoğan, 2012: 73).

Leuven Bildirgesi’nin ilk maddesi olan ve yaşam boyu öğrenmenin önemini vurgulayan açıklama şu şekildedir:

2020’ye kadarki on yılda Avrupa yükseköğretimi, yaratıcı ve yenilikçi, bilgiye dayalı Avrupa hedefinin gerçekleştirilmesinde hayati bir katkıya sahiptir. Yaşlanan nüfus sorunuyla yüzleşen Avrupa bu amaca ancak vatandaşlarının beceri ve kabiliyetlerini en üst seviyeye çıkararak ve yükseköğretime katılımı arttırmanın yanı sıra yaşa boyu öğrenme ile meşgul olarak ulaşabilir. AYA içerisinde yaşam boyu öğrenme; ekonomik büyüme, sosyal uyum ve kişisel gelişimi destekleyen politik bir hedef halini almıştır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme daha önce yükseköğretime

yaşamlarının hiçbir evresinde dâhil olmamış bireylerin yükseköğretime katılımlarının arttırılmasını öngörmekte ve bu katılım bilgi temelli toplumun aktif işlerliği için belirlenen kişisel özellikler arasında sıralanan “yaşamın tüm evrelerinde öğrenebilme” kapasitesini desteklemektedir. Böylelikle üniversiteler, yaşam boyu öğrenime uygun kurumlar haline getirilirken diğer yandan da üniversite dışı yaşam boyu öğretim kurumları da tanınmaktadır. Sonuç olarak yaşam boyu öğrenim ile akademik, mesleki ve profesyonel anlamda daha donanımlı yurttaşların yer aldığı bir bilgi toplumu hedefinin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır (Akman, 2010).

3.4. Bologna Süreci Sonrası Dünya’da ve Türkiye’de Gelişmeler¹¹

Bologna Süreci, devletlerarası herhangi bir anlaşmaya dayanmayan, üye ülkeler üzerinde bağlayıcılığı olmayan ve üye ülkelerin Sürece uyum konusunda özgür olduğu bir yapıdır. 29 ülkenin katılımı ile başlayan - Türkiye'nin 2001 yılında dâhil olduğu - ve başlangıçta Avrupa yükseköğretim alanı oluşturmayı hedefleyen Süreç, bugün Avrupa dışındaki ülkelerin katılımı ile 47 üyeye erişmiştir.

Bologna Süreciyle birlikte Avrupa yükseköğretim sistemini dönüştüren en önemli gelişme, yükseköğretimin iki-üç dereceli sisteme geçişidir. Bologna Sürecine üye ülkelerin birçoğu iki-üç dereceli sisteme geçişi tamamlamıştır. Fakat Almanya, İspanya, Avusturya gibi ülkelerde bu sisteme tam geçiş sağlanamamıştır ve yeni sisteme dâhil olan öğrenci sayısı düşüktür (Rauhvargers vd., 2009). Bologna sürecine 2008'de dâhil olan Rusya ve Makedonya’da ise bu sistem uygulanmamaktadır (Eurydice, 2012: 33; Aktaran: Çelik, 2012). Türkiye yükseköğretim sistemi eskiden beri üç dereceli sistemi uygulayan bir yapı olduğu için Avrupa yükseköğretimindeki bu en tartışmalı uygulama Türkiye’de tartışılmamıştır. Bunun yanı sıra Almanya ve İngiltere gibi birçok ülke lisans eğitimini üç yıla indirmesine rağmen Türkiye’de lisans eğitiminin indirilmesine ilişkin tartışmalar yeni yeni filizlenmeye başlamıştır.

Bologna Sürecinin bir diğer önemli dinamiği olan kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir bir yükseköğretim sisteminde başarıya götürecek anahtar uygulamalar olan AKTS ve diploma eki konusunda 2012 yılı itibarıyla 23

¹¹ Bologna Süreci bileşenlerinin dünyada ve ülkemizdeki gelişiminde sayısal veriler ve detaylı açıklamalar için bkz. Çelik, 2012.

ülkede tam anlamıyla süreç tamamlanmıştır. Türkiye'de ise bu sistemin uygulanma düzeyi %50-75 arasındadır (Eurydice, 2012, Aktaran: Çelik, 2012).

Yeterlilikler çerçevesi açısından iş yükü, düzey, öğrenme çıktıları, beceri ve profile göre tanımlama iş adımları noktasında Almanya, İngiltere ve Portekiz gibi ülkelerin süreci tamamladığı, Türkiye'nin ise büyük oranda tamamladığı görülmektedir. Ülkelerin bu bağlamda zayıf oldukları konu, bir önceki öğrenim sisteminin tanımlanarak sistemsel bütünleşmenin sağlanamamasıdır (Eurydice, 2012, Aktaran: Çelik, 2012).

Kalite güvence sistemi konusunda 2008 yılında kurulan Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesine Kayıt (YAKGT-The European Quality Assurance Register for Higher Education)'a 2012 yılında 13 ülkeden 28 ajans dâhil olmuştur. Almanya, Avusturya, Romanya, Hollanda, İspanya, Finlandiya, Danimarka, Fransa, İrlanda gibi ülkeler en az bir ajansla listede yer almaktadır (Eurydice, 2012). Türkiye'de 2005 yılında kurulan YÖDEK haricinde 2007 yılında Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK) kurulmuş ve MÜDEK bugüne kadar 10 farklı üniversitenin 57 mühendislik programını akredite etmiştir (YÖK, 2013).

Bologna Sürecinin en büyük hedeflerinden biri AYA'yı daha rekabetçi hale getirmek ve öğrenci, araştırmacı ve öğretim üyesi hareketliliğini artırma hedefinin gerçekleşme düzeyi ise oldukça düşük kalmıştır. AYA dışından AYA'ya gelme oranı %5'in altında bir düzeyde gerçekleşmiştir (Eurydice, 2012; Aktaran: Çelik, 2012).

3.5. AYA Uygulamasında Türkiye'nin Genel Konumu

Rusya, Türkiye, Ukrayna, Almanya ve İngiltere öğrenci nüfusu açısından toplam yükseköğretim alanının %50'sini oluşturmaktadır. AYA içerisinde Türkiye, öğrenci sayısının fazlalılığı ile avantajlı konumda yer alan ülkelerin başında gelmektedir. Tablo 3.3.'te üye ülkelerin ISCED (Uluslararası Eğitim Standardı Sınıflandırması)'e göre öğrenci sayıları gösterilmektedir:

Tablo 3.3. ISCED Seviyelerine Göre 2008-2009 AYA Ülkeleri Öğrenci Sayıları

Number	RU	TR	UA	DE	UK	FR	PL	IT	ES	RO	NL	BE	SE
TOTAL	9909160	2924281	2798693	2438600	2415222	2172855	2149998	2011713	1800834	1098188	618502	425219	422580
ISCED 5A	7513119	2013638	2364541	1998060	1806862	1548740	2096200	1966014	1472132	1069723	609868	205507	377191
ISCED 5B	2244125	874697	399332	440540	526667	552397	21304	6300	251491	573	885	207207	25478
ISCED 6	151916	35946	34820	:	81693	71718	32494	39399	77211	27892	7749	12505	19911
Number	CZ	HU	PT	AT	FI	BG	AL	SK	DK	CH	NO	LT	IE
TOTAL	417573	397679	373002	308150	296691	274247	242590	234997	234574	233488	219282	210744	182609
ISCED 5A	360029	358445	357325	258519	275777	242574	223032	222519	198786	165680	211095	146422	126794
ISCED 5B	32638	32323	398	31160	122	27724	17450	2061	28725	48732	1258	61383	48494
ISCED 6	24906	6911	15279	18471	20792	3949	2108	10417	7063	19076	6929	2939	7321
Number	AZ	AM	HR	MD	LV	SI	EE	MK	CY	IS	MT	LI	
TOTAL	180276	154639	139069	135147	125360	114391	68399	65200	30986	16919	10352	754	
ISCED 5A	142903	121444	92230	116084	102211	76318	42915	62836	17451	16312	9650	724	
ISCED 5B	35644	31803	43737	17205	21124	36079	23019	2135	13092	325	628	:	
ISCED 6	1729	1392	3102	1858	2025	1994	2465	229	443	282	74	30	

Kaynak: Bologna İlerleme Raporu, 2012: 19.

Türkiye 2001 yılında sürece dâhil olmasına rağmen AYA uygulama (yeterlilik) düzeyi bileşenleri açısından Tablo 3.4.'te gösterilen uygulama başarıları şu şekilde özetlenebilir:

1. İki-üç derecli sistem ve yeterlilikler açısından **çok iyi** düzeydedir.
2. Diploma eki ve tanınma noktasında **iyi** düzeydedir.
3. Kalite Güvencesi açısından **orta** düzeydedir.
4. Yaşam boyu öğrenme açısından **zayıf** düzeyde karnesi bulunmaktadır.
5. Genel olarak AYA karnesi **iyi** düzeydedir.

Tablo 3.4. Türkiye'nin AYA Uygulama Düzeyi

	BERGEN 2005	LONDRA 2007	LEUVEN 2009	BÜKREŞ 2012
DERECE SİSTEMİ	MÜKEMMEL (4.67)	ÇOK İYİ (4.33)	ÇOK İYİ (4.33)	ÇOK İYİ (4.66)
• İkili Sistemin Uygulama Düzeyi	MÜKEMMEL (5)	MÜKEMMEL (5)	MÜKEMMEL (5)	MÜKEMMEL (5)
• 1 den 2' ye Geçiş	ÇOK İYİ (4)	MÜKEMMEL (5)	MÜKEMMEL (5)	MÜKEMMEL (5)
• İkili Sistemdeki Öğrenci Oranı	MÜKEMMEL (5)	-	-	
• Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Uygulama Düzeyi	-	İYİ (3)	İYİ (3)	ÇOK İYİ (4)
KALİTE GÜVENCESİ	ORTA (2.00)	ÇOK İYİ (4.00)	ÇOK İYİ (4.00)	ORTA (1.66)
• AYA ile uyumlu Ulusal Kalite Sistemi Uygulama Düzeyi	ORTA (2)	MÜKEMMEL (5)	-	-
• Dış Kalite Güvence Sistemi Gelişme Düzeyi	ORTA (2)	ÇOK İYİ (4)	İYİ (3)	İYİ (3)
• Öğrencilerin Katılım Düzeyi	ORTA (2)	ÇOK İYİ (4)	MÜKEMMEL (5)	ZAYIF (1)
• Uluslararası Katılım Düzeyi	ORTA (2)	İYİ (3)	ÇOK İYİ (4)	ZAYIF (1)
DİPLOMA VE ÖĞRENİM SÜRELERİNİN DENKLİĞİ	ÇOK İYİ (3.67)	ÇOK İYİ (4.33)	ÇOK İYİ (4.00)	İYİ (3.00)
• Diploma Eki Uygulama Düzeyi	ÇOK İYİ (4)	ÇOK İYİ (4)	ÇOK İYİ (4)	İYİ (3)
• Lizbon Tanınma Konvansiyonu	İYİ (3)	ÇOK İYİ (4)	MÜKEMMEL (5)	-
• ECTS Uygulama Düzeyi	ÇOK İYİ (4)	MÜKEMMEL (5)	İYİ (3)	İYİ (3)
YAŞAM BOYU ÖĞRENİM		İYİ (3.00)	ZAYIF (1.00)	ZAYIF (1.00)
• Önceki Öğrenimin Tanınması	-	İYİ (3)	ZAYIF (1)	ZAYIF (1)
ORTAK DERECELER		MÜKEMMEL (5.00)	-	-
• Ortak Derecelerin Oluşturulması ve Tanınması	-	MÜKEMMEL (5)	-	-
GENEL	İYİ (3.30)	ÇOK İYİ (4.16)	ÇOK İYİ (3.80)	İYİ (2.88)

Kaynak: Bologna İlerleme Raporu, 2012.

Türkiye'nin Bologna Süreci'nden öğrendiği birikimler olumlu sonuçların alınmasına neden olmuştur. Bununla beraber bazı sorunlu alanların bulunduğu da ifade edilebilir. Süreç içerisinde sürekli ilerleme ve sürdürülebilirlik açısından yükseköğretim arzı ve talebi dengesi, yükseköğretimde kalitenin uygulanması ve ulusal ve kalite güvence sisteminin kabul edilmesi, yükseköğretimde finansal kaynak çeşitliliği ve mesleki yüksekokullar düzeyinin iyileştirilmesi noktalarında ivedi gelişmeler sağlanmalıdır.

3.6. AYA Teorisi ve Pratiğine Eleştirel Bakış

Bologna Süreci, Avrupa yükseköğretim sisteminin uluslararası rekabet gücünü artırmayı, Avrupa'da üniversitelerarası işbirliği ve hareketliliği yaygınlaştırmayı, üniversitelerin özerkliğini, özgünlüğünü ve çeşitliliğini korumayı hedeflediğini belirtmiştir. Bununla ilgili olumlu gelişmelere rağmen aksi yönde Avrupa'da tek tip bir yükseköğretim sistemi oluşturularak çeşitliliklerin ortadan kaldırıldığı yönünde eleştiriler de bulunmaktadır. Bu iddialara iki-üç derece sistemine geçilerek AKTS, yeterlilikler ve kalite güvence çalışmalarındaki aşırı bürokrasi örnek olarak gösterilmektedir (Appleton, 2009; Grove, 2012; Keim ve Keim, 2010, Aktaran: Çelik, 2012).

Öte yandan AYA'nın rekabet sistemi içindeki en büyük rakiplerinden Amerikan yükseköğretiminin de AYA ile olan bağlantısı ve ilişkilerinin arttığı düşünülmektedir. Avrupa'nın derece yapılarında uyum sağlamaya yönelik çalışmaları ve AKTS uygulamaları, Amerika'nın Avrupa'ya olan ilgisinin artmasını sağlamıştır. Yeni üçlü derece yapısı ile diğer ülkeler kadar AYA yükseköğretim kurumlarının da Amerikalı öğrenciler için çekici hale gelmesi beklenmektedir (Ward, 2007).

Bologna Süreci sonrası yükseköğretim sistemlerinde oldukça ciddi yapısal dönüşüm yaşayan Almanya gibi ülkelerde ise sürece yönelik çok sert eleştiriler görülmektedir. Sürecin kendi koyduğu birçok hedefin gerçekleşmemesi, en temel eleştirilerden biridir. Bu eleştirilerin konusunu ise yükseköğretimde Avrupa'nın rekabetçiliğin gelişmesi, AYA dışından daha fazla öğrenci gelmesinin sağlanamaması, öğrenci, akademisyen ve araştırmacı hareketliliğinin artması hedeflerinin gerçekleşmemesi başlıkları oluşturmaktadır (Rauhvargers vd., 2009; Eurydice, 2012).

Bologna süreci ile birlikte yükseköğretim sisteminin standartlar ve yeterlilikler yığınınına en kötüsü de tek tipleşmeye doğru gittiği de eleştiriler arasında önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenim süresinin kısalması ve üç yıla inmesi ile birlikte yükseköğretimde müfredatların sıkıştırılmasının öğrenim kalitesini bozduğu iddia

edilmektedir. Bu sonucun yanı sıra erken mezun olan öğrencilerin ekonomiye de erken kazandırılmadıkları tespit edilmiştir (Eurobarometer, 2007; Aktaran: Çelik, 2012).

AYA'ya yöneltilen eleştirilerin başlıkları şu şekilde özetlenebilir:

- Standartlaştırma (Akreditasyon, AKTS, iş yükü, plan ve programlar)
- Tektipleştirme (derece sistemi ve yeterlilikler çerçevesi)
- Öğrenim kalitesinin düşmesi (öğrenim süresinin düşürülmesi)
- Kalite denetimi ve akreditasyonun yükseköğretimi ticarileştirmesi
- Öğrenimin ücretlenmeye başlaması
- Bürokratikleşme
- Öğrenci hareketliliğinin zayıflığı

Avrupa'da Bologna Sürecine yapılan eleştirilere rağmen, Türkiye'deki Bologna Sürecine ilişkin yazılar genelde sürece övgü ile yaklaşmaktadırlar (Tekeli, 2010; YÖK, 2010). Hatta öğretim üyelerinin bazı analitik çalışmalarda Bologna Süreci'ne oldukça olumlu anlam yükledikleri sonucu ile karşılaşmaktadır. Bunun yanı sıra AYA konusunda kapsamlı ve ciddi eleştiriler de bulunmaktadır. Teorik ve pratik boyutlarıyla son derece kapsamlı akademik analizleri içeren söz konusu eleştiriler ise şu şekilde özetlenebilir (Önal, 2011; Gümüş ve Kurul, 2011):

- AYA'nın üniversiteleri sahip olduğu tüm ilerici değerlerden uzaklaştırarak tek tip ve emperyalist bir tahakküm altına alması,
- Kurumsal özerklikleri, akademik ve bilimsel özgürlükleri ortadan kaldırması,
- AYA'nın toplumsal gereksinimlerden ziyade iş dünyasının gereksinimlerine göre kurgulanması,
- Yükseköğretimde temel bilimlerin yok edilmesi gibi yapısal dayatmalarda bulunması,
- Hareketlilik konusunda sadece işgücü hareketliliğine odaklanmak suretiyle insanî hareketlilik boyutunun ihmal edilmesi,

- Yükseköğretim hizmetlerinin ticarileştirilmesi ve öğrencilerin çıktıya dönüştürülerek metalaştırılması,
- Üniversitelerin depolitizasyonu ve piyasalaşması,
- Yaşam boyu eğitimle yükseköğretim kurumlarının taşeronlaşması,
- Mezunlarda bilgi düzeyi ve sorgulama gibi özdeğerler yerine, beceri ve yeterliliklerin aranması suretiyle mezunların ve bütün yapılanmanın işverenlerin talepleri ve çıkarları doğrultusunda kurgulanması,
- Yükseköğretim ve işsizlik sorunlarının çözümünde yetersiz kalarak bilime aykırı teorik temellerle bu sorunlara yaklaşılmaması,
- Uzmanlaşmanın yarattığı insan modelinde sakıncaların bulunması,
- Yükseköğretim sisteminde iş güvencesini zayıflatması.

Bu eleştirilerin temelinde yükseköğretili toplumsal sınıflar ve siyasal iktidar sorunu olarak gören (Timur, 2000; Boratav; 2000) bir düşünce yapısının bulunduğu söylenebilir.

3.7. Bölüm Değerlendirmesi

Üçüncü ve son literatür taraması olan bu bölümde eski adıyla Bologna Süreci olan Avrupa Yükseköğretim Alanı sürecinin tarihsel gelişimi, bu gelişimde öne çıkan kongre ve bildirgeler kısaca özetlenmiştir.

Sürecin önemli bileşenleri olarak da ele alınabilecek olan Bologna Süreci eylem başlıkları, kavramsal boyutta incelendikten sonra bu başlıklar temelinde Avrupa ve Türkiye üniversitelerinin gelişim düzeyleri değerlendirilmiştir.

Bölümün sonunda AYA konusuna teori ve uygulamadan kaynaklı eleştirilere yer verilerek AYA konusu tartışmaya açılmıştır.

Bu bölüm sonrasındaki dördüncü ve beşinci bölümlerde literatürde ele alınan yükseköğretimin değişen değerleri ve AYA ile ilgili öğretim elemanlarının yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeye çalışan bir uygulamanın bulguları ve istatistiksel analiz sonuçları değerlendirilmiştir. Altıncı bölümde de bu analiz sonuçlarından bazı öneriler geliştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİMDE AYA ALGISI VE YETERLİLİK DÜZEYİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölüm genel olarak üç ana başlık altında incelenmiştir. İlk olarak araştırmmanın uygulama sahası olması nedeniyle Türkiye üniversitelerinden Selçuk Üniversitesi'nin bazı niteliksel ve niceliksel verileri araştırma sonuçlarının değerlendirmesine temel teşkil etmesi açısından değerlendirilmiştir.

İkinci ana başlıkta araştırmmanın kavramsal modeli, metodolojisi, önemi ve kapsamına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Ayrıca bu kısımda araştırmmanın amacı ve buna bağlı olarak geliştirilen hipotezler sunulmuş ve bu hipotezlerin test edilmesinde kullanılacak verinin toplanmasında izlenen metodolojiye ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu kısımda son olarak veri toplama aracının geliştirilmesi, örneklemin belirlenmesi ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

Bölümün üçüncü ana başlığında ise araştırma verilerin analizi ve bulgularına yer verilmiştir. Bu kısımda veri toplama aracından elde edilen verilerin anlamlı ve kullanılabilir bilgiye dönüştürüldüğü analizlerin sonuçları ortaya konulmuş ve çalışma bu sonuçların derlenmesi ile tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler tablo ve şekiller yardımıyla açıklanarak geliştirilen hipotezlerin test sonuçları değerlendirilmiştir.

4.1. Türkiye Üniversiteleri Arasında Selçuk Üniversitesi'nin Konumu¹²

Aşağıdaki kısımda Selçuk Üniversitesi'nin tarihçesi ve bazı sayısal verileri kısaca özetlenmiştir.

4.1.1. Üniversitenin Tarihçesi

Selçuk Üniversitesi'nin kurulması 1975 yılında 1873 sayılı Kanunla gerçekleşmiş ve 1976-1977 eğitim-öğretim yılında Fen ve Edebiyat Fakülteleri

¹² Çalışmanın bu kısmı, Üniversite'nin Stratejik Planı ve Faaliyet Raporları'ndan derlenmiş olup, söz konusu raporlar kaynakçada gösterilmiştir.

olmak üzere iki fakülte ile öğretime başlanmıştır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin değiştirilerek kabulüne dair 2809 sayılı Kanun ile Üniversite yeni bir yapıya kavuşmuştur. Bu anlamda üniversitenin tarihsel gelişimi aşağıdaki gibi özetlenebilir:

4.1.1.1. Üniversiteleşme Öncesi Dönem

Üniversitenin resmi kuruluş tarihi olan 1975 yılı öncesi gelişmeleri iki aşamada özetlenebilir. Bunlar; 1955 tarihli kanun tasarısı girişimi ve 1962 tarihli ilk birimlerin açılması süreçleridir.

1955 tarihli kanun tasarısı girişimi:

Konya'da üniversite açılması konusunun ilk olarak 1955 yılında TBMM'de hazırlanan bir kanun tasarısı ile gündeme gelmiş olmasına rağmen tasarı komisyondan geçemediği için Konya'da üniversite kurma girişimi sonuçsuz kalmıştır.

1962 tarihinde ilk kurumsal birimlerin oluşumu:

1962 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak Selçuk Eğitim Enstitüsü ve Yüksek İslâm Enstitüsü kurulmuştur. Bu gelişmeyi, Konya'da Üniversiteyi Kurma ve Yaşatma Derneği girişimleriyle 1968 yılında, sonradan Konya Devlet Mimarlık Mühendislik Akademisi'ne dönüştürülen Mühendislik-Mimarlık Yüksekokulu'nun kuruluşu takip etmiştir. 1970-1971 eğitim-öğretim yılında Çocuk Esirgeme Kurumu'na ait bir binada hizmet vermeye başlayan bu yüksekokul, 5 Temmuz 1971 tarih ve 1418 sayılı kanunun 9'uncu maddesine istinaden Konya Devlet Mimarlık Mühendislik Akademisi unvanını almıştır.

4.1.1.2. Üniversitenin Yasal Kuruluş ve Büyüme Dönemi

1975 tarihinde kuruluş ve ilk birimler:

Üniversitenin kuruluşuna hazırlık safhası teşkil eden bu üç okuldan daha etkin bir üniversiteye geçiş süreci ise 11 Nisan 1975'te yürürlüğe giren "4 Üniversitenin

Kurulması ile İlgili 1873 Sayılı Kanun” ile gerçekleşmiştir. Ertesi akademik yılda 2 fakülte, 7 bölüm, 327 öğrenci ve 2 kadrolu öğretim üyesi ile faaliyete geçen Selçuk Üniversitesi, 1982 yılına kadar kayda değer bir gelişme gösterememiştir.

1982 sonrası üniversitenin genişleme süreci:

Selçuk Üniversitesi; 1982 yılı ve sonrasında genişleme ve büyüme sürecine girmiştir. 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile ilk etapta üniversitenin çekirdeğini oluşturan Fen ve Edebiyat Fakülteleri birleştirilerek Fen-Edebiyat Fakültesi'ne, Selçuk Yüksek Öğretmen Okulu'nun Eğitim Fakültesi'ne, Konya Devlet Mühendislik-Mimarlık Akademisi'nin Mühendislik-Mimarlık Fakültesi'ne, Konya Yüksek İslam Enstitüsü'nün İlâhiyat Fakültesi'ne dönüştürülmesine karar verilmiştir. Ayrıca Hukuk, Tıp, Ziraat ve Veteriner Fakülteleri ile Sağlık, Fen ve Sosyal Bilimler Enstitüleri kurulmuş, Yabancı Diller Yüksekokulu kaldırılarak Konya Meslek Yüksekokulu'na dönüştürülmüş, Niğde'de Niğde Meslek Yüksekokulu kurulmuş, Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu, Kız Sanat Eğitim Yüksekokulu'na dönüştürülmüş, Niğde Eğitim Enstitüsü Eğitim Yüksekokulu'na dönüştürülmüştür. Selçuk Üniversitesi, “41 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname” ile bir anda 8 fakülte, 4 yüksekokul ve 3 enstitü seviyesine ulaşmıştır.

4.1.1.3. Üniversite Birimleri ile Yeni Üniversitelerin Kurulması

Günümüze değin Selçuk Üniversitesi'nden üç üniversiteye, söz konusu üniversitelerin kurulmasına temel teşkil eden birimler bağlanmıştır. Selçuk Üniversitesi'nden kendilerine birimlerin bağlandığı üniversiteler; sırasıyla 1992 yılında kurulan Niğde Üniversitesi, 2007 yılında kurulan Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi ve son olarak da 2010 yılında kurulan Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi'dir.

4.1.1.4. Üniversitenin İlçelerdeki Genişleme Süreci

Selçuk Üniversitesi, bünyesindeki birimlerden ülkeye yeni üniversitelerin kazandırılmasına vesile olurken bir yandan da coğrafi alan olarak geniş bir yüz

ölçüme sahip Konya ilinin Beyşehir, Seydişehir, Akşehir ve Ereğli gibi büyük ilçelerinde de hayırseverlerin yardımıyla mevcut meslek yüksekokullarına fakülte birimlerinin ilave edilmesi suretiyle 2010 yılı ve sonrasında da genişlemesini sürdürmüştür.

4.1.1.5. Üniversitenin Bugünkü Konumu

2011 yılı Aralık ayında Bakanlar Kurulu kararı ve Cumhurbaşkanı'nın onayıyla Selçuk Üniversitesi Meram yerleşkelerinde bulunan Meram Tıp Fakültesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi Konya'daki ikinci devlet üniversitesi olan Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi'ne bağlanmıştır.

4.1.2. Üniversitenin Araştırmaya Temel Niceliksel Verileri

Selçuk Üniversitesi bünyesinde 2013 yılı Nisan ayı itibarıyla 22 fakülte, 6 enstitü, 7 yüksekokul, 23 meslek yüksekokulu, 1 devlet konservatuvarı, 24 araştırma ve uygulama merkezi ve 1 adet de Teknokent bulunmaktadır.

Üniversitenin akademik, idari personeli ile öğrenci sayıları Tablo 4.1.'de gösterilmiştir:

Tablo 4.1. Selçuk Üniversitesi Öğrenim Türüne Göre İç Paydaş Sayıları*

İç Paydaş/Öğrenim	Önlisans	Lisans	Lisansüstü	Diğer**	Toplam
Akademik Personel***	2.252	462			2.714
İdari Personel	108	380		733	1.221
Öğrenci	28.972	37.015	7.987		73.974

*2012-2013 akademik yılı için geçerlidir.

**Daire Başkanlıkları ve Tıp Fakültesi idari personel sayılarıdır.

***Akademik personellerin unvanlara göre dağılımı, **304 profesör, 215 doçent, 506 yardımcı doçent, 481 öğretim görevlisi, 181 okutman, 912 araştırma görevlisi ve 115 uzman** şeklindedir.

Kaynak: S.Ü. 2014-2018 Stratejik Planı Taslağı

4.2. Araştırmanın Kavramsal Modeli ve Metodolojisi

Yükseköğretim, ülkelerin ve dünyanın sosyal ve ekonomik kalkınmasında devletler ve toplum sarmalında üçüncü önemde konumu olan bir alandır. Literatür taraması bölümlerinde detaylı bilgileri verilmeye çalışıldığı üzere yükseköğretim kurumları, küreselleşmenin dinamikleri ve bilgi çağının gereklilikleriyle bütün sosyal ve ekonomik yapılarda olduğu gibi önemli değişim süreçleri içerisine girmektedir. Bu dönüşüm sürecinde rekabet edilebilir fırsat pencereleri olarak bölgesel işbirlikleri ve uluslararasılaşma arayışlarının gündeme gelmesi de kaçınılmaz olmaktadır. Avrupa Yükseköğretim Alanı da Avrupa ve Asya ülkesindeki yükseköğretim kurumları için bu anlamda önemli hale gelmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın bu kısmının temel amacı, birinci, ikinci ve üçüncü bölümlerde incelenen literatür çerçevesinde geliştirilen kavramsal modelin geçerliliğini irdelemek için yapılan saha çalışmasının metodolojisi ve sonuçları hakkında bilgi vermektir. Diğer bir amaç ise, hem teorik hem de uygulamalı araştırma sonucundan elde edilen bilgiler ışığında yükseköğretim alanında gelecekte yapılması olası çalışmalara yardımcı olabilecek ipuçlarını yakalayabilmektir.

4.2.1. Araştırmanın Kavramsal Modeli

Algı, farkındalık ve yeterlilik, Türk Dil Kurumu sözlüğünde aşağıdaki şekillerde tanımlanmaktadır:

Algı: *Bir şeye dikkati yönelterek, o şeyin bilincine varma, idrak*

Farkındalık: *Farkında olma durumu*

Yeterlilik: *Bir şeyin yeterli olma durumu, bir şeyi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, görevi yetirme gücü, kıfayet.*

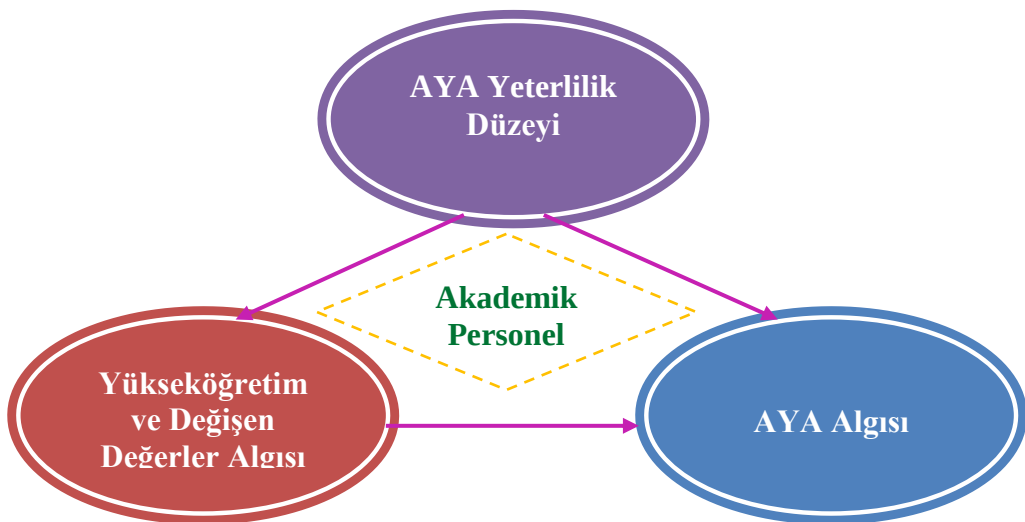
Bu üç bileşen yükseköğretim, değişim ve AYA konusunda, bilinç düzeyi, olup bitenlerin farkında olma durumu, yapılanların yeterli olma durumunu kendiliğinden (sui generis) bir inceleme alanı haline getirirken algıların dinamik ve etkileşimli bir sistematikte incelenmesini de gerekli kılmaktadır.

Yükseköğretim değişimi küresel gelişmeler ve bilgi çağının gelişmeleriyle yakından ilgili olup; rekabet koşullarının sistemin içinde dâhil olmasına neden olmuştur. Yükseköğretimin değişiminin bileşenleri çok çeşitli olup, küreselleşme, bilgi çağı ve internet teknolojileri, rekabet, devlet politikaları, yükseköğretim talebi ve arzı gibi çoklu değişkenlerin etkisi ile şekillenmekte ve köklü yeniden yapılanmalara neden olabilmektedir (Aktan, 2007a).

Avrupa Yükseköğretim Alanı tam bu noktada küresel değişimlere karşı Avrupa yükseköğretim kurumlarının yenilenebilmesine aracılık etmeyi amaçlayan bir dizi reformlar olarak nitelendirilebilir (Aktan, 2007b).

Yükseköğretimin değişen değerleri bağlamında AYA yeterlilik düzeylerinin yükseltilmesinin üniversiteler açısından hayati derecede önemli olduğunun altı çizilerek çalışmanın kapsamı doğrultusunda üniversitelerdeki en önemli paydaş grubu olan akademik personelin AYA algısını incelemeye yönelik bir kavramsal model geliştirilmiştir. Bu kavramsal modelde alt bileşenleriyle karmaşık ve bütünleşik bir yapıdaki Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı, AYA Algısı ve AYA Yeterlilik üzeri ilişkisi ile ilgili değişimden “etkilenen ve değişimi etkileyen/yön veren” nitelikleriyle önemli bir role sahip öğretim elemanları algısını ve bu algıya etkisi olduğu düşünülen AYA yeterlilik düzeylerini belirlemeye yönelik bir kavramsal model geliştirilmiştir. Bu model üzerinden değişkenler arası ilişkiler Şekil 4.1.’de gösterilmiştir:

Şekil 4.1. Araştırmanın Kavramsal Modeli



4.2.2. Araştırmanın Önemi

Araştırma, Türkiye yükseköğretim sisteminin 21. yüzyıl dinamikleri ile yaşanan değişime uyum sağlayabilmesi için yükseköğretim kurumlarının önemli bir paydaşı olan akademik personelin¹³ değişimi kavrama ve değişim ile ilgili farkındalıkları ortaya koyması açısından önemlidir. Bununla beraber eğitim bilimlerinde öğreticilerin (öğretmenler, öğretim elemanları vb.) nitelikleri arttıkça daha nitelikli öğrencilerin yetiştirileceği vurgulanmaktadır (Erişen, 2003; Gözütok, 1995; Gürkan, 1993; Taş, 2004).

Akademik personelin AYA algısını ve AYA yeterlilik düzeyini ölçmeye yönelik literatürde ampirik çalışmalara bilhassa AYA süreci içerisindeki uzman ekipler tarafından düzenlenen çalışmalar örneklerinde olduğu gibi sıklıkla rastlanılmaktadır. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan en temel farkı, AYA algısı ve AYA yeterlilik düzeyi belirleme ekseninde akademik personel gibi önemli bir paydaşın algı düzeylerinin değişen yükseköğretim değerleri bağlamında ele alınmasıdır. Bu anlamda inceleme konusu üniversitenin AYA yeterlilik düzeyine etkide bulunan algı ve farkındalıklarda çok boyutlu ve karmaşık bir etkileşimin detaylarının incelenmesi ve çalışmanın başta araştırmanın yapıldığı üniversite olmak üzere Türkiye yükseköğretim kurumlarının uygulamalarına yönelik teorik ve pratik bir tartışma ortamı oluşturabilmesi açısından önemlidir. Literatürde de sorgulamaların ve tartışmaların hiç bitmeyecek bir biçimde devam ettiği gözlemlenen yeniden yapılanma süreci noktasında çalışmada yer alan gerek literatür incelemesi ve gerekse saha araştırması bulgularının araştırmacılar ve yükseköğretim kurumları için eleştirilmeye açık bir yol gösterici ve hedef belirleyici etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Bilimin ve eleştirel düşüncenin doğası gereği çalışmanın sonuçlarının tartışmalar, kabuller ve reddiyelerle zenginleşeceği muhakkaktır. Bu noktanın da, ülkemiz araştırmalarında benzerine rastlanmayan bu çalışmanın “özgünlük” ve diğer çalışmaları “özendiricilik” niteliklerine katkı sunması ümit edilmektedir.

¹³ Bu çalışmada akademik personel, akademisyen ve öğretim elemanı ifadeleri eş anlamlı kullanılmıştır.

4.2.3. Araştırmanın Amaçları ve Hipotezleri

Aşağıda araştırmanın amaçları, alt amaçları (hedefleri) ve bu doğrultuda ortaya konan hipotezleri bulunmaktadır.

4.2.3.1. Araştırmanın Amaçları

Araştırmanın temel amacı, üniversitelerdeki AYA yeterlilik düzeyinin yükseköğretimde değişen değerler bağlamında öğretim elemanları üzerindeki AYA algısı ve farkındalığına etkisinin istatistiksel olarak anlamlılığının tespit edilmesidir. Kavramsal boyutta tartışma temelli bu çalışmanın ampirik ve analitik ekseninde de sorgulanması amacıyla üç alt hedef belirlenmiştir. Bunlar,

- *Yükseköğretim ve değişen değerler algısı boyutlarının akademik personel açısından AYA algısı ve farkındalığının oluşmasındaki etkisinin belirlenmesi,*
- *AYA yeterlilik düzeyi boyutlarının akademik personel açısından yükseköğretim ve değişen değerler algısı ve farkındalığının oluşmasındaki etkisinin belirlenmesi,*
- *AYA yeterlilik düzeyi boyutlarının akademik personel açısından AYA algısı ve farkındalığının oluşmasındaki etkisinin belirlenmesidir.*

4.2.3.2. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın konusu ve amacı doğrultusunda, üzerinde çalışılan literatüre uygun olarak algı ve farkındalık düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Yükseköğretimin değişen değerleri ve AYA algısının AYA yeterlilik düzeyini belirlemedeki rolü, her iki algının birbiri üzerindeki etkileşimi ile bütünleştirilerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda oluşturulan teorik modelde üç temel hipotez ile test edilmektedir. Bu hipotezler şunlardır:

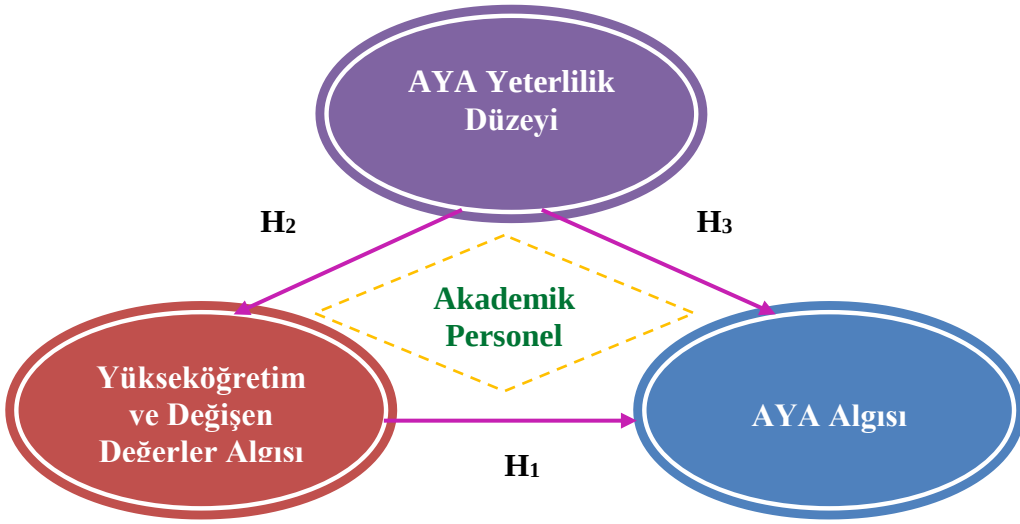
H₁: Yükseköğretim ve değişen değerler algısı boyutları AYA algısı değişkenini açıklamada istatistiksel olarak anlamlıdır.

H₂: AYA yeterlilik düzeyi boyutları yükseköğretim ve değişen değerler algısı değişkenini açıklamada istatistiksel olarak anlamlıdır.

H₃: AYA yeterlilik düzeyi boyutları AYA algısı değişkenini açıklamada istatistiksel olarak anlamlıdır.

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak geliştirilen kavramsal model üzerinde hipotezler Şekil 4.2’de yer almaktadır:

Şekil 4.2. Araştırmanın Kavramsal Modeli ve Hipotezleri



Araştırmanın kavramsal modeline uygun olarak araştırılan hipotezlerin geliştirilmesinde daha önce yapılan kavramsal ve ampririk çalışmalar dikkate alınmıştır. Bu çalışmalar tablo 4.2. aracılığıyla aşağıda gösterilmektedir.

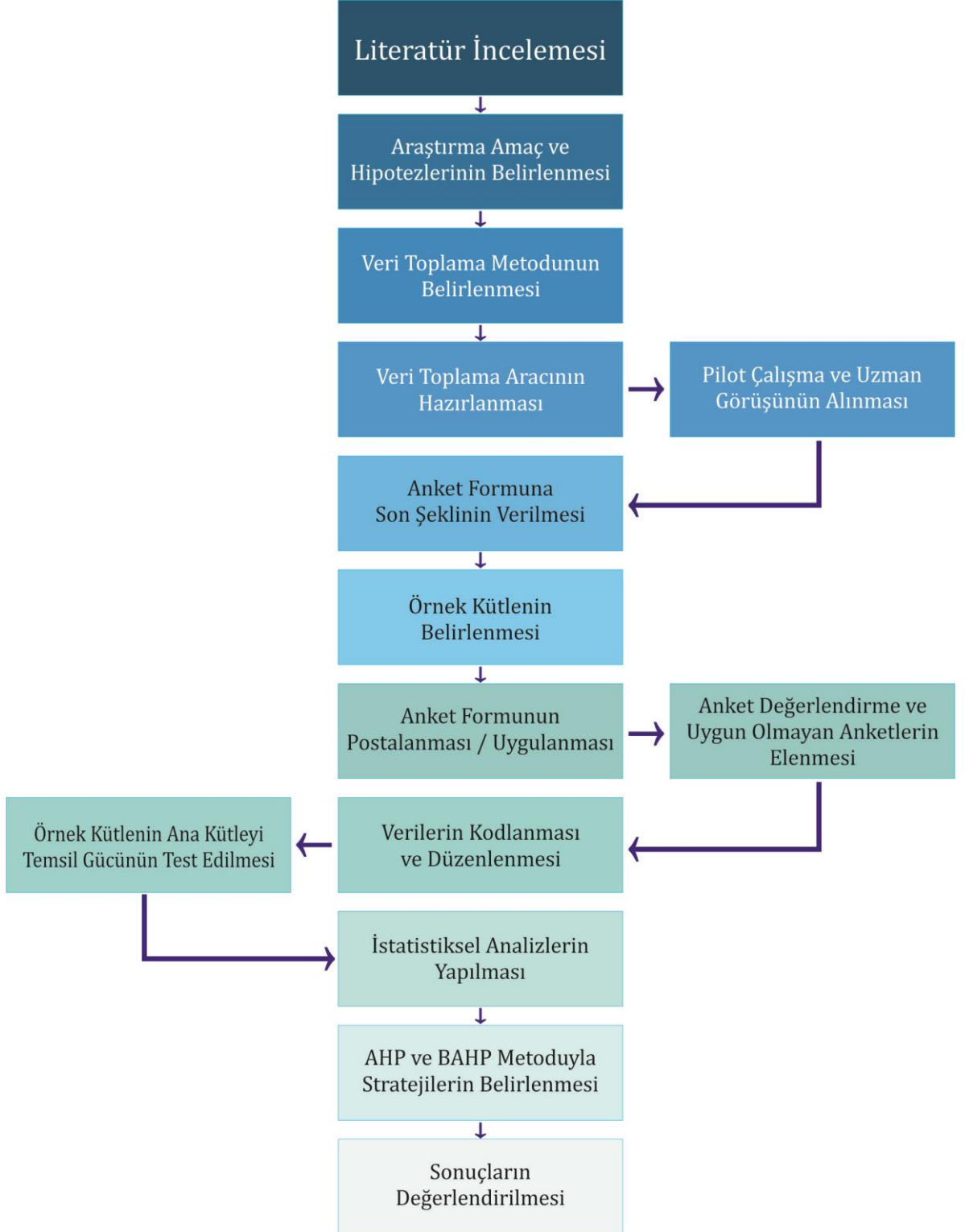
Tablo 4.2. Araştırma Hipotezlerinin Geliştirilmesinde Yararlanılan Çalışmalar

	İlgili Literatür
Hipotez 1	Salmi, 2009; Wisseman, 2009; Garnsey, 2011; Liu vd., 2011; Altbach, 2002; Altbach, 2004; Clark, 2004; Etzkowitz ve Leydesdorff, 1997; Kitagawa, 2005; Taylor ve Miroiu, 2002; Aggarwal, 2000; Boh, 1994; Scott, 1997; ; Scott, 1998; Scott, 2002; Gürüz, 2001; Lee, 2002; Kotler ve Murphy, 1981; Yang ve Vidovich, 2002; Kalaycı, 2008; Kalaycı, 2009; Kalaycı, 2011, Aktan, 2007a; Aktan 2007b; Denman, 2005; Erişen, 2001.
Hipotez 2	Billing and Thomas, 2000; Aktan, 2007a; Aktan ve Gencel, 2007; Gencel, 2001; Beare ve Slaughter, 1993; Green, 1999; Hirsch vd., 1999; Lick, 1999; Mauch ve Sabloff, 1995; Mingle, 2000; YÖK, 2007; Dalgıç, 2008; Süngü, 2009, Yağcı, 2010, Önal, 2011; Gümüş ve Kurul, 2011; Hacıfazlıoğlu, 2006; Altaş, 2006.
Hipotez 3	Ward, 2007; Rauhvargers vd, 2009; Eurydice, 2012; Eurobarometer, 2007; Çelik, 2012; Öz, 2005; Bircan vd., 2011; Mızıkacı, 2012; Yağcı, 2010; Dalgıç, 2008; Süngü, 2009; Westerheijden, 2012; ESU, 2010.

4.2.4. Araştırmanın Metodolojisi

Araştırmanın modeli, nicel araştırma modellerinden tarama modelidir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Krathwohl, 1993). Araştırma sürecinde izlenen metodoloji, verilerden elde edilen sonuçların etkin ve tutarlı bir şekilde ortaya konulabilmesine önemli oranda katkı sunmaktadır. Bu anlamda en yaygın veri toplama tekniği olan anketler, basit bir bilgi toplama aracı değildir. Elde edilen verilerin doğruluğu büyük ölçüde kullanılan metotlara bağlıdır (Kıncal, 2010). Bu bağlamda araştırma metodolojisinin açıklanması elde edilen verilerin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Aşağıda araştırmanın amaçları dâhilinde hipotezleri test etmek için; veri toplama aracının geliştirilmesi, araştırma örnek kütlesinin belirlenmesi, soru formlarının hazırlanması ve postalanması, cevaplanan anketlerin kodlanması, düzenlenmesi ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiki metotlara ilişkin aşamaların bilgisi verilmektedir. Araştırmada izlenen metot Şekil 4.3.'te özetlenmiştir:

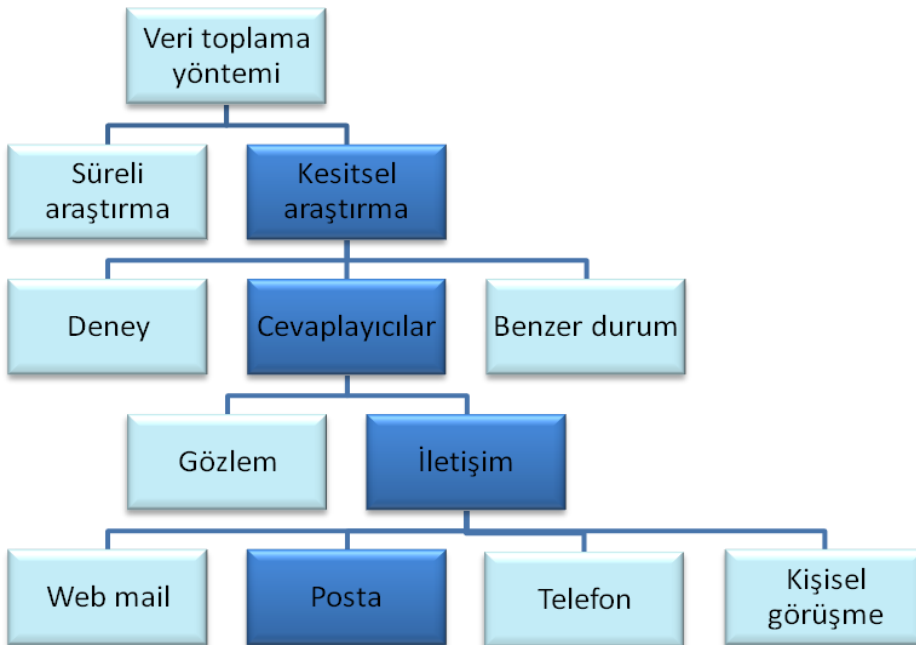
Şekil 4.3. Araştırmada İzlenen Metodoloji



4.2.4.1. Veri Toplama Metodunun Belirlenmesi

Ampirik araştırma yaparken kullanılacak veriler/kaynakların seçimi büyük önem taşımaktadır. Veriler genel anlamda birincil veriler (gözlem, görüşme, anket, deney, alan çalışması) ve ikincil veriler (başkaları tarafından derlenmiş birincil veriler) olmak üzere iki gruba ayrılırlar (Gürak, 2004; Altunışık vd., 2007; Kıncal, 2010). Bu anlamda araştırmada hem birincil verilerden hem de ikincil verilerden yararlanılmıştır. İkincil veriler, birincil verilerin toplanmasında gerçekleştirecek faaliyetlerin ve elde edilecek sonuçların daha iyi anlaşılması için gerekli ve önemlidir. Bu bağlamda araştırmada birincil verilerin oluşturulmasında öncelikle ikincil veriler kullanılmıştır. İkincil verilerin elde edilmesinde, üniversite kütüphaneleri, konuyla ilgili kurum, kuruluş ve birliklerin süreli, süresiz yayınları ve web sayfaları, üniversitelerin kullanımına açık olan uluslararası veritabanları, konuyla ilgili daha önce yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları ile yine kurumsal temelde yapılan uzmanlık tezlerinden yararlanılmıştır. Şekil 4.4.'te veri toplama metodunun oluşturulmasında izlenen aşamalar ve seçimler bir şema ile gösterilmiş olup koyu renkli alanlar her aşamada yapılan seçimi göstermektedir.

Şekil 4.4. Veri Toplama Metodunda İzlenen Adımlar



Araştırmalarda birincil verilerin toplanmasının amaçlandığı durumlarda en çok başvurulan tekniklerinden birisi anket tekniğidir. Anket tekniğinin temelini, bir evren ya da örnekleme oluşturan birimlerden sistematik biçimde bilgi elde edebilmek oluşturmaktadır. Bu amaçla yazılı ya da sözlü sorular sorulan soruların yanıtlarına ulaşılmaya çalışılır. Bu noktada görüşmeci ile yanıtlayıcı arasında bir tür iletişim söz konusu olup; veri toplama aracı anket formu olarak adlandırılmaktadır. Anket tekniğinden anlamlı, doğru ve geçerli sonuçlar elde edebilmesi şu koşulların sağlanmasına bağlıdır (Odabaşı, 1999):

- Örneklemin gerçekten evreni temsil etmesi,
- Seçilen birimlere ulaşılabilirlik ve cevaplayıcıların bilgi vermeye hazır olması ve bilgi vermesi,
- Cevaplayıcıların istenilen bilgilere ve fikirlere gerçekten sahip olması,
- Cevaplayıcının iletişim yeteneğine ve arzusuna sahip olması,
- Görüşmecinin cevapları doğru olarak anlayabilme ve kayıt edebilme yeteneğine haiz olması.

Anket formu ile elde edilecek verilerin yukarıdaki niteliklere sahip olması için bu süreçte cevaplayıcılara öncelikle anket formunun gönderilmesinde anket konusu ile ilgili açıklayıcı üst bilgi yazısı gönderilmiş ve ardından postalanan anketlerin takibi telefon aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Ankete teşkil örneklemin geniş olması ve akademik yıl içerisinde akademik personelin ders yükü başta olmak üzere çalışma saatlerinin fazla ve zamanlarının kısıtlı olması nedenleriyle üniversitenin geneline anketlerin resmi izin prosedür kuralları dahilinde üst yazı eşliğinde posta yolu ile gönderilmesi en uygun seçenek olarak görülmüştür.

4.2.4.2. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırma amaçlarını mümkün olan en iyi düzeyde gerçekleştirmek ve geliştirilen hipotezleri test etmek amacıyla, anket soruları daha önce yapılan ampirik çalışmalar ve bu konudaki uzmanlar tarafından belirtilen hususlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Soruların bazıları daha önce yapılan uygulamalı çalışmalardan alınmıştır. Literatürde yükseköğretimin değişen değerleri ile ilgili spesifik bir uygulamalı araştırma bulunamadığından özellikle bu boyutta literatürden daha çok

teorik anlamda yararlanılmıştır. Bununla beraber yeni soruların geliştirilmesinde literatür incelenmiş, akademisyen ve Bologna uzmanlarının önerileri dikkate alınmış ve konunun uzmanları ile birlikte çalışılmıştır. Bu bölümde ilk olarak veri toplama aracının oluşturulmasında yapılan çalışmalar açıklanmıştır. Daha sonra veri toplama aracının ön test ve pilot uygulamasında yapılan çalışmalar ve anket formunun tasarımı dikkate alınan faktörler belirtilmiştir.

4.2.4.2.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan ölçüm aracı akademik personele hitaben araştırmamanın; konusunu, amacını ve anketin bölümlerini içeren kısa bir üst yazının haricinde, kapalı uçlu ve beşli Likert ölçeği ile hazırlanmış olan dört ana bölümden oluşmaktadır. Anket formunda ayrıca iki adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Araştırmanın kuramsal çerçevesi bağlamında incelenen yükseköğretimde değişen değerler, AYA algısı ve yeterlilik düzeyi gibi soyutlama düzeyi yüksek kavramlar veya yaklaşımlar anket formu hazırlama sürecinde konu ile ilgili ölçeklerden ve alan literatüründen yararlanılarak daha operasyonel ve somut hale getirilmeye çalışılmıştır. Listede yer alan soruların bazıları literatürde önceden kullanılmış olan sorulardan oluşturulmuştur. Yükseköğretimde değişen değerler boyutundaki sorularda ampirik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bunun yanında yeni sorular geliştirilmiş olup, sorular literatürden elde edilenlerle benzer biçimde ölçeklendirilmiştir. Bu bağlamda aşağıda; mevcut literatürden aynen alınan (geçerlik ve güvenirliliğini kanıtlamış) ya da yeni geliştirilen ölçeklerin kaynaklandıkları literatür, tablolar halinde sunulmaktadır:

Anket formunun demografik bilgilerin sorulduğu ilk kısımdan sonra yer alan A bölümünü¹⁴ oluşturan ve 39 maddeden oluşan yükseköğretim ve değişen değerler algısı ölçeği; akademik personelin yükseköğretim misyonu, yükseköğretimde değişen değerler, yükseköğretimin kalitesi ve uluslararası düzeyde gelişmiş üniversite algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Kullanılan ölçekte yer alan değişkenlerin yükseköğretim ve değişen değerler algısına etkisi beşli Likert ölçeği ile ***(1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5:***

¹⁴ Bu araştırmanın analizleri için anketin bölümleri, A, B ve C bölümleri olarak adlandırılmıştır.

Kesinlikle Katılıyorum) ölçülmeye çalışılmıştır. Tablo 4.3'te maddeler bazında bu bölümün dayandığı literatür bilgisi verilmektedir:

Tablo 4.3. Yükseköğretim ve Yükseköğretimde Değişim Ölçeğinin Alt Değişkenleri

Soru No	Maddeler	Literatür
1	Üniversitenin en temel misyonu, bilginin toplumsal yarar için kullanılmasıdır.	Salmi, 2009; Wissema, 2009; Gamsey, 2011; Liu vd., 2011; Altbach, 2002; Clark, 2004; Denman, 2005; Erzkowitz ve Leydesdorff, 1997; Kitagawa, 2005; Taylor ve Miroiu, 2002; Aggarwal, 2000; Boh, 1994; Scott, 1997; Scott, 1998; Scott, 2002; Gürüz, 2001; Lee, 2002; Kotler ve Murphy, 1981; Aktan, 2007a; Yang ve Vidovich, 2002; Erişen, 2001; Erişen, 2003.
2	Üniversitenin en temel misyonu, eğitim ve öğretimdir.	
3	Üniversitenin en temel misyonu, araştırma ve yayındır.	
4	Üniversitenin en temel misyonu, eğitim-öğretim ve araştırma-yayın sonuçları sayesinde toplumsal sorunları çözmektir.	
5	Eğitim-öğretimde ve araştırmalarda çoklu disiplinli çalışmalar önem kazanmaktadır.	
6	Üniversite yönetimleri çeşitlenerek esnek yönetim yapıları oluşmaktadır.	
7	Eğitim ve öğretimde internet tabanlı ve çevrimiçi yöntemlerle uzaktan eğitim gibi esnek modeller yaygınlaşmaktadır.	
8	Yaşam boyu öğrenimin önemi artmaktadır.	
9	Üniversite hedef kitle, iş dünyası ve sivil toplum kuruluşlarına doğru genişlemektedir.	
10	Üniversitelerde artan öğrenim talebine karşılık arz yönünde de bir artış görülmektedir.	
11	Küresel rekabet şartları üniversite koşullarını birebir etkilemektedir.	
12	Üniversitelerde uluslararasılaşma en önemli vizyon olmuştur.	
13	Üniversiteler yerel ve bölgesel kalkınmaya katkı oranında öncü kurumlar haline gelmektedir.	
14	Üniversiteler açısından her yaş grubundaki ve gelir düzeyindeki bireylere ulaşma anlamında kitlesellik artmaktadır.	
15	Üniversiteler azalan kamu gelirleri yerine finansal kaynaklarını artırma ve çeşitlendirme sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır.	
16	Üniversite öğrencileri arasında kültürel kimlikler, farklı ve kozmopolitik bir yapıda zenginleşmektedir.	
17	Yükseköğretim öğrencilerinde bilginin kullanılarak sorunların çözülmesi yeterliliği ön plana çıkmaktadır.	
18	Üniversitelerde kalite güvencesi ve akreditasyon önemli hale gelmektedir.	
19	Üniversitelerde şeffaflık ve hesap verebilirlik mekanizmaları gelişmektedir.	
20	Üniversitelerde stratejik planlama ve stratejik yönetim ön plana çıkmaktadır.	
21	Üniversiteler, temel misyonlarında uzmanlaşma ve mükemmel hizmetlere odaklanma yönünde değişim göstermektedir.	
22	Öğretim elemanları performansının değerlendirme ve yönetim sistemleri kurulmalıdır.	
23	Üniversitelerde öğretim elemanı merkezli anlayış güçlendirilmelidir.	
24	Öğrenci odaklılığı sağlanarak öğrenim merkezli bir sistem kurulmalıdır.	
25	İç paydaşların (öğretim elemanı ve öğrenci) yönetime ve kararlara katılımı sağlanmalıdır.	
26	Üniversitelerin iş dünyası, sivil toplum kuruluşları gibi dış paydaşlarla işbirliği kurulmalıdır.	
27	Yükseköğretimde yabancı dil bilgisine ihtiyaç artmaktadır.	
28	Yükseköğretimin kalitesi açısından fiziki ve alt yapı koşulları önemlidir.	
29	Yükseköğretimin kalitesi açısından bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyi önemlidir.	
30	Yükseköğretimin kalitesi açısından sanat ve spor gibi sosyal alan ve faaliyetleri önemlidir.	

Tablo 4.3.'ün Devamı

31	Yükseköğretimin kalitesi açısından dersler ve uygulamaları önemlidir.	
32	Yükseköğretimin kalitesi açısından öğretim elemanının niteliği önemlidir.	
33	Yükseköğretimin kalitesi açısından öğrencilerin niteliklerine göre işe yerleşme oranları önemlidir.	
34	Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu nitelikli öğretim elemanıdır.	
35	Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu nitelikli öğrencilerdir.	
36	Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu finansal kaynakların zenginliğidir.	
37	Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu akademik ve bilimsel özgürlüktür.	
38	Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu kurumsal özerkliktir.	
39	Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu stratejik yönetimdir.	

Anket formunun B bölümünü oluşturan ve 23 ifadeden oluşan AYA algısına ilişkin ölçek; akademik personelin AYA algısı ile ilgili olumlu, olumsuz ve reel (nihai amaç odaklı) algılarının belirlenmesine yönelik olarak geliştirilmiştir. Kullanılan ölçekte yer alan değişkenlerin AYA algısına etkisi Likert ölçeği ile **(1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum)** ölçülmeye çalışılmıştır. Tablo 4.4'te maddeler bazında bu bölümün dayandığı literatür bilgisi verilmektedir:

Tablo 4.4. AYA Algısı Ölçeğinin Alt Değişkenleri

Soru No	Maddeler	Literatür
1	Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) hakkında yeterli bilgiye sahibim.	Schofer ve Meyer, 2005; Günay, 2007; YÖK, 2007; Billing and Thomas, 2000; Aktan, 2007a; Aktan ve Gencel, 2007; Gencel, 2001; Beare ve Slaughter, 1993; Green, 1999; Hirsch vd., 1999; Lick, 1999; Mauch ve Sabloff, 1995; Mingle, 2000
2	Avrupa Yükseköğretim Alanı uygulamalarını Türk yükseköğretim sistemi açısından yararlı bulmaktayım.	
3	AYA uygulamaları eğitim-öğretimin geliştirilmesi açısından fırsattır.	
4	AYA uygulamaları üniversitelerin araştırma kapasitesini artırır.	
5	AYA uygulamaları kurumsal özerkliği sağlamlaştırır.	
6	AYA uygulamaları şeffaflığı ve hesap verebilirliği artırır.	
7	AYA uygulamaları öğrenci odaklılığı geliştirir.	
8	AYA uygulamaları iş dünyasının ve toplumun istediği yönde mezun verilmesine katkı sağlar.	
9	AYA uygulamaları uluslararası düzeyde üniversiteler arası ortaklıklar geliştirilmesini kolaylaştırır.	
10	AYA uygulamaları uluslararası hareketliliği artırır.	
11	AYA uygulamaları kalite güvence sistemini ve akreditasyonu sağlar.	
12	AYA uygulamaları öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir.	
13	AYA uygulamaları mezunların iş bulmalarına katkı sunacaktır.	
14	AYA uygulamaları öğretim elemanı niteliğini geliştirecektir.	
15	AYA uygulamaları Avrupa Birliği'ne girme sürecine katkıda bulunacaktır.	
16	AYA uygulamaları hedefleri gerçekçi değildir.	
17	AYA uygulamaları amaçları tutarsızdır.	
18	AYA uygulamaları üniversitelerde bürokratik işlemleri artırır.	
19	AYA uygulamaları yükseköğretimin piyasalaşmasına neden olur.	
20	AYA uygulamaları yükseköğretimin tek tipte standartlaşmasını sağlayarak çeşitliliği ortadan kaldırır.	
21	AYA uygulamaları kurumsal özerkliği ortadan kaldırır.	
22	AYA uygulamaları akademik ve bilimsel özgürlüğü yok eder.	
23	AYA uygulamaları hareketlilik gibi uygulamalarla uluslararası sermayenin çıkarlarına hizmet eder.	

Anket formunun C bölümünü oluşturan ve 15 ifadeden oluşan performans ölçeği, üniversitenin AYA yeterlilik düzeyini ölçmeye yönelik düzenlenmiştir. Kullanılan ölçekte yer alan değişkenlerin AYA yeterlilik düzeyine etkisi 5'li Likert ölçeği ile **(1: Hiç Yeterli Değil, 2: Düşük Derecede Yeterli, 3: Orta Derecede Yeterli, 4: Yeterli, 5: Tamamen Yeterli)** ölçülmeye çalışılmıştır. Tablo 4.5'te maddeler bazında bu bölümün dayandığı literatür bilgisi verilmektedir:

Tablo 4.5. AYA Yeterlilik Düzeyleri Ölçeğinin Alt Değişkenleri

Soru No	Maddeler	Literatür
1	Bilimsel araştırma	Almqvist, and Vukasovic, 2005; Akbuz, 2009; Bergan, 2005; Fejes, 2006; Field, 1996; Floud, 2005; Haug, 2005; Miraz, 2007; The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, 2012; Sebkova, 2002; Shislov, 2005; Toksöz, 2008; YÖK, 2007; Dalgıç, 2008; Süngü, 2009; Yağcı, 2010; Önal, 2011; Gümtüş ve Kurul, 2011; Hacifazlıoğlu, 2006; Altaş, 2006.
2	Nitelikli işgücü yetiştirme	
3	Toplumsal kalkınmaya katkı	
4	Sosyal sorumluluğun gelişimi (çevreye duyarlılık gibi)	
5	İş dünyası, sivil toplum kuruluşları ve kamu ile (dış paydaşlarla) işbirliği	
6	Avrupa başta olmak üzere Uluslararası ülke üniversiteleriyle işbirliği	
7	Uluslararası düzeyde diğer üniversitelerle rekabet	
8	Öğrenci odaklılık	
9	Öğretim elemanı odaklılık	
10	AYA uygulamaları bilgilendirme	
11	AYA uygulamalarına aktif katılım	
12	Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) uygulaması	
13	Yabancı dilde yazılmış Diploma Eki (transkript haricinde)	
14	AB üye ülkeleriyle uyumlu kıyaslanabilir mezuniyet sistemi	
15	AYA ile uyumlu program çıktıları (modüler sistem şartı)	
16	AYA ile uyumlu öğrenme çıktıları (modüler sistem şartı)	
17	Program ve öğrenme çıktıları uyumu	
18	AYA ile uyumlu ders planları	
19	Öğrenme ve öğrenci merkezli yöntemlerle ders işleme	
20	Ders planlarının hazırlanmasına ve seçilmesine öğrenci katılımı	
21	Ders planlarına işveren, sivil toplum kuruluşu ve kamu gibi dış paydaş katılımı	
22	Derslerin ulusal yeterlilikler çerçevesine uygunluğu (AKTS ve seçmeli ders birleşimi modüler sistem)	
23	Derslerin uluslararası yeterlilikler çerçevesine uygunluğu	
24	AKTS kredisi, bireysel çalışmalar ve iş yükü hesaplamalarında gerçekçilik	
25	Üç aşamalı sistemin uyum içerisinde uygulanması (Lisans- Yüksek lisans- Doktora)	
26	Üniversiteler (bölümler ya da fakülteler arası) ortak dereceler	
27	Bireysel öğrenme imkânları sunulması	
28	Uzaktan öğrenme	
29	Akreditasyon	
30	Kalite güvence sistemi	
31	Uluslararası öğrenci hareketliliği (Erasmus, Leonardo da Vinci gibi)	
32	Uluslararası öğretim elemanı hareketliliği	
33	Öğrencilerin yabancı dil bilgisi	
34	Öğretim elemanlarının yabancı dil bilgisi	

4.2.4.2.2. Veri Toplama Aracının Ön Testi

Araştırmanın amaç ve hipotezleriyle uygun olduğu kanaati oluştuğunda taslak anket formuna nihai halini vermek için ön test süreci gerçekleştirilmiştir. Burada amaç soruların yeterli olup olmadığına, seçilen kelimelerin anlaşılabilir olup olmadığına, soru kök ve cümlelerinde bir uyuşmazlık olup olmadığına karar vermektir.

Araştırma için tasarlanmış anket formuna son şeklinin verilmesi ve olası tasarım sorunlarının giderilebilmesi bakımından; 2 eğitim bilimleri, 3 mühendislik bilimleri, 5 işletme ve iktisat bilimleri, 1 dil bilimi, 1 de iletişim bilimleri alanlarında uzman toplam 12 akademisyen ve kolayda örneklem yöntemiyle belirlenen 2 Bologna Süreci uzmanı akademisyen ve Ulusal Ajans çalışanı ile pilot araştırma (ön test) yapılmış, bu sayede anket formunda yer alan soruların farklı demografik özelliklere sahip kişilerce anlaşılabilirliğinin ve ölçüm aracının içerik geçerliliğinin de test edilmesine imkân sağlanmıştır. Anket cevaplayıcıların akademisyenler olması nedeniyle pilot araştırma ve uygulama eşanlı olarak yapılmıştır. Pilot uygulamanın en az 10 kişi üzerinde yapılması gerektiği yönündeki literatürdeki şart gerçekleştirilmiştir (Altunışık vd., 2007). Bu amaçla ilk olarak anket formu, eğitim bilimi ve işletme bilimi alanlarında uzman akademisyenler tarafından incelenmiş ve anket formunun geliştirilmesi ve iyileştirilmesi bağlamında öneriler yapılmıştır. Yapılan öneriler doğrultusunda sorulara yeni maddeler eklenip/çıkarılmış veya sorular yeniden düzenlenmiştir.

Görüşmeler ve uygulamalar yüzyüze yapılmış olup, akademisyenlerden ve uzmanlardan anket formunu doldurmaları ve formda yer alan soruların anlaşılabilirliği, yeterliliği ve kapsamı hakkında yorum yapmaları istenmiştir. Akademisyen ve uzmanların tamamı anket sorularının hepsini cevaplamışlardır. Sonuçta herhangi bir karışıklık ve ikilemin olmadığı, soruların anlaşılabilir olduğu değerlendirilmiştir. Anketin hem amacına, hem cevaplayıcıların özelliklerine uygun ve ayrıca kullanılabilir veri sağlayacak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmış, soruların kolay, sade ve tereddüde yol açmadığı ve anket formunun doldurulması için ortalama 25-30 dakikalık bir sürenin yeterli olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.4.2.3. Anket Formunun Tasarımı

Yukarıda anlatılan kapsamlı çalışma sürecinin sonucunda anket formundaki ölçekler ve maddelerin neler olacağı nihai bir biçimde kararlaştırılmıştır. Bu bağlamda postayla gerçekleştirilecek anket formu doldurma işleminde cevaplayıcı

oranının düşmemesi ve diğer benzeri sıkıntıların oluşmaması için anket formu, daha önce yapılan çalışmalar ve uzman görüşleri dikkate alınarak tasarlanmıştır.

Anket formunun tasarımı yapılırken soru sırasının belirlenmesi, konu akışında belli bir mantık olması, anket formunun görünüşü gibi konular dikkate alınarak bu konudaki uzman görüşlerine uyulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda belirtilen konulardaki uzman görüşleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Bülbül, 2003; Özilhan, 2010):

- Anket formunun başlangıcında kısa, kolay ve genel tanıtıcı sorular kullanılmalıdır.
- Anket formunun fiziksel görünüşü cevap verenlerin işbirliğinin sağlanmasını ve elde edilecek bilginin doğruluğunu etkilemektedir. Dolayısıyla fiziksel görünümün katılımcılarda iyi bir imaj oluşturmaları önemlidir.
- Sorular mantıksal bir sıra içinde, bölümlere ayrılarak ve hassas ya da göreceli zor soruların anket formunun sonunda yer verilmesinin cevap oranını artırması açısından yararlıdır.
- Anket formunda mantıksal düzenin sağlanması, verilerin girilmesi ve değerlendirilmesi aşamasında araştırmacı açısından da önemlidir.

Bu açıklamalar doğrultusunda;

- Anket formunun başlangıcında katılımcıların herhangi bir tereddüte düşmeden kolayca cevaplandırabilecekleri, kısa ve genel tanıtıcı sorular yer almıştır;
- Araştırmanın kavramsal modeli çerçevesinde yükseköğretim, değişen değerler algısı, AYA algısı ve AYA yeterlilik düzeyi belirlemeye yönelik sorular ankette mantıksal bir sıralama ile yerleştirilmiştir;
- Anket formu, cevaplayıcıların işbirliği yapma isteğini artıracak şekilde araştırmacıların kısa bir takdim mektubu ile birlikte başlamış, soruların yoğun görünmesini engellemek ve cevaplama sırasındaki karmaşıklığın önlenmesi için sorulardaki maddeler ve ölçekler tablolarla sunulmuş ve okumayı kolaylaştırmak için renklendirilmeden yararlanılmıştır.

Bu sürecin sonunda anket formunun nihai şekli 6 sayfa ve 5 grupta kategorize edilen toplam 108 sorudan oluşmaktadır (bkz. Ek-1.). Nihai anketi oluşturan soruların genel başlıkları ise;

- (i) Kişisel bilgiler,
- (ii) Yükseköğretim ve değişen değerler algısına yönelik ifadeler,
- (iii) AYA algısına yönelik ifadeler,
- (iv) AYA yeterlilik düzeyi göstergelerine ilişkin ifadeler,
- (v) Yükseköğretimde değişen değerler algısı ile ilgili açık uçlu soru,
- (vi) Üniversitenin AYA uygulamaları ile ilgili açık uçlu sorular şeklindedir.

4.2.4.3. Örnek Seçimi ve Büyüklüğünün Belirlenmesi

Örnek kütlenin büyüklüğü, evren hakkında yapılan genellemelerdeki yanılma olasılığını azaltmaktadır. Uygun bir örnek kütlenin seçiminde hem temsil yeteneği sağlayan bir örnek büyüklüğünü, hem de maliyet, zaman ve veri analizi şartlarını dikkate alarak bir dengeye ulaşılmalıdır. Araştırmacının veriler için öngördüğü hassasiyet derecesi, hata marjı, uygulanacak istatistiksel analiz ve sonuç olarak evrenin büyüklüğü, örnek kütlenin büyüklüğünün temel belirleyicisidir. Bu bağlamda örnek kütle için belirlenen büyüklüğün, ayrıntılı hesaplamalardan çok araştırmacının yargısına bağlı olduğu söylenebilir (Altunışık vd., 2007; Aktaran: Özilhan, 2010).

Tanımlanmış bir evren, kendisini diğer gruplardan ayıran en az bir özelliğe sahiptir. Bu anlamda araştırmacı açısından hiçbir kısıtın olmadığı evren idea evrendir; buna karşın araştırmacının belli kısıtları dikkate alarak oluşturduğu evren gerçek evrendir. Bu evren, Türkiye’deki bütün üniversiteleri ya da fakülteleri baz alabileceği gibi tek bir üniversiteyi ya da tek bir fakülteyi de baz alabilir. Gerçek evren örnekleme çerçevesinin yer aldığı evrendir (Altunışık vd., 2007. 123).

Bu bağlamda araştırma, Türkiye üniversiteleri arasında öğrenci sayısı açısından ikinci büyük ve öğretim elemanı sayısı açısından ilk on sıralamada yer alan Selçuk Üniversitesi’nde yapılmıştır. Araştırmanın ana kütlesi (evreni) nin belirlenmesi için Selçuk Üniversitesi’nin Personel İşleri Dairesi Başkanlığı’ndan akademik personel

sayısı verileri temin edilmiş bu konuda Üniversite'nin Stratejik Plan taslakları verilerinden de yararlanılmıştır. 2012-2013 akademik yılı itibarıyla Selçuk Üniversitesi akademisyen sayıları Tablo 4.1.'de detaylı görülebileceği üzere 2.714 olup; ankete katılan akademisyenlerin sayısı 1.772'dir.

Anket uygulamasında olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. “Basit tesadüfî örnekleme yöntemi, tanımlanan evrendeki her elemanın eşit ve bağımsız seçilme şansına sahip olduğu bir yöntemdir. En önemli sakıncası iyi bir örnekleme çerçevesine ihtiyaç duymasındır. Bazı evrenler için (işletmeler, eğitim kurumları, sendikalar vb.) böyle bir çerçeveye sahip olmak mümkündür (Altunışık vd., 2007: 130). Üniversitedeki akademisyenler de basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile anketin örnekleme seçilebilmektedirler.

Araştırmaya dâhil edilecek eleman sayısının tespitinde analiz yöntemleri de dikkate alınarak, örneklem büyüklüğünün belirlenmesine çalışılmıştır. Örneklemden toplanan veriler için açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Araştırmacıların genellikle %5'lik bir belirlilik düzeyinde çalışması durumunda şu hususların dikkate alınması gerekmektedir:

1. Örneklem 30'dan büyük 500'den küçük örnek büyüklükleri çoğu zaman yeterlidir.
2. Örneklem alt gruplara (yaş, cinsiyet, eğitimi unvan gibi) ayrılması durumunda her gruptan 30 örneğin yer alması gerekmektedir.
3. Regresyon dâhil bir çok multivariate analizler için örneklem büyüklüğünün çalışmada kullanılan değişken sayısının en az 10 katı olmasına dikkat edilmektedir.
4. İnceleme türü araştırmalarda daha küçük örnek büyüklükleri yeterli iken tanımlayıcı araştırmalarda örneklem büyüklüğünün yeterince büyük olması gerekmektedir.

Bu bağlamda çalışmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiş, bu konuda anket soru sayısı ve %50'lik bir geri dönüş hedefi ile söz konusu hedef revize edilmiştir. Sonuç olarak **1.350** akademik personel sayısı örnek büyüklüğü için belirleyici bir sayı olarak tayin edilmiştir.

4.2.4.4. Anket Formunun Cevaplayıcılara Ulaştırılması

Anket formuna nihai şekil verildikten ve örnek kütle seçildikten sonra anket formlarının postalanması işlemine başlanmıştır. Anket formunun postalanmasında üniversitenin resmi prosedür kuralları dahilinde Rektörlük Makamı'nın onayı, desteği ve yardımı söz konusu olmuştur.

Anketler, posta ile akademisyen birimlerine dâhili posta ile gönderilmiştir. Anketlerin belli bir süre dâhilinde geri dönme oranlarına göre birimlerle irtibata geçilmek suretiyle ankete katılım oranının yükseltilmesine çalışılmıştır.

Bütün bu çabaların sonucunda Kasım 2012'de 1.772 anket formunun geri dönüşü ile anket uygulama süreci sonlandırılmıştır. Ancak yapılan incelemelerde 11 formun kullanılabilir veri içermemesi nedeni ile değerlendirmeden çıkarılmasına karar verilmiş ve değerlendirmeye alınacak anket sayısı **1.761** olarak tespit edilmiştir. Elde edilen 1.761 anket formu yaklaşık %65'lik geri dönüş oranına karşılık gelmektedir.

Anket formundaki değişkenler, ölçekler ve her bir ölçeğin sahip olduğu boyut sayısı aşağıdaki Tablo 4.6. aracılığı ile özetlenmektedir:

Tablo 4.6. Anket Formundaki Değişkenler ve Ölçekler

Değişkenler	Kullanılan Ölçek	Boyut Sayısı
Kişisel Bilgiler	Nominal ölçek	---
Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Ölçeği	39 değişkenden oluşan 5'li Likert ölçeği	---
AYA Algısı	23 değişkenden oluşan 5'li Likert ölçeği	---
AYA Yeterlilik Düzeyi Algısı	34 değişkenden oluşan 5'li Likert ölçeği	---

4.2.4.5. Cevap Veren Akademisyenlerin Evreni Temsil Yeteneği

Geri dönen 1.761 anket formu (yaklaşık %65'li geri dönüş oranı) benzer araştırmalarla karşılaştırıldığında yeterli görülmektedir. İstatistiksel analizlerde değişken sayısının en az on katı koşulu ($96+2= 98 \times 10=980$) sınırını karşılamış ve hatta araştırmalar için ideal örnek temsil gücü sayısı olan %50'lik düzeyi geçtiği görülmüştür. Bu anlamda araştırmaya katılanların evreni temsil yeteneğine sahip olduğu ifade edilebilir.

4.2.4.6. Test İstatistiklerinin Belirlenmesi ve Verilerin Düzenlenmesi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde paket programlardan yararlanılmıştır. Geri dönen anket formlarındaki cevaplar kodlanarak “SPSS 16.0” programına yüklenmiş ve analiz edilmiştir. SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences/Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi); sosyal bilimlere ilişkin araştırma verilerinin analizinde yaygın bir şekilde kullanılmakta olup, kapsamlı istatistiksel analiz teknikleri içermektedir (Güleş, 1996, Aktaran: Özilhan, 2010). Bunun yanında araştırma modeline uygun stratejik hedef belirleme süreci için karar verme teknikleri açısından uygun kararların alınmasında Expert Choice (Seçenek Uzmanı) 11 paket programından ve gerekli durumlarda verilerin analizi ve grafik sunumlarında Excel programından yararlanılmıştır. Aşağıda verilerin analizine başlamadan önce araştırmada kullanılacak istatistiksel testlerin belirlenmesi ve verilerin düzenlenmesine ilişkin bilgiler sunulmaktadır:

Araştırmada toplanan veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin bilgisayara aktarılmasında ve istatistiksel analizlerinin yapılmasında SPSS ve Expert Choice paket programlarından yararlanılmıştır. Veri girişinin tamamlanmasından sonra veri analizinde kullanılacak istatistiksel testler belirlenmiştir.

Veri analizinde kullanılabilecek teknikler farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Değişken sayısına göre analizler tek değişkenli ve çok değişkenli olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Tek değişkenli analiz teknikleri arasında t-testi, z- testi, one-way Anova, Mann-Whitney U testi ve ki-kare gibi testler oldukça yaygın bir kullanıma sahiptir. Regresyon analizi, faktör analizi, kümeleme analizi, ayırma analizi gibi uygulamalar ise çok değişkenli teknikler arasında yer almaktadır. Bunun yanında veri analizindeki temel uygulamalar, parametrik ve parametrik olmayan testler şeklinde de sınıflandırılabilir. Parametrik ya da parametrik olmayan analiz tekniklerinin kullanılabilmesi toplanan verinin ve örneğin taşıdığı özelliklerle ilgilidir. Bu şartın ötesinde parametrik testlerin uygulanabilirliği için verinin normal dağılım göstermesi, bütün grupların aynı varyans değerine sahip

normal dağılım gösteren evrenlerden gelmiş olması ve analiz neticesinde ortaya çıkan hata terimlerinin tesadufi olması gerekmektedir (Altunışık vd., 2007: 154).

Parametrik testlerin kullanılabilmesi için örneğin normal bir dağılım göstermesi ve asgari örnek büyüklüğünün 30 olması gerekmektedir. Buna göre örnek büyüklüğü 30'un üzerine çıktığında örneğin dağılımının normale yaklaştığı varsayılmaktadır (Altunışık vd., 2007). Bu bağlamda araştırmaya katılan örnek büyüklüğünün 1.761 olarak gerçekleşmesi ve evreni temsil yeteneğine sahip olması parametrik olmayan testlerin yanı sıra parametrik testlerin kullanımına imkân tanımaktadır.

Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen verileri değerlendirmek için kullanılacak testler şunlardır:

- Tanımlayıcı istatistikler
- Bağımsız gruplar arası t testi
- ANOVA testi
- Levene testi
- Korelasyon analizi
- Regresyon analizi
- Faktör analizi
- AHP-BAHP modeli.

4.2.4.7.Verilerin Düzenlenmesi

Araştırmada kullanılacak istatistiksel tekniklerin belirlenmesinden sonra veriler kontrol edilerek analize uygun hale getirilmiştir. İlk olarak veri girişinde yapılan olası hataları tespit etmek ve varsa düzeltmek amacıyla tüm verilerin sıklık tabloları, en küçük değerleri ve en yüksek değerleri alınarak incelenmiştir. Daha sonra madde puanlarından yararlanarak bazı ölçeklerin kümülatif puanının hesaplanmasını ve kullanılacak istatistiksel tekniklere göre bazı verilerin gruplanmasını içeren veri düzenlenmesi yapılmıştır. Veri düzenleme aşamasında, literatürde de yaygın biçimde

kullanıldığı gibi (Güleş, 1996; Bülbül, 2003) bazı hipotezlerin testi için ölçeklerin toplam değeri hesaplanarak veriler analize hazır hale getirilmiştir.

4.3. Araştırmanın Verilerinin Analiz ve Bulguları

Araştırma verilerinin analizleri aşağıda yer almaktadır.

4.3.1. Katılımcıların Genel Profili (Demografik Özellikleri)

Bu bölümde anketin birinci bölümünde yer alan demografik sorulara ilişkin frekans analizi sonuçları verilmiştir. Demografik özellikler bağlamında *cinsiyet, yaş, üniversitedeki çalışma süreleri, unvan, idari görev, çalışılan birim ve bölümler, öğretim elemanı hareketliliğine katılma, Bologna süreci faaliyetlerine katılma, AYA bilgilendirme toplantılarına katılma ve birim ile bölümde Bologna koordinatörü olma durumuna* göre ankete katılan kişilerin dağılım sonuçları Tablo 4.7. 4.8., 4.9., 4.10., 4.11., 4.12., 4.13., 4.14., 4.15., 4.16., 4.17.,'de sırayla gösterilmektedir:

Tablo 4.7. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Erkek	1.191	67,82
Kadın	565	32,18
Toplam	1.756	100,00

Tablo 4.7. incelendiğinde ankete katılan toplam 1.761 kişiden 1.756 kişinin %67,82'sinin erkek ve %32,18'inin ise kadın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	Sayı	Yüzde
26-35 Yaş Arası	765	43,59
36-45 Yaş Arası	524	29,86
46-55 Yaş Arası	288	16,41
25 Yaş ve Altı	101	5,75
56-65 Yaş Arası	72	4,10
66 Yaş ve Üzeri	5	0,29
Toplam	1.755	100,00

Tablo 4.8. incelendiğinde ankete katılan toplam 1.761 kişiden 1755 kişinin %43,59'unun 26-35 yaş arası olduğu, bu grubu sırasıyla %29,86 ile 36-45 yaş arası katılımcıların, %16,41 ile 46-55 yaş arası katılımcıların, %5,75 ile 25 yaş ve altı katılımcıların, %4,10 ile 56-65 yaş arası katılımcıların ve %0,29 ile 66 yaş ve üzerindeki katılımcıların izlediği görülmektedir.

Tablo 4.9. Katılımcıların Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	Sayı	Yüzde
1-5 Yıl	557	31,88
11-15 Yıl	374	21,41
6-10 Yıl	328	18,78
16-20 Yıl	208	11,91
21-25 Yıl	155	8,87
26 Yıl ve Üzeri	125	7,15
Toplam	1.747	100

Tablo 4.9. incelendiğinde ankete katılan toplam 1.761 kişiden 1.747 kişinin %31,88'inin 1-5 yıl, %18,78'inin 6-10 yıl, %21,41'inin 11-15 yıl, %11,91'inin 16-20 yıl, %8,87'sinin 21-25 yıl ve %7,15'inin de 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10. Katılımcıların Unvana Göre Dağılımı

Unvan	Sayı	Yüzde
Araştırma Görevlisi	507	28,95
Öğretim Görevlisi	411	23,47
Yardımcı Doçent	316	18,05
Doçent	198	11,31
Profesör	180	10,28
Okutman	75	4,28
Uzman	40	2,29
Diğer	24	1,37
Toplam	1.751	100

Tablo 4.10. incelendiğinde ankete katılan toplam 1.761 kişiden 1.751 kişinin %28,95'inin araştırma görevlisi, %23,47'sinin öğretim görevlisi, %18,05'inin yardımcı doçent, %11,31'inin doçent, %10,28'inin profesör, %4,28'inin okutman, %2,29'unun uzman ve %1,37'sinin de öğretim görevlisi doktor vb. diğer unvanlara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.11. Katılımcıların İdari Göreve Göre Dağılımı

İdari Görev	Sayı	Yüzde
Bölüm Başkanı/Yardımcısı	216	38,78
Ana Bilim Dalı Başkanı/Yardımcısı	109	19,57
Diğer	96	17,24
Müdür Yardımcısı	45	8,08
Dekan Yardımcısı	27	4,85
Koordinatör	24	4,31
Müdür	23	4,13
Dekan	15	2,69
Rektör Yardımcısı	2	0,35
Toplam	557	100

Tablo 4.11. incelendiğinde ankete katılan toplam 1.761 kişiden 557 kişinin idari bir görevi olduğu görülmektedir. Buna göre bu kişilerin %38,78'inin bölüm başkanı/yardımcısı, %19,57'sinin anabilim dalı başkanı/yardımcısı, %8,08'inin müdür yardımcısı, %4,85'inin dekan yardımcısı, %4,31'inin koordinatör, %4,13'ünün müdür, %2,69'unun dekan, %0,35'inin rektör yardımcısı olduğu ve %17,24'ünün ise diğer idari görevlerde bulundukları görülmektedir.

Tablo 4.12. Katılımcıların Birimlerinin Alanlara Göre Dağılımı

Alanlara Göre Birimler	Sayı	Yüzde
Fen Bilimleri	522	29,64
Sosyal Bilimler	518	29,42
Sağlık Bilimleri	365	20,73
Meslek Yüksekokulları	356	20,21
Toplam	1.761	100

Tablo 4.12. incelendiğinde ankete en fazla katılımın fen bilimleri alanında faaliyet gösteren birimlerden olduğu ve bunu sırasıyla sosyal bilimler, sağlık bilimleri alanında faaliyet gösteren birimlerin (fakülte, yüksekokul, enstitü, koordinatörlükler vb.) ve meslek yüksekokullarının izlediği görülmektedir. Birimlere ilişkin frekans tabloları Ek-3.'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Katılımcıların Bölümlerinin Alanlara Göre Dağılımı

Alanlara Göre Bölümler	Sayı	Yüzde
Fen Bilimleri	838	47,59
Sosyal Bilimler	608	34,53
Sağlık Bilimleri	315	17,88
Toplam	1761	100

Tablo 4.13. incelendiğinde ankete en fazla katılımın fen bilimleri alanında faaliyet gösteren bölüm ve programlardan olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14. Katılımcıların Yurt Dışında Bulunma Durumları

Yurt Dışında Bulunma	Sayı	Yüzde
Hayır	1391	79,62
Evet, Birkaç Kez	302	17,29
Evet, Çok Kez	54	3,09
Toplam	1747	100

Tablo 4.14. incelendiğinde anket katılımcılarının %79,62’lik bir kısmının daha önce hiç öğretim elemanı hareketliliği kapsamında yurt dışında bulunmadığı görülmektedir. Buna karşılık katılımcıların %17,29’u birkaç kez ve %3,09’u ise çok kez öğretim elemanı hareketliliği kapsamında yurt dışında bulunduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.15. Katılımcıların AYA Faaliyetinde Bulunma Durumları

AYA Faaliyetinde Bulunma	Sayı	Yüzde
Hayır	1600	91,59
Evet, Birkaç Kez	136	7,78
Evet, Çok Kez	11	0,63
Toplam	1747	100

Tablo 4.15. incelendiğinde anket katılımcılarının %91,59’luk bir kısmının daha önce hiç Avrupa Yükseköğretim Alanı (Bologna Süreci) ile ilgili herhangi bir faaliyette bulunmadığı görülmektedir. Buna karşılık katılımcıların %7,78’i birkaç kez ve %0,63’ü ise çok kez Avrupa Yükseköğretim Alanı (Bologna Süreci) ile ilgili bir faaliyette bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.16. Katılımcıların AYA Toplantılarına Katılma Durumu

AYA Toplantılarına Katılma	Sayı	Yüzde
Hayır	1416	81,05
Evet, Üniversitemde Katıldım	246	14,08
Evet, Üniversite Dışında Katıldım	85	4,87
Toplam	1747	100

Tablo 4.16. incelendiğinde anket katılımcılarının %81,05’lik bir kısmının daha önce hiç Avrupa Yükseköğretim Alanı (Bologna Süreci) ile ilgili herhangi bir toplantıya katılmadığı görülmektedir. Buna karşılık katılımcıların %14,08’i kendi üniversitesinde ve %4,87’si ise üniversitesi dışında Avrupa Yükseköğretim Alanı (Bologna Süreci) ile ilgili bir toplantıya katılmadığını belirtmiştir.

Tablo 4.17. Katılımcıların Bologna Birimi Bilgisi

Bologna Birimi Bilgisi	Sayı	Yüzde
Bilmiyorum	915	53,26
Hayır	430	25,03
Evet	373	21,71
Toplam	1718	100

Tablo 4.17. incelendiğinde anket katılımcılarının %25,03’ünün çalıştığı birimde bologna koordinatörü bulunmamaktadır. Buna karşılık katılımcıların %21,71’inin çalıştığı birimde Bologna koordinatörü var iken katılımcıların %53,26’sının konu ile ilgili bilgisi yoktur.

4.3.2. Veri Toplama Aracının Güvenirlik ve Geçerliliği

Bir ölçeğin güvenilirliği söz konusu ölçekte yer alan tesadüfî hatalarla ilgili olup; ölçeğin yapısında yer alan sistematik hataların güvenilirlik üzerinde etkili olmaması dolayısıyla ölçüm sürecinin tesadüfî hatadan arındırılma düzeyini ifade etmektedir. Veri toplama aracının güvenilirliğinin değerlendirmesinde literatürde farklı metotların kullanıldığı görülmekle birlikte (eşdeğer ölçekler metodu, ölçeği ikiye bölme metodu, yeniden test metodu gibi) en yaygın kullanılan yöntem ve içsel tutarlılık metodudur. İçsel tutarlılık metodu, Cronbach Alfa katsayısının hesaplanmasında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Alfa değeri bir ölçekteki maddeler arası ortalama korelasyona bağlı olup, ölçeğin içsel tutarlılığını gösterir. Cronbach Alfa katsayısı 0 ile 1 arası bir değer alır ve en düşük değeri (0'a yakın olması) değişkenlerin içsel olarak ilişkili olmadığını gösterir. Yeni geliştirilen ölçekler için bu durum kabul edilebilir. Cronbach alfa katsayısının 0.70'den büyük olması içsel tutarlılığın yüksek olduğunun bir göstergesidir (Altunışık vd., 2007).

Bu araştırmada anket formunda yer alan ölçeklerin güvenilirliğinin (içsel tutarlılığının) değerlendirilmesinde Cronbach alfa katsayısından yararlanılmıştır. Tablo 4.18.'de verilerin analizi sırasında toplam puanlarından (ölçeği meydana getiren maddelerin toplam puanı) yararlanılarak ölçeklerin Cronbach alfa katsayıları özetle sunulmuş olup ölçeğin yapısını tanıtıcı bilgiler sunulmuştur. Ölçeklerin güvenilirlik katsayıları ve tanımlayıcı istatistikleri Ek-4.1., 4.2. ve 4.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Ölçüm Aralığı	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Yükseköğretim ve değişen değerler algısını ölçmeye yönelik sorular	5'li ölçek (1-5 arası)	39	0.94
AYA algısını ölçmeye yönelik sorular	5'li ölçek (1-5 arası)	23	0.91
AYA yeterlilik düzeyine yönelik sorular	5'li ölçek (1-5 arası)	34	0.97

4.3.2.1. Veri Toplama Aracının İçerik Geçerliliği

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracının içerik geçerliliğinin sağlanmasında izlenen sıra şu şekildedir: Öncelikle araştırma amaçları çerçevesinde anket formunda yer alacak sorular ve soruları ölçmede kullanılacak olan maddelerin belirlenmesi için geniş kapsamlı bir literatür incelemesi yapılmıştır. Literatür incelemesi sürecinde ölçekte kullanılacak sorular ve içerik maddeleri için literatürde yer alan önceki çalışmalarda kullanılan maddeler sıralanmıştır. Buna ilaveten literatürde kavramsal olarak yer alan bazı değerlendirmelerde ölçeğe uygun şekilde maddelendirilmiş ve ölçekteki sorulara ilişkin genel bir maddeler listesi hazırlanmıştır (228 madde). Daha sonra hazırlanan liste konunun uzmanları ile birlikte incelenmiş, gelen öneriler doğrultusunda ölçeğe yeni maddelerin eklenmesinin yanında bazı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu çerçevede hazırlanan anket formu doktora öğrencisi araştırma görevlilerine doldurtularak anketin anlaşılabilir olup olmadığı, doldurulması için gereken süre gibi konularda değerlendirmeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra ankete ilişkin bir pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot çalışmada 12 akademisyen ile görüşülmüş olup görüşme yapılan akademisyenlerden anket formunu doldurmaları ve formda yer alan soruların anlaşılabilirliği, yeterliliği ve kapsamı hakkında yorum yapmaları istenmiştir. Akademisyenler (katılımcılar) anket formuyla ilgili olarak herhangi bir karışıklık ve ikilemin olmadığını, soruların anlaşılabilir olduğunu belirtmişlerdir. Buraya kadar yapılan değerlendirmeler sonucunda anket formunun, araştırma alanına ilişkin yeterli bilgiyi içerdiği, anlaşılır olduğu, tereddüde yol açmadığı ve cevap verenlerin kolayca cevaplayabileceği sorulardan oluştuğu görülmüştür. Sonuç olarak, yapılan kapsamlı literatür incelemesi ve pilot çalışması ile yapılan ön testlerde veri toplama aracının içerik geçerliliği sağlanmıştır.

4.3.2.2. Veri Toplama Aracının Yapısal Geçerliliği

Bu çalışmada araştırmanın temel değişkenlerinin yer aldığı ölçeklerin yapısal geçerliliklerini test etmek, bir başka deyişle tek bir yapıyı ölçüp ölçmediğini belirlemek ve ölçeği oluşturan maddelerin faktör yapısını belirlemek için faktör analizinden yararlanılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce veri matrisinin

korelasyon düzeyi incelenmiştir. Bunun için değişkenler arasındaki karşılıklı korelasyon düzeyi ve faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testiyle değerlendirilmiştir. Faktör analizinin geçerliliği ve uygunluğunu ölçen Bartlett testi, analize tabi tutulacak değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı ve 0'dan farklı olup olmadığını analiz etmektedir. Örnek büyüklüğünün uygunluğunu ölçen bir diğer test ise literatürde Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) testi olarak adı geçen örneklem uygunluğu ölçütü (measure of sampling adequacy – MSA) testidir. KMO katsayısı değişkenler arasındaki anlamlı korelasyonların düzeyini gösteren bir orandır ve 0 ile 1 arasında değişen bir değerdir ve bu oranın 0.70'e eşit veya bu orandan büyük olması beklenmektedir. Bu oranın 0.50'ye kadar inmesi mümkündür. Bu durumda (0.50 ile 0.70 arası değer) zayıf bir değer olarak tanımlanmaktadır. KMO değerinin 0.80 üzerinde çıkması yüksek bir oran olarak kabul edilmektedir (Altunışık vd., 2007: 226). Tablo 4.19.'da görülebileceği üzere çalışmada ölçeklerin KMO değerleri 0.90'ın üzerinde çıkmıştır. Bu değerlerin yüksek düzeyde çıkması değişkenlerin faktör analizine tabi tutulabileceğini ortaya koymaktadır. Barlett testi de değişkenler arasındaki ilişkinin, analiz için elverişlilik derecesini ve sonuçların istatistiksel anlamlılık taşıdığına işaret etmektedir. Bu noktada KMO ve Barlett testi sonuçları araştırmada kullanılan ölçeklerin faktör analizi için uygun olduğunu ve bunun sonucunda anlamlı gruplar oluşabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda veri toplama aracının yapısal geçerliliği sağlanmıştır.

Tablo 4.19. Ölçeklerin Kaiser Meyer Olkin (KMO) Değerleri

Ölçekler	KMO	Barlett	p
Yükseköğretim ve değişen değerler algısını ölçmeye yönelik sorular	0.949	29484.916	<.001
AYA algısını ölçmeye yönelik sorular	0.935	28312.624	<.001
AYA yeterlilik düzeyine yönelik sorular	0.963	37.165.672	<.001

4.3.3. Faktör Analizi

Bu kısımda anketin ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümlerinde yer alan ifadelerle ilişkin faktör ve güvenirlik analizi sonuçları verilmiştir. Faktör analizi yapılırken temel bileşenler ve varimax rotasyonu yöntemi kullanılmıştır. Güvenirlik analizi yapılırken Cronbach Alpha katsayısından yararlanılmıştır.

4.3.3.1. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Faktör Analizi

Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeğinin katılımcılar tarafından kaç farklı alt boyutta algılandığını tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Veri setinin faktör analizine uygunluğunun test edilmesi için, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda KMO değeri 0,949 ile 0.50'nin üzerinde ve Bartlett testinin kuyruk olasılığının da 0.05 önem derecesinde anlamlı olduğu dolayısıyla veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktör analizine ilişkin sonuçları şöyle özetlenebilir:

Tablo 4.20. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Faktör Yapısı

Faktör	Madde	Faktör Yükleri							Cronbach Alpha
		1	2	3	4	5	6	7	
Yükseköğretim Kalitesi	A28	0,792							0,910
	A29	0,774							
	A32	0,763							
	A31	0,745							
	A33	0,687							
	A30	0,671							
	A27	0,650							
	A34	0,623							
	A8	0,469							
Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı	A5	0,413							0,828
	A9		0,706						
	A13		0,660						
	A12		0,632						
	A14		0,582						
	A11		0,554						
	A7		0,554						
	A10		0,548						
Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı	A6		0,513						0,833
	A20			0,757					
	A19			0,753					
	A21			0,713					
	A17			0,528					
Gelişmiş Üniversite Algısı	A18			0,464					0,780
	A38				0,719				
	A36				0,625				
	A39				0,621				
	A37				0,563				
Üniversite Misyonu Algısı	A35				0,545				0,742
	A2					0,737			
	A3					0,721			
	A1					0,682			
Üniversitelerde Paydaş Algısı	A4					0,550			0,712
	A25						0,665		
	A24						0,612		
	A22						0,549		
	A26						0,547		
Üniversitelerde Kaynak Algısı	A23						0,495		0,529
	A16							0,643	
	A15							0,572	
Özdeğer		12,563	3,390	1,665	1,349	1,221	1,159	1,004	
Açıklanan Varyans %		14,980	10,519	7,647	7,145	6,472	5,804	4,743	
Toplam Varyans %		57,310							
Notlar: (i) Varimax Rotasyonlu Asal Bileşenler Analizi (ii) KMO = 0,949, Barlett Testi = 29484,916; p<.001									

Temel bileşenler yöntemi ve Varimax rotasyonu yöntemi kullanılarak sorular analiz edilmiştir. Faktör analizi sonucunda 39 sorudan oluşan yükseköğretim ve değişen değerler algısı ölçeğinin ankete katılanlar tarafından 7 alt boyutta algılandığı

belirlenmiştir. Faktörler sırası ile *yükseköğretim kalitesi* (10 madde), *yükseköğretimde farklılaşan değerler algısı* (8 madde), *yükseköğretimde gelişen değerler algısı* (5 madde), *gelişmiş üniversite algısı* (5 madde), *üniversite misyonu algısı* (4 madde), *üniversitelerde paydaş algısı* (5 madde) ve *üniversitelerde kaynak algısı* (2 madde) olarak adlandırılmıştır. Toplam açıklanan varyans % 57,310 olarak bulunmuştur. Bu varyansa yükseköğretim kalitesi faktörünün katkısı % 14,98, yükseköğretimde farklılaşan değerler algısı faktörünün katkısı % 10,519, yükseköğretimde gelişen değerler algısı faktörünün katkısı % 7,647, gelişmiş üniversite algısı faktörünün katkısı % 7,145, üniversite misyonu algısı faktörünün katkısı % 6,472, üniversitelerde paydaş algısı faktörünün katkısı % 5,804 iken üniversitelerde kaynak algısı faktörünün katkısı % 4,743 oranında olmuştur.

Faktörlerin içsel tutarlılıklarının hesaplanmasında Cronbach Alpha katsayısı değerlerinden yararlanılmıştır. Bu katsayı sorular arası korelasyona bağlı uyum değeridir. Cronbach Alpha değeri faktör altındaki soruların toplamdaki güvenilirlik seviyelerini göstermektedir. Yükseköğretim ve değişen değerler algısı ölçeğinin ilk altı boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değerleri tabloda görüldüğü gibi % 70'in üstünde yer aldığı için faktörlerin mükemmel düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan üniversitelerde kaynak algısı faktörünün Cronbach Alpha değeri %70'in altında olmasına rağmen güvenilirlik açısından kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almaktadır.

Tablo 4.21. Yükseköğretim Kalitesine İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi

Yükseköğretim Kalitesi	Ort.	Std. Sap.
32- Yükseköğretimin kalitesi açısından öğretim elemanının niteliği önemlidir.	4,52	0,77
29- Yükseköğretimin kalitesi açısından bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyi önemlidir.	4,46	0,75
31- Yükseköğretimin kalitesi açısından dersler ve uygulamaları önemlidir.	4,45	0,76
28- Yükseköğretimin kalitesi açısından fiziki ve alt yapı koşulları önemlidir.	4,41	0,77
34- Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu nitelikli öğretim elemanıdır.	4,37	0,81
5- Eğitim-öğretimde ve araştırmalarda çoklu disiplinli çalışmalar önem kazanmaktadır.	4,32	0,83
8- Yaşam boyu öğrenimin önemi artmaktadır.	4,31	0,80
33- Yükseköğretimin kalitesi açısından öğrencilerin niteliklerine göre işe yerleşme oranları önemlidir.	4,31	0,80
27- Yükseköğretimde yabancı dil bilgisine ihtiyaç artmaktadır.	4,24	0,94
30- Yükseköğretimin kalitesi açısından sanat ve spor gibi sosyal alan ve faaliyetleri önemlidir.	4,19	0,86
<i>Notlar: (i) n=1730, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=489,618$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.</i>		

Tablo 4.21. incelendiğinde anket katılımcılarının yükseköğretim kalitesine ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “Yükseköğretimin kalitesi açısından öğretim elemanının niteliği önemlidir” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

Tablo 4.22. Yükseköğretimde Farklılaşan Değerlere İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi

Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı	Ort.	Std. Sap.
11- Küresel rekabet şartları üniversite koşullarını birebir etkilemektedir.	3,93	0,88
13- Üniversiteler yerel ve bölgesel kalkınmaya katkı oranında öncü kurumlar haline gelmektedir.	3,85	0,91
9- Üniversite hedef kitlesi, iş dünyası ve sivil toplum kuruluşlarına doğru genişlemektedir.	3,84	0,90
12- Üniversitelerde uluslararasılaşma en önemli vizyon olmuştur.	3,79	0,96
7- Eğitim ve öğretimde internet tabanlı ve çevrimiçi yöntemlerle uzaktan eğitim gibi esnek modeller yaygınlaşmaktadır.	3,77	0,88
10- Üniversitelerde artan öğrenim talebine karşılık arz yönünde de bir artış görülmektedir.	3,71	0,92
6- Üniversite yönetimleri çeşitlenerek esnek yönetim yapıları oluşmaktadır.	3,60	1,00
14- Üniversiteler açısından her yaş grubundaki ve gelir düzeyindeki bireylere ulaşma anlamında kitlesellik artmaktadır.	3,58	0,93
<i>Notlar: (i) n=1712, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=346,822$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.</i>		

Tablo 4.22. incelendiğinde anket katılımcılarının Yükseköğretimde farklılaşan değerler algısına ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “Küresel rekabet şartları üniversite koşullarını birebir etkilemektedir” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

Tablo 4.23. Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısına İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi

Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı	Ort.	Std. Sap.
18- Üniversitelerde kalite güvencesi ve akreditasyon önemli hale gelmektedir.	3,92	0,87
20- Üniversitelerde stratejik planlama ve stratejik yönetim ön plana çıkmaktadır.	3,63	0,97
17- Yükseköğretim öğrencilerinde bilginin kullanılarak sorunların çözülmesi yeterliliği ön plana çıkmaktadır.	3,60	0,98
21- Üniversiteler, temel misyonlarında uzmanlaşma ve mükemmel hizmetlere odaklanma yönünde değişim göstermektedir.	3,59	0,98
19- Üniversitelerde şeffaflık ve hesap verebilirlik mekanizmaları gelişmektedir.	3,49	1,04
<i>Notlar: (i) n=1727, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=357,533$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.</i>		

Tablo 4.23. incelendiğinde anket katılımcılarının yükseköğretimde gelişen değerler algısına ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “Üniversitelerde kalite güvencesi ve akreditasyon önemli hale gelmektedir” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

Tablo 4.24. Gelişmiş Üniversite Algısına İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi

Gelişmiş Üniversite Algısı	Ort.	Std. Sap.
37- Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu akademik ve bilimsel özgürlüktür.	4,43	0,83
38- Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu kurumsal özerklidir.	4,23	0,89
36- Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu finansal kaynakların zenginliğidir.	4,16	0,88
35- Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu nitelikli öğrencilerdir.	4,14	0,89
39- Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu stratejik yönetimdir.	4,07	1,00
<i>Notlar: (i) n=1737, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=349,941$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.</i>		

Tablo 4.24. incelendiğinde anket katılımcılarının gelişmiş üniversite algısına ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir

üniversite olabilmenin ön koşulu akademik ve bilimsel özgürlüktür.” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

Tablo 4.25. Üniversite Misyon Algısına İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi

Üniversite Misyonu Algısı	Ort.	Std. Sap.
1- Üniversitenin en temel misyonu, bilginin toplumsal yarar için kullanılmasıdır.	4,42	0,86
4- Üniversitenin en temel misyonu, eğitim-öğretim ve araştırma-yayın sonuçları sayesinde toplumsal sorunları çözmektir.	4,34	0,91
3- Üniversitenin en temel misyonu, araştırma ve yayındır.	4,10	0,91
2- Üniversitenin en temel misyonu, eğitim ve öğretimdir.	3,98	0,99
Notlar: (i) $n=1735$, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=503,009$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.		

Tablo 4.25. incelendiğinde anket katılımcılarının üniversite misyonu algısına ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “Üniversitenin en temel misyonu, bilginin toplumsal yarar için kullanılmasıdır.” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

Tablo 4.26. Üniversitelerde Paydaş Algısı

Üniversitelerde Paydaş Algısı	Ort.	Std. Sap.
26- Üniversitelerin iş dünyası, sivil toplum kuruluşları gibi dış paydaşlarla işbirliği kurulmalıdır.	4,27	0,80
25- İç paydaşların (öğretim elemanı ve öğrenci) yönetime ve kararlara katılımı sağlanmalıdır.	4,17	0,85
22- Öğretim elemanları performansının değerlendirme ve yönetim sistemleri kurulmalıdır.	3,98	0,99
24- Öğrenci odaklılığı sağlanarak öğrenim merkezli bir sistem kurulmalıdır.	3,94	0,91
23- Üniversitelerde öğretim elemanı merkezli anlayış güçlendirilmelidir.	3,94	0,98
Notlar: (i) $n=1730$, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=249,453$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.		

Tablo 4.26. incelendiğinde anket katılımcılarının üniversitelerde paydaş algısına ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “Üniversitelerin iş dünyası, sivil

toplum kuruluşları gibi dış paydaşlarla işbirliği kurulmalıdır.” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

Tablo 4.27. Üniversitelerde Kaynak Algısına İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi

Üniversitelerde Kaynak Algısı	Ort.	Std. Sap.
15- Üniversiteler azalan kamu gelirleri yerine finansal kaynaklarını artırma ve çeşitlendirme sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır.	3,97	0,83
16- Üniversite öğrencileri arasında kültürel kimlikler, farklı ve kozmopolitik bir yapıda zenginleşmektedir.	3,86	0,91
Notlar: (i) $n=1745$, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=16,875$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.		

Tablo 4.27. incelendiğinde anket katılımcılarının üniversitelerde kaynak algısına ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “*Üniversiteler azalan kamu gelirleri yerine finansal kaynaklarını artırma ve çeşitlendirme sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır.*” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

4.3.3.2. Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı Faktör Analizi

Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeğinin katılımcılar tarafından kaç farklı alt boyutta algılandığını tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Veri setinin faktör analizine uygunluğunun test edilmesi için, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda KMO değeri 0,935 ile 0.50’nin üzerinde ve Bartlett testinin kuyruk olasılığının da 0.05 önem derecesinde anlamlı olduğu dolayısıyla veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktör analizine ilişkin sonuçları şöyle özetlenebilir:

Tablo 4.28. AYA Algısı Faktör Yapısı

Faktör	Madde	Faktör Yükleri			Cronbach Alpha
		1	2	3	
AYA Olumlu Algı	B7	0,825			0,943
	B8	0,819			
	B5	0,817			
	B6	0,814			
	B4	0,805			
	B3	0,803			
	B9	0,800			
	B11	0,778			
	B10	0,748			
	B12	0,729			
	B2	0,702			
	B13	0,618			
B1	0,504				
AYA Olumsuz Algı	B20		0,840		0,910
	B21		0,826		
	B17		0,816		
	B19		0,811		
	B22		0,806		
	B18		0,796		
	B16		0,706		
	B23		0,663		
AYA Reel Hedef Algısı	B14			0,731	0,791
	B15			0,670	
Özdeğer		9,073	4,949	1,199	
Açıklanan Varyans %		34,191	21,592	10,391	
Toplam Varyans %		66,174			
Notlar: (i) Varimax Rotasyonlu Asal Bileşenler Analizi (ii) KMO = 0,935, Barlett Testi = 28312,624; p<.001					

Temel bileşenler yöntemi ve Varimax rotasyonu yöntemi kullanılarak sorular analiz edilmiştir. Faktör analizi sonucunda 23 sorudan oluşan Avrupa yükseköğretim alanı algısı ölçeğinin ankete katılanlar tarafından 3 alt boyutta algılandığı belirlenmiştir. Faktörler sırası ile *AYA olumlu algı* (13 madde), *AYA olumsuz algı* (8 madde) ve *AYA reel hedef algısı* (2 madde) olarak adlandırılmıştır. Toplam açıklanan varyans % 66,174 olarak bulunmuştur. Bu varyansa AYA olumlu algı faktörünün katkısı % 34,191, Aya olumsuz algı faktörünün katkısı % 21,592 iken AYA reel hedef algısı faktörünün katkısı % 10,391 oranında olmuştur.

Faktörlerin içsel tutarlılıklarının hesaplanmasında Cronbach Alpha katsayısı değerlerinden yararlanılmıştır. Bu katsayı sorular arası korelasyona bağlı uyum değeridir. Cronbach Alpha değeri faktör altındaki soruların toplamdaki güvenilirlik seviyelerini göstermektedir. Avrupa yükseköğretim alanı algısı ölçeğinin 3 alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değerleri tabloda görüldüğü gibi % 70'in üstünde

yer aldığı için tüm faktörlerin mükemmel düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.29 AYA Olumlu Algıya İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi

AYA Olumlu Algı	Ort.	Std. Sap.
10- AYA uygulamaları uluslararası hareketliliği artırır.	3,73	0,92
9- AYA uygulamaları uluslararası düzeyde üniversiteler arası ortaklıklar geliştirilmesini kolaylaştırır.	3,65	0,89
11- AYA uygulamaları kalite güvence sistemini ve akreditasyonu sağlar.	3,65	0,91
4- AYA uygulamaları üniversitelerin araştırma kapasitesini artırır.	3,57	0,87
12- AYA uygulamaları öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir.	3,57	0,91
3- AYA uygulamaları eğitim-öğretimin geliştirilmesi açısından fırsattır.	3,53	0,86
13- AYA uygulamaları mezunların iş bulmalarına katkı sunacaktır.	3,51	0,95
8- AYA uygulamaları iş dünyasının ve toplumun istediği yönde mezun verilmesine katkı sağlar.	3,50	0,88
7- AYA uygulamaları öğrenci odaklılığı geliştirir.	3,48	0,86
5- AYA uygulamaları kurumsal özerkliği sağlamlaştırır.	3,45	0,87
6- AYA uygulamaları şeffaflığı ve hesap verebilirliği artırır.	3,44	0,87
2- Avrupa Yükseköğretim Alanı uygulamalarını Türk yükseköğretim sistemi açısından yararlı bulmaktayım.	3,37	0,93
1- Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) hakkında yeterli bilgiye sahibim.	2,76	1,23
<i>Notlar: (i) n=1653, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=2223,024$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.</i>		

Tablo 4.29. incelendiğinde anket katılımcılarının AYA olumlu algılara ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “*AYA uygulamaları uluslararası hareketliliği artırır.*” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

Tablo 4.30. AYA Olumsuz Algıya İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi

AYA Olumsuz Algı	Ort.	Std. Sap.
18- AYA uygulamaları üniversitelerde bürokratik işlemleri artırır.	2,85	0,92
19- AYA uygulamaları yükseköğretimin piyasalaşmasına neden olur.	2,84	0,90
16- AYA uygulamaları hedefleri gerçekçi değildir.	2,83	0,96
23- AYA uygulamaları hareketlilik gibi uygulamalarla uluslararası sermayenin çıkarlarına hizmet eder.	2,82	0,90
20- AYA uygulamaları yükseköğretimin tek tipte standartlaşmasını sağlayarak çeşitliliği ortadan kaldırır.	2,78	0,92
21- AYA uygulamaları kurumsal özerkliği ortadan kaldırır.	2,75	0,91
17- AYA uygulamaları amaçları tutarsızdır.	2,72	0,93
22- AYA uygulamaları akademik ve bilimsel özgürlüğü yok eder.	2,63	0,93
<i>Notlar: (i) n=1632, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=200,925$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.</i>		

Tablo 4.30. incelendiğinde anket katılımcılarının AYA olumsuz algılara ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “*AYA uygulamaları üniversitelerde bürokratik işlemleri artırır.*” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

Tablo 4.31. AYA Reel Hedef Algısı

AYA Reel Hedef Algısı	Ort.	Std. Sap.
14- AYA uygulamaları öğretim elemanı niteliğini geliştirecektir.	3,51	0,94
15- AYA uygulamaları Avrupa Birliği’ne girme sürecine katkıda bulunacaktır.	3,25	1,03
<i>Notlar: (i) n=1671, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=139,888$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.</i>		

Tablo 4.31. incelendiğinde anket katılımcılarının AYA reel hedef algısına ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “*AYA uygulamaları öğretim elemanı niteliğini geliştirecektir.*” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

4.3.3.3. AYA Yeterlilik Düzeyi Faktör Analizi

AYA Yeterlilik Düzeyi ölçeğinin katılımcılar tarafından kaç farklı alt boyutta algılandığını tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Veri setinin faktör analizine uygunluğunun test edilmesi için, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda KMO değeri 0,963 ile 0.50'nin üzerinde ve Bartlett testinin kuyruk olasılığının da 0.05 önem derecesinde anlamlı olduğu dolayısıyla veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktör analizine ilişkin sonuçları şöyle özetlenebilir:

Tablo 4.32. AYA Yeterlilik Düzeyi Faktör Yapısı

Faktör	Madde	Faktör Yükleri				Cronbach Alpha
		1	2	3	4	
AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi	C22	0,743				0,942
	C23	0,733				
	C24	0,705				
	C19	0,674				
	C26	0,667				
	C25	0,659				
	C27	0,644				
	C20	0,563				
	C18	0,557				
	C21	0,553				
	C29	0,549				
	C30	0,532				
C34	0,513					
AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	C15		0,769			0,927
	C16		0,753			
	C14		0,725			
	C13		0,723			
	C12		0,693			
	C17		0,667			
	C11		0,633			
	C10		0,534			
AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	C4			0,771		0,873
	C3			0,769		
	C2			0,699		
	C5			0,597		
	C1			0,588		
	C8			0,552		
	C9			0,546		
	C7			0,511		
AYA Uluslararası İlaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi	C32				0,731	0,843
	C33				0,639	
	C31				0,636	
	C28				0,610	
	C6				0,594	
Özdeğer		16,076	1,940	1,898	1,505	
Açıklanan Varyans %		19,719	16,537	13,631	13,112	
Toplam Varyans %		62,999				
Notlar: (i) Varimax Rotasyonlu Asal Bileşenler Analizi (ii) KMO = 0, 963, Barlett Testi = 37165,672; p<.001						

Temel bileşenler yöntemi ve Varimax rotasyonu yöntemi kullanılarak sorular analiz edilmiştir. Faktör analizi sonucunda 34 sorudan oluşan AYA yeterlilik

düzeyleri ölçeğinin ankete katılanlar tarafından 4 alt boyutta algılandığı belirlenmiştir. Faktörler sırası ile *AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi* (13 madde), *AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi* (8 madde), *AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi* (8 madde) ve *AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi* (5 madde) olarak adlandırılmıştır. Toplam açıklanan varyans % 62,999 olarak bulunmuştur. Bu varyansa AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi faktörünün katkısı % 19,719, AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi faktörünün katkısı % 16,537, AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi faktörünün katkısı % 13,631 iken AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi faktörün katkısı % 13,112 oranında olmuştur.

Faktörlerin içsel tutarlılıklarının hesaplanmasında Cronbach Alpha katsayısı değerlerinden yararlanılmıştır. Bu katsayı sorular arası korelasyona bağlı uyum değeridir. Cronbach Alpha değeri faktör altındaki soruların toplamdaki güvenilirlik seviyelerini göstermektedir. AYA yeterlilik düzeyleri ölçeğinin 4 alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değerleri tabloda görüldüğü gibi % 70'in üstünde yer aldığı için tüm faktörlerin mükemmel düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.33. AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyine İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi

AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi	Ort.	Std. Sap.
25- Üç aşamalı sistemin uyum içerisinde uygulanması (Lisans-Yüksek lisans-Doktora)	2,95	1,12
27- Bireysel öğrenme imkânları sunulması	2,94	1,06
19- Öğrenme ve öğrenci merkezli yöntemlerle ders işleme	2,93	1,08
34- Öğretim elemanlarının yabancı dil düzeyi	2,90	1,02
26- Üniversiteler (bölümler ya da fakülteler arası) ortak dereceler	2,88	1,04
22- Derslerin ulusal yeterlilikler çerçevesine uygunluğu (AKTS ve seçmeli ders birleşimi modüler sistem)	2,87	1,09
23- Derslerin uluslararası yeterlilikler çerçevesine uygunluğu	2,87	1,06
24- AKTS kredisi, bireysel çalışmalar ve iş yükü hesaplamalarında gerçekçilik	2,79	1,02
30- Kalite güvence sistemi	2,76	1,11
29- Akreditasyon	2,72	1,09
18- AYA ile uyumlu ders planları	2,69	1,03
20- Ders planlarının hazırlanmasına ve seçilmesine öğrenci katılımı	2,63	1,12
21- Ders planlarına işveren, sivil toplum kuruluşu ve kamu gibi dış paydaş katılımı	2,53	1,10
Notlar: (i) $n=1531$, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=615,933$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.		

Tablo 4.33. incelendiğinde anket katılımcılarının AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyine ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “Üç aşamalı sistemin uyum içerisinde uygulanması (Lisans- Yüksek lisans-Doktora)” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

Tablo 4.34. AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyine İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi

AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	Ort.	Std. Sap.
12- Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) uygulaması	2,71	1,21
17- Program ve öğrenme çıktıları uyumu	2,66	1,07
14- AB üye ülkeleriyle uyumlu kıyaslanabilir mezuniyet sistemi	2,64	1,11
16- AYA ile uyumlu öğrenme çıktıları (modüler sistem şartı)	2,62	1,06
13- Yabancı dilde yazılmış Diploma Eki (transkript haricinde)	2,61	1,17
15- AYA ile uyumlu program çıktıları (modüler sistem şartı)	2,60	1,08
10- AYA uygulamaları bilgilendirme	2,48	1,17
11- AYA uygulamalarına aktif katılım	2,37	1,14
Notlar: (i) $n=1588$, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=303,924$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.		

Tablo 4.34. incelendiğinde anket katılımcılarının AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyine ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) uygulaması” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

Tablo 4.35. AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyine İlişkin Katılımcı Değerlendirmesi

AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	Ort.	Std. Sap.
2- Nitelikli işgücü yetiştirme	3,27	0,97
4- Sosyal sorumluluğun gelişimi (çevreye duyarlılık gibi)	3,24	0,99
3- Toplumsal kalkınmaya katkı	3,22	0,95
8- Öğrenci odaklılık	3,18	1,12
1- Bilimsel araştırma	3,12	0,92
5- İş dünyası, sivil toplum kuruluşları ve kamu ile (dış paydaşlarla) işbirliği	3,12	1,02
9- Öğretim elemanı odaklılık	3,05	1,09
7- Uluslararası düzeyde diğer üniversitelerle rekabet	2,79	1,13
Notlar: (i) $n=1635$, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=437,469$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.		

Tablo 4.35. incelendiğinde anket katılımcılarının AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyine ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “*Nitelikli işgücü yetiştirme*” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

Tablo 4.36. AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi

AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi	Ort.	Std. Sap.
6- Avrupa başta olmak üzere Uluslararası ülke üniversiteleriyle işbirliği	2,85	1,13
31- Uluslararası öğrenci hareketliliği (Erasmus, Leonardo da Vinci gibi)	2,77	1,13
32- Uluslararası öğretim elemanı hareketliliği	2,61	1,13
28- Uzaktan öğrenme	2,47	1,10
33- Öğrencilerin yabancı dil düzeyi	2,38	1,12
Notlar: (i) $n=1608$, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=392,209$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.		

Tablo 4.36. incelendiğinde anket katılımcılarının AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyine ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “*Avrupa başta olmak üzere Uluslararası ülke üniversiteleriyle işbirliği*” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

4.3.4. Fark Testleri

Bu bölümde katılımcıların araştırma kapsamında incelenen Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı, Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ve AYA Yeterlilik Düzeyleri değişkenlerine katılım düzeylerinin cinsiyet, yaş, unvan ve birim gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Bu bağlamda kurulan hipotezlerin test edildiği ve söz konusu farklılığın incelendiği analizlere fark testleri adı verilmektedir.

Fark testlerinin yapılabilmesi için en az aralıklı ölçekle ölçülmüş bir nitelik ve bağımsız ayırık alt gruptan oluşan sınıflı bir değişkenin olması gerekmektedir. Sınıflı değişkenlerin iki alt gruptan oluşması durumunda bağımsız örnekler için t-

testi; sınıflı değişkenin ikiden fazla alt gruptan oluşması durumunda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) kullanılır.

Bağımsız gruplar t- Testi: Bağımsız gruplar t-testi iki bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan istatistiksel analiz yöntemidir. Bağımsız gruplar t-testinin test istatistiği değeri gruplar arası varyansın eşit olup olmamasına durumuna göre farklılık göstereceğinden t-testi yapılmadan önce grupların varyanslarının eşitliği test edilmelidir.

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA): İkiden fazla bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan istatistiksel analiz yöntemine Tek Yönlü Varyans Analizi denir. Bağımsız gruplar t testinde olduğu gibi tek yönlü varyans analizinde de grupların varyanslarının eşitliği test edilmelidir.

Bu araştırmada sınıflı ölçek ile ölçülmüş iki gruplu cinsiyet değişkeni için bağımsız gruplar t-testi kullanılırken; ikiden fazla gruba sahip yaş, unvan ve birim değişkenlerinde farklılık olup olmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiştir.

4.3.4.1. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

Fark testleri, cinsiyete, yaşa, unvana ve birime göre yapılmıştır.

4.3.4.1.1. Cinsiyete Göre Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

H_0 : Erkek ve kadınların Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamaları eşittir.

H_1 : Erkek ve kadınların Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamaları eşit değildir.

Tablo 4.37. Cinsiyete Göre Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı	Bayan (n=1.176)		Bay (n=549)		Levene Varyansların Eşitliği Testi		t Testi	
	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	F	p	t	p
Yükseköğretim Kalitesi	4,39	0,723	4,34	0,593	3,376	0,066	-1,635	0,102
Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı	3,79	0,608	3,74	0,627	0,085	0,771	-1,468	0,142
Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı	3,69	0,765	3,62	0,744	1,431	0,232	-1,772	0,077
Gelişmiş Üniversite Algısı	4,19	0,671	4,20	0,649	3,513	0,061	0,383	0,702
Üniversite Misyonu Algısı	4,20	0,700	4,21	0,683	1,753	0,186	0,066	0,947
Üniversitelerde Paydaş Algısı	4,06	0,634	4,05	0,614	1,563	0,211	-0,331	0,741
Üniversitelerde Kaynak Algısı	3,89	0,728	3,92	0,715	0,705	0,401	0,900	0,372

4.37. incelendiğinde kadın ve erkeklerin Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeği faktörlerine katılım düzeyleri ile ilgili t testi sonuçlarına göre p değerleri 0,05'den büyük olduğu için H_0 hipotezi kabul edilir. Yani kadın ve erkeklerin Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeği faktörlerine ilişkin ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

4.3.4.1.2. Yaşa Göre Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

Tek yönlü varyans analizinin test istatistiği gruplar arası varyansın eşit olup olmamasına göre farklılık göstereceğinden Tek Yönlü Anova testi yapılmadan önce grupların varyanslarının eşitliği test edilmelidir. Grupların varyanslarının eşitliği Levene testi ile yapılır. Homojenlik testi olarak bilinen Levene testinin kabul edilmesi durumunda hesaplanan F istatistiği değeri ile reddedilmesi durumunda hesaplanan F istatistiği değerleri farklılık göstermektedir.

H_0 : Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeği faktörlerine göre yaş değişkeni gruplarının varyansları eşittir.

H_1 : Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeği faktörlerine göre yaş değişkeni gruplarının varyansları eşit değildir.

**Tablo 4.38. Varyansların Eşitliği Testi
(Yükseköğretim ve Değişen Değerler Yaşa Göre)**

Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı	Levene İstatistiği	Anlamlılık Düzeyi
Yükseköğretim Kalitesi	3,816	0,002
Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı	2,301	0,043
Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı	2,389	0,036
Gelişmiş Üniversite Algısı	3,106	0,009
Üniversite Misyonu Algısı	0,395	0,853
Üniversitelerde Paydaş Algısı	3,622	0,003
Üniversitelerde Kaynak Algısı	1,969	0,08

Levene testinin sonucunda grupların varyanslarının eşitliği test edilmiştir. Buna göre sadece Üniversite Misyonu Algısı faktörü için grupların eşitliği söz konusudur ($p: 0,853 > 0,05$). Diğer faktörlerin levene test istatistiklerine göre varyanslarının eşit olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre sadece Üniversite Misyonu Algısı faktörü için tek yönlü ANOVA testinin ön şartı sağlanmıştır. Üniversite Misyonu Algısı faktörü için tek yönlü ANOVA analizi yapılabilecekken, diğer değişkenler için ANOVA testinin alternatifi olan Welch ve Brown – Forsythe testleri kullanılabilir. Bu iki test arasından Welch testi daha güçlü olup sık kullanılmaktadır.

H_0 : Yaş gruplarının Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamaları eşittir.

H_1 : Yaş gruplarının Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamalarının en az bir tanesi farklıdır.

Tablo 4.39. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Yaşa Göre Farklılaşan Değişken

Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı	25 yaş ve altı (n=99)		26-35 yaş arası (n=750)		36-45 yaş arası (n=520)		46-55 yaş arası (n=280)		56-65 yaş arası (n=71)		66 yaş ve üstü (n=5)		Anova Testi	
	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	F	p
Üniversite Misyonu Algısı	4,18	0,697	4,19	0,709	4,23	0,657	4,23	0,657	4,23	0,657	4,23	0,657	2,73	0,018

Tablo 4.39.'a göre $p: 0,018 < 0,05$ olduğu için yaş gruplarından en az bir tanesi diğer gruplardan anlamlı farklılık göstermektedir. Yani H_0 hipotezi red edilir.

Tablo 4.40. Gürbüz Testlerin Ortalamalarının Eşitliği (Yükseköğretim ve Değişen Değerler Yaşa Göre)

		İstatistik(a)	Anlamlılık
Yükseköğretim Kalitesi	Welch	1,721	0,151
	Brown-Forsythe	1,252	0,335
Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı	Welch	1,865	0,121
	Brown-Forsythe	1,504	0,218
Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı	Welch	1,498	0,211
	Brown-Forsythe	1,315	0,278
Gelişmiş Üniversite Algısı	Welch	3,035	0,020
	Brown-Forsythe	2,169	0,098
Üniversitelerde Paydaş Algısı	Welch	1,547	0,196
	Brown-Forsythe	1,572	0,180
Üniversitelerde Kaynak Algısı	Welch	1,375	0,259
	Brown-Forsythe	1,018	0,407

Her iki testin (Welch ve Brown – Forsythe) p anlamlılık değerleri 0,05 den büyük olduğu için Yükseköğretim Kalitesi, Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı, Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı, Üniversitelerde Paydaş Algısı, Üniversitelerde Kaynak Algısı faktörleri için Selçuk Üniversitesi akademisyenlerinin görüşlerinin yaş gruplarına göre farklılık göstermediği söylenebilir. Sadece Gelişmiş Üniversite Algısı faktörü bu test sonucunda yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu faktör için hangi yaş grubunun farklılık gösterdiğini belirlemek için yapılan analizler neticesinde 25 yaş altı grup ile 36-45 yaş arası grubun anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre 36-45 yaş arası grup 25 yaş altı gruba

göre Gelişmiş Üniversite Algısı faktörüne daha fazla katılmaktadır. Yani bu faktöre göre 36-45 yaş arası grubun ortalaması 25 yaş altı grubun ortalamasından daha yüksektir.

4.3.4.1.3. Unvana Göre Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

H_0 : Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeği faktörlerine göre unvan değişkeni gruplarının varyansları eşittir.

H_1 : Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeği faktörlerine göre unvan değişkeni gruplarının varyansları eşit değildir.

4.41. Varyansların Eşitliği Testi (Yükseköğretim ve Değişen Değerler Unvana Göre)

Yükseköğretim Ve Değişen Değerler Algısı	Levene İstatistiği	Anlamlılık Düzeyi
Yükseköğretim Kalitesi	2,57	0,01
Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı	0,85	0,55
Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı	2,26	0,03
Gelişmiş Üniversite Algısı	3,45	0,00
Üniversite Misyonu Algısı	1,25	0,27
Üniversitelerde Paydaş Algısı	1,16	0,32
Üniversitelerde Kaynak Algısı	2,89	0,01

Levene testi ile unvan grupların varyanslarının eşitliği test edilmiştir. Buna göre sadece Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı, Üniversite Misyonu Algısı ve Üniversitelerde Paydaş Algısı faktörleri için unvan grupların varyanslarının eşitliği söz konusudur ($p>0,05$) Levene testine göre diğer faktörler için unvan gruplarının varyanslarının eşit olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre sadece Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı, Üniversite Misyonu Algısı ve Üniversitelerde Paydaş Algısı faktörleri için tek yönlü ANOVA testinin ön şartı sağlanmıştır. Bu faktörler için tek yönlü ANOVA analizi yapılabilecekken, diğer faktörler için F testinin alternatififi olan Welch ve Brown – Forsythe testleri kullanılacaktır. Bu iki test arasından Welch testi daha güçlü olup sık kullanılmaktadır.

H₀: Ünvan gruplarının Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamaları eşittir.

H₁: Ünvan gruplarının Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamalarının en az bir tanesi farklıdır.

Tablo 4.42. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Unvana Göre Farklılaşan Değişken

Yükseköğretim Ve Değişen Değerler Algısı	Uzman (n=39)		Okutman (n=73)		Araştırma Görevlisi (n=496)		Öğretim Görevlisi (n=409)		Yardımcı Doçent (n=314)		Doçent (n=198)		Profesör (n=179)		Diğer (n=23)		Anova Testi	
	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	F	p
Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı	3,81	0,65	3,8	0,65	3,8	0,65	3,8	0,65	3,8	0,65	3,8	0,65	3,8	0,65	3,8	0,65	3,3	0,002
Üniversite Misyonu Algısı	3,8	0,65	3,8	0,65	3,8	0,65	3,8	0,65	3,8	0,65	3,8	0,65	3,8	0,65	3,8	0,65	1,3	0,237
Üniversitelerde Paydaş Algısı	3,8	0,65	3,8	0,65	3,8	0,654	3,81	0,654	3,81	0,654	3,81	0,654	3,81	0,654	3,81	0,654	2,2	0,029

Tablo 4.42.'e, Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı ve Üniversitelerde Paydaş Algısı faktörleri için ($p < 0,05$) unvan gruplarından en az bir tanesi diğer gruplardan anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer taraftan Üniversite Misyonu Algısı faktörü için ($p > 0,05$) unvan gruplarından unvan grupları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4.43. Gürbüz Testlerin Ortalamalarının Eşitliği (Yükseköğretim ve Değişen Değerler Unvana Göre)

		İstatistik(a)	Anlamlılık
Yükseköğretim Kalitesi	Welch	1,04	0,40
	Brown-Forsythe	1,01	0,42
Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı	Welch	4,76	0,00
	Brown-Forsythe	5,04	0,00
Gelişmiş Üniversite Algısı	Welch	1,12	0,35
	Brown-Forsythe	1,19	0,31
Üniversitelerde Kaynak Algısı	Welch	1,90	0,07
	Brown-Forsythe	1,74	0,10

Her iki testin (Welch ve Brown – Forsythe) Yükseköğretim Kalitesi, Gelişmiş Üniversite Algısı ve Üniversitelerde Kaynak Algısı faktörleri için ($p > 0,05$) farklı ünvan gruplarına dâhil Selçuk Üniversitesi akademisyenlerinin görüşleri farklılık

göstermemektedir. Sadece Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı faktörü bu test sonucunda ünvan gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

4.3.4.1.4. Birime Göre Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

H₀: Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeği faktörlerine göre birim değişkeni gruplarının varyansları eşittir.

H₁: Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeği faktörlerine göre birim değişkeni gruplarının varyansları eşit değildir.

**Tablo 4.44. Varyansların Eşitliği Testi
(Yükseköğretim ve Değişen Değerler Birim Gruplarına Göre)**

Yükseköğretim Ve Değişen Değerler Algısı	Levene İstatistiği	Anlamlılık Düzeyi
Yükseköğretim Kalitesi	4,08	0,01
Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı	1,17	0,32
Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı	4,69	0,00
Gelişmiş Üniversite Algısı	3,69	0,01
Üniversite Misyonu Algısı	13,92	0,00
Üniversitelerde Paydaş Algısı	4,21	0,01
Üniversitelerde Kaynak Algısı	6,00	0,00

Levene testi ile birim grupların varyanslarının eşitliği test edilmiştir. Buna göre sadece Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı faktörü için grupların eşitliği söz konusudur ($p>0,05$). Diğer faktörler için Levene testine göre grupların varyanslarının eşit olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre sadece Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı faktörü için tek yönlü ANOVA testinin ön şartı sağlanmıştır. Bu faktör için tek yönlü ANOVA analizi yapılabilecekken, diğer faktörler için F testinin alternatifi olan Welch ve Brown – Forsythe testleri kullanılabilir. Bu iki test arasından Welch testi daha güçlü olup sık kullanılmaktadır.

H₀: Birim gruplarının Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamaları eşittir.

H₁: Birim gruplarının Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamalarının en az bir tanesi farklıdır.

Tablo 4.45. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Birime Göre Farklılaşan Değişken

Yükseköğretim Ve Değişen Değerler Algısı	Sosyal Bilimler (n=510)		Fen Bilimleri (n=516)		Sağlık Bilimleri (n=353)		MYO (n=351)		Anova Testi	
	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	F	p
Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı	3,77	0,612	3,74	0,599	3,72	0,665	3,79	0,618	1,122	0,339

Tablo 4.45.'e göre Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı faktörü için ($p: 0,339 > 0,05$) birim gruplarının katılım değerlerinin ortalamaları eşittir.

Tablo 4.46. Gürbüz Testlerin Ortalamalarının Eşitliği (Yükseköğretim ve Değişen Değerler Birime Göre)

		İstatistik(a)	Anlamlılık
Yükseköğretim Kalitesi	Welch	0,97	0,41
	Brown-Forsythe	0,97	0,40
Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı	Welch	2,82	0,04
	Brown-Forsythe	2,57	0,05
Gelişmiş Üniversite Algısı	Welch	0,78	0,51
	Brown-Forsythe	0,78	0,50
Üniversite Misyonu Algısı	Welch	1,47	0,22
	Brown-Forsythe	1,39	0,25
Üniversitelerde Paydaş Algısı	Welch	3,01	0,03
	Brown-Forsythe	3,00	0,03
Üniversitelerde Kaynak Algısı	Welch	2,74	0,04
	Brown-Forsythe	2,67	0,04

Her iki teste göre (Welch ve Brown – Forsythe) Yükseköğretim Kalitesi, Gelişmiş Üniversite Algısı ve Üniversite Misyonu Algısı faktörleri için ($p > 0,05$) farklı birimlerde çalışan Selçuk Üniversitesi akademisyenlerinin görüşleri farklılık göstermemektedir. Fakat Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı, Üniversitelerde Paydaş Algısı ve Üniversitelerde Kaynak Algısı faktörleri bu test sonucunda birim gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Gelişen Değerler Algısı faktörü yapılan analizler sonucunda fen bilimleri ile MYO grupları arasında anlamlı farklılıkların olduğu ortaya çıkmaktadır. Fen bilimleri ve MYO ortalamaları incelendiğinde ise sırasıyla 3,59 ve 3,73 olduğu yani Gelişen Değerler Algısı faktörüne MYO cevaplayıcılarının daha fazla oranda katıldıkları sonucuna ulaşılabilir.

Üniversitelerde Kaynak Algısı faktörü için yapılan analizler sonucunda sağlık bilimleri ile MYO grupları arasında anlamlı farklılıkların olduğu ortaya çıkmaktadır. Fen bilimleri ve MYO ortalamaları incelendiğinde ise sırasıyla 3,85 ve 4,00 olduğu yani Üniversitelerde Kaynak Algısı faktörüne MYO cevaplayıcılarının daha fazla oranda katıldıkları sonucuna ulaşılabilir.

4.3.4.2. Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

Fark testleri, cinsiyete, yaşa, unvana ve birime göre yapılmıştır.

4.3.4.2.1. Cinsiyete Göre Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

H₀: Erkek ve kadınların Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamaları eşittir.

H₁: Erkek ve kadınların Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamaları eşit değildir.

Tablo 4.47. Cinsiyete Göre AYA Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı	Bayan (n=1134)		Bay (n=533)		Levene Varyansların Eşitliği Testi		t Testi	
	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	F	p	t	p
AYA Olumlu Algı	3,44	0,732	3,49	0,701	2,455	0,117	1,495	0,135
AYA Olumsuz Algı	2,77	0,703	2,77	0,731	0,911	0,340	0,099	0,921
AYA Reel Hedef Algısı	3,38	0,907	3,37	0,892	0,075	0,784	-0,183	0,855

Levene testinde $p > 0,05$ olduğu için t tablosundaki ikinci satır verileri dikkate alınmıştır. Bu tabloya göre t testinin anlamlılık değerleri $p > 0,05$ olduğu için Avrupa

Yükseköğretim Alanı Algısı faktörleri için H_0 hipotezi kabul edilir. Yani AYA Algısı faktörleri için ankete katılan erkek ve kadınların ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

4.3.4.2.2. Yaşa Göre Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

H_0 : Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeği faktörlerine göre yaş değişkeni gruplarının varyansları eşittir.

H_1 : Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeği faktörlerine göre yaş değişkeni gruplarının varyansları eşit değildir.

**Tablo 4.48. Varyansların Eşitliği Testi
(AYA Algısı Yaşa Göre)**

Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı	Levene İstatistiği	Anlamlılık Düzeyi
AYA Olumlu Algı	1,43	0,21
AYA Olumsuz Algı	2,81	0,02
AYA Reel Hedef Algısı	0,79	0,56

Levene testi ile yaş grupların varyanslarının eşitliği test edilmiştir. Buna göre sadece AYA Olumlu Algı ve AYA Reel Hedef Algısı faktörleri için grupların varyanslarının eşitliği söz konusudur ($p>0,05$). Levene testine göre AYA Olumsuz Algı faktörü için grupların varyanslarının eşit olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre sadece AYA Olumlu Algı ve AYA Reel Hedef Algısı faktörleri için tek yönlü ANOVA testinin ön şartı sağlanmıştır. Bu faktörler için tek yönlü ANOVA analizi yapılabilecekken, AYA Olumsuz Algı faktörü için F testinin alternatifi olan Welch ve Brown – Forsythe testleri kullanılabilir. Bu iki test arasından Welch testi daha güçlü olup sık kullanılmaktadır.

H_0 : Yaş gruplarının Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamaları eşittir.

H_1 : Yaş gruplarının Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamalarının en az bir tanesi farklıdır.

Tablo 4.49. AYA Algısı Yaşa Göre Farklılaşan Değer

Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı	25 yaş ve altı (n=93)		26-35 yaş arası (n=714)		36-45 yaş arası (n=497)		46-55 yaş arası (n=269)		56-65 yaş arası (n=71)		66 yaş ve üstü (n=5)		Anova Testi	
	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	F	p
AYA Olumlu Algı	3,41	0,694	3,40	0,718	3,51	0,711	3,58	0,661	3,68	0,691	3,40	0,874	4,566	0,000
AYA Reel Hedef Algısı	3,31	1,031	3,33	0,875	3,47	0,897	3,37	0,868	3,40	0,969	3,20	0,836	1,614	0,153

Tablo 4.49. incelendiğinde tek yönlü varyans analizinin; AYA Olumlu Algı faktörü için $p < 0,05$ olduğu için yaş gruplarının katılım değerlerinin ortalamaları farklılık göstermektedir. Buna göre 26-35 yaş grubu ile 46-55 yaş grubu ortalamaları birbirinden istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ortalamalar sırası ile 3,40 ile 3,58 olduğu için 46-55 yaş arası grubun AYA Olumlu Algı faktörüne katılım düzeyi 26-35 yaş grubunun katılım düzeyinden daha yüksektir. AYA Reel Hedef Algısı faktörü için ise $p > 0,05$ olduğu için yaş gruplarının katılım değerlerinin ortalamaları farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.50. Gürbüz Testlerin Ortalamalarının Eşitliği
(AYA Algısı-Yaşa Göre)**

		İstatistik(a)	Anlamlılık
AYA Olumsuz Algı	Welch	2,63	0,04
	Brown-Forsythe	2,03	0,08

AYA olumsuz algı faktörü için Welch testi $p < 0,05$ den küçük olduğu için farklı yaş gruplarına dâhil Selçuk Üniversitesi akademisyenlerinin algıları farklılık göstermektedir (Brown – Forsythe testi $p > 0,05$ olmasına rağmen literatürde daha güçlü kabul edilen ve daha sıklıkla kullanılan Welch testi istatistiği dikkate alınmıştır.).

4.3.4.2.3. Unvana Göre Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

H_0 : Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeği faktörlerine göre unvan değişkeni gruplarının varyansları eşittir.

H₁: Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeği faktörlerine göre unvan değişkeni gruplarının varyansları eşit değildir.

**Tablo 4.51. Varyansların Eşitliği Testi
(AYA Algısı Unvana Göre)**

Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı	Levene İstatistiği	Anlamlılık Düzeyi
AYA Olumlu Algı	2,13	0,04
AYA Olumsuz Algı	1,69	0,11
AYA Reel Hedef Algısı	0,77	0,62

Levene testi ile unvan grupların varyanslarının eşitliği test edilmiştir. Buna göre sadece AYA Olumsuz Algı ve AYA Reel Hedef Algısı faktörleri için unvan gruplarının varyanslarının eşitliği söz konusudur ($p>0,05$). AYA Olumlu Algı faktörü için ise levene testine göre unvan gruplarının varyanslarının eşit olmadığı sonucuna varılmıştır ($p<0,05$). Bu sonuçlara göre AYA Olumsuz Algı ve AYA Reel Hedef Algısı faktörleri için tek yönlü ANOVA testinin ön şartı sağlanmıştır. Bu faktörler için tek yönlü ANOVA analizi yapılabilecekken, AYA Olumlu Algı faktörü için F testinin alternatifi olan Welch ve Brown – Forsythe testleri kullanılabilir. Bu iki test arasından Welch testi daha güçlü olup sık kullanılmaktadır.

H₀: Unvan gruplarının Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamaları eşittir.

H₁: Unvan gruplarının Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamalarının en az bir tanesi farklıdır.

Tablo 4.52. AYA Algısına Göre Farklılaşan Değer

Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı	Uzman (n=33)		Okutman (n=72)		Araştırma Görevlisi (n=473)		Öğretim Görevlisi (n=397)		Yardımcı Doçent (n=301)		Doçent (n=189)		Profesör (n=175)		Diğer (n=23)		Anova Testi	
	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	F	p
AYA Olumsuz Algı	2,93	0,738	2,88	0,704	2,81	0,670	2,78	0,757	2,74	0,743	2,73	0,719	2,65	0,729	2,94	0,741	1,594	0,133
AYA Reel Hedef Algısı	3,43	0,798	3,50	0,868	3,31	0,883	3,41	0,946	3,33	0,882	3,38	0,873	3,52	0,907	3,17	0,650	1,622	0,125

Tablo 4.52. incelendiğinde AYA Olumsuz Algı ve AYA Reel Hedef Algısı faktörleri için ($p>0,05$ olduğu için) unvan gruplarının katılım değerlerinin ortalamaları farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.53. Gürbüz Testlerin Ortalamalarının Eşitliği
(AYA Algısı Unvana Göre)**

		İstatistik(a)	Anlamlılık
AYA Olumlu Algı	Welch	5,43	0,00
	Brown-Forsythe	5,42	0,00

Her iki teste (Welch ve Brown – Forsythe) göre AYA Olumlu Algı Faktörü için ($p<0,05$) farklı ünvan gruplarına dahil Selçuk Üniversitesi akademisyenlerinin katılım düzeylerinin ortalamaları farklılık göstermektedir. Buna göre araştırma görevlilerinin, doçent ve profesörlere göre AYA Olumlu Algı Faktörüne katılım düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermektedir. Araştırma görevlileri ortalaması 3,3777 iken doçentlerin ve profesörlerin ortalamaları sırasıyla 3,5604 ve 3,7122’dir. Yani araştırma görevlileri doçent ve profesörlere göre bu faktöre daha az katılmaktadırlar.

4.3.4.2.4. Birime Göre Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

H_0 : Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeği faktörlerine göre birim değişkeni gruplarının varyansları eşittir.

H_1 : Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeği faktörlerine göre birim değişkeni gruplarının varyansları eşit değildir.

**Tablo 4.54. Varyansların Eşitliği Testi
(AYA Algısı Birime Göre)**

Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı	Levene İstatistiği	Anlamlılık Düzeyi
AYA Olumlu Algı	1,85	0,14
AYA Olumsuz Algı	0,75	0,53
AYA Reel Hedef Algısı	0,36	0,78

Levene testi ile birim gruplarının varyanslarının eşitliği test edilmiştir. Buna göre tüm faktörler için birim gruplarının varyanslarının eşitliği söz konusudur ($p>0,05$ olduğu için). Bu sonuçlara göre AYA Olumlu Algı, AYA Olumsuz Algı ve AYA Reel Hedef Algısı faktörleri için tek yönlü ANOVA testinin ön şartı sağlanmıştır.

H₀: Birim gruplarının Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamaları eşittir.

H₁: Birim gruplarının Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamalarının en az bir tanesi farklıdır.

Tablo 4.55. AYA Algısı Birime Göre Farklılaşan Değişken

Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı	Sosyal Bilimler (n=486)		Fen Bilimleri (n=490)		Sağlık Bilimleri (n=336)		MYO (n=341)		Anova Testi	
	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	F	p
AYA Olumlu Algı	3,49	0,676	3,47	0,680	3,46	0,735	3,46	0,776	0,200	0,897
AYA Olumsuz Algı	2,79	0,720	2,78	0,695	2,75	0,764	2,76	0,720	0,217	0,885
AYA Reel Hedef Algısı	3,34	0,911	3,41	0,872	3,36	0,877	3,39	0,927	0,570	0,635

Tablo 4.55. incelendiğinde tek yönlü varyans analizinin sonucuna göre tüm faktörlere ilişkin birim gruplarının katılım düzeylerinin ortalamalarının farklılık göstermediği ($p>0,05$) sonucuna ulaşılabilir.

4.3.4.3. AYA Yeterlilik Düzeyleri Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

Fark testleri, cinsiyete, yaşa, unvana ve birime göre yapılmıştır.

4.3.4.3.1. Cinsiyete Göre AYA Yeterlilik Düzeyleri Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

H₀: Erkek ve kadınların AYA yeterlilik düzeyleri ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamaları eşittir.

H₁: Erkek ve kadınların AYA yeterlilik düzeyleri ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamaları eşit değildir.

Tablo 4.56. Cinsiyete Göre AYA Yeterlilik Düzeyi Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

AYA Yeterlilik Düzeyleri	Bayan (n=1134)		Bay (n=533)		Levene Varyansların Eşitliği Testi		t Testi	
	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	F	p	t	p
AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi	2,76	0,837	2,82	0,817	0,741	0,389	1,171	0,242
AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	2,47	0,920	2,64	0,909	0,398	0,528	3,351	0,001
AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	3,08	0,768	3,14	0,736	0,300	0,584	1,370	0,171
AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi	2,59	0,894	2,62	0,873	0,898	0,344	0,555	0,579

Levene testinde $p>0,05$ olduğu için t tablosundaki ikinci satır verileri dikkate alınmıştır. Bu tabloya göre AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi, AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi ve AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi faktörlerine ilişkin t testinin anlamlılık değerleri $p>0,05$ olduğu için bu faktörler için H_0 hipotezi kabul edilir. Yani AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi, AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi ve AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi faktörleri için ankete katılan erkek ve kadınların ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Diğer taraftan AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi faktörü için $p: 0,001<0,05$ olması nedeniyle H_0 hipotezi reddedilir. Yani AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi faktörü ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel açıdan birbirinden anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre kadın katılımcıların AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi ortalaması erkek katılımcıların ortalamalarından daha düşüktür. Cfaktör1 değişkenine katılım düzeyleri daha düşüktür.

4.3.4.3.2. Yaşa Göre AYA Yeterlilik Düzeyleri Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

H_0 : AYA yeterlilik düzeyleri ölçeği faktörlerine göre yaş değişkeni gruplarının varyansları eşittir.

H_1 : AYA yeterlilik düzeyleri ölçeği faktörlerine göre yaş değişkeni gruplarının varyansları eşit değildir.

**Tablo 4.57. Varyansların Eşitliği Testi
(AYA Yeterlilik Düzeyi Yaşa Göre)**

AYA Yeterlilik Düzeyleri	Levene İstatistiği	Anlamlılık Düzeyi
AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi	0,39	0,86
AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	0,65	0,66
AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	1,69	0,13
AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi	1,42	0,21

Levene testi ile yaş grupların varyanslarının eşitliği test edilmiştir. Buna göre sadece tüm faktörler için grupların varyanslarının eşitliği söz konusudur ($p>0,05$). Bu sonuçlara göre AYA Yeterlilik Düzeyine ilişkin tüm faktörler için tek yönlü ANOVA testinin ön şartı sağlanmıştır.

H_0 : Yaş gruplarının AYA Yeterlilik Düzeyi ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamaları eşittir.

H_1 : Yaş gruplarının AYA Yeterlilik Düzeyi ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamalarının en az bir tanesi farklıdır.

Tablo 4.58. AYA Yeterlilik Düzeyi Yaşa Göre Farklılaşan Değişken

AYA Yeterlilik Düzeyleri	25 yaş ve altı (n=93)		26-35 yaş arası (n=714)		36-45 yaş arası (n=497)		46-55 yaş arası (n=269)		56-65 yaş arası (n=71)		66 yaş ve üstü (n=5)		Anova Testi	
	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	F	p
AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi	2,91	0,785	2,81	0,840	2,76	0,816	2,77	0,798	2,87	0,842	2,92	1,184	0,681	0,638
AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	2,56	0,922	2,60	0,908	2,55	0,937	2,56	0,880	2,82	0,949	2,87	1,135	1,225	0,295
AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	3,18	0,760	3,09	0,785	3,13	0,729	3,12	0,674	3,26	0,700	3,30	0,890	0,952	0,446
AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi	2,67	0,914	2,63	0,873	2,58	0,912	2,59	0,818	2,72	0,877	2,56	1,299	0,525	0,757

Tablo 4.58. incelendiğinde tek yönlü varyans analizinin; tüm faktörler için $p>0,05$ olduğundan yaş gruplarının katılım değerlerinin ortalamaları hiçbir faktörde farklılık göstermemektedir.

4.3.4.3.3. Unvana Göre AYA Yeterlilik Düzeyi Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

H₀: AYA Yeterlilik Düzeyi ölçeği faktörlerine göre unvan değişkeni gruplarının varyansları eşittir.

H₁: AYA Yeterlilik Düzeyi ölçeği faktörlerine göre unvan değişkeni gruplarının varyansları eşit değildir.

**Tablo 4.59. Varyansların Eşitliği Testi
(AYA Yeterlilik Düzeyi Unvana Göre)**

AYA Yeterlilik Düzeyleri	Levene İstatistiği	Anlamlılık Düzeyi
AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi	1,31	0,24
AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	1,78	0,09
AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	1,38	0,21
AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi	2,04	0,05

Levene testi ile unvan grupların varyanslarının eşitliği test edilmiştir. Buna göre tüm faktörler için unvan gruplarının varyanslarının eşitliği söz konusudur ($p>0,05$). Bu sonuçlara göre AYA Yeterlilik Düzeyi faktörleri için tek yönlü ANOVA testinin ön şartı sağlanmıştır.

H₀: Unvan gruplarının Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamaları eşittir.

H₁: Unvan gruplarının Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamalarının en az bir tanesi farklıdır.

Tablo 4.60. AYA Yeterlilik Düzeyine Göre Farklılaşan Değişken

AYA Yeterlilik Düzeyleri	Uzman (n=33)		Okutman (n=72)		Araştırma Görevlisi (n=473)		Öğretim Görevlisi (n=397)		Yardımcı Doçent (n=301)		Doçent (n=189)		Profesör (n=175)		Diğer (n=23)		Anova Testi	
	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	F	p
AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi	3,12	0,960	2,80	0,828	2,78	0,840	2,72	0,863	2,85	0,745	2,86	0,844	2,82	0,746	2,80	0,922	1,521	0,156
AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	3,07	0,971	2,44	0,820	2,54	0,921	2,49	0,950	2,68	0,853	2,61	0,939	2,64	0,872	2,60	1,085	2,773	0,007
AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	3,33	0,909	2,90	0,742	3,07	0,765	3,05	0,784	3,23	0,670	3,18	0,733	3,18	0,653	3,17	0,904	3,296	0,002
AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi	3,11	1,024	2,55	0,830	2,65	0,858	2,44	0,927	2,63	0,811	2,70	0,896	2,64	0,810	2,80	1,050	4,229	0,000

4.3.4.3.4. Birime Göre AYA Yeterlilik Düzeyi Faktörlerine İlişkin Fark Testleri

Tablo 4.60. incelendiğinde AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi faktörü için ($p>0,05$ olduğundan) unvan gruplarının katılım değerlerinin ortalamaları farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi, AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi ve AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi faktörleri için ise ($p<0,05$) unvan gruplarının katılım değerlerinin ortalamalarının farklılık gösterdiği söylenebilir.

H_0 : AYA Yeterlilik Düzeyi ölçeği faktörlerine göre birim değişkeni gruplarının varyansları eşittir.

H_1 : AYA Yeterlilik Düzeyi ölçeği faktörlerine göre birim değişkeni gruplarının varyansları eşit değildir.

**Tablo 4.61. Varyansların Eşitliği Testi
(AYA Yeterlilik Düzeyine Göre)**

AYA Yeterlilik Düzeyleri	Levene İstatistiği	Anlamlılık Düzeyi
AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi	1,33	0,26
AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	2,71	0,05
AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	0,48	0,69
AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi	2,26	0,08

Levene testi ile birim gruplarının varyanslarının eşitliği test edilmiştir. Buna göre tüm faktörler için birim gruplarının varyanslarının eşitliği söz konusudur ($p>0,05$ olduğu için). Bu sonuçlara göre AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi, AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi, AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi ve AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi faktörleri için tek yönlü ANOVA testinin ön şartı sağlanmıştır.

H_0 : Birim gruplarının AYA Yeterlilik Düzeyi ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamaları eşittir.

H_1 : Birim gruplarının AYA Yeterlilik Düzeyi ölçeği faktörlerine katılım değerlerinin ortalamalarının en az bir tanesi farklıdır.

Tablo 4.62. AYA Yeterlilik Düzeyi Birime Göre Farklılaşan Değişken

AYA Yeterlilik Düzeyleri	Sosyal Bilimler (n=486)		Fen Bilimleri (n=490)		Sağlık Bilimleri (n=336)		MYO (n=341)		Anova Testi	
	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	Ort.	Std. Sap.	F	p
AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi	2,86	0,813	2,81	0,791	2,79	0,863	2,71	0,843	2,091	0,099
AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	2,58	0,901	2,61	0,885	2,56	0,965	2,56	0,936	0,230	0,876
AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	3,14	0,751	3,13	0,751	3,17	0,718	3,03	0,756	2,025	0,108
AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi	2,66	0,884	2,66	0,820	2,66	0,898	2,42	0,916	6,805	0,000

Tablo 4.62. incelendiğinde tek yönlü varyans analizinin sonucuna göre AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi, AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi ve AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi faktörlerine ilişkin birim gruplarının katılım düzeylerinin ortalamalarının farklılık göstermediği ($p>0,05$) sonucuna

ulaşılabilir. Diğer taraftan AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi faktörü için ise birim gruplarının katılım düzeylerinin ortalamalarının farklılık gösterdiği ($p<0,05$) sonucuna ulaşılmaktadır. Buna göre Scheffe analizi ile incelendiğinde sosyal bilimler ile meslek yüksekokulları, fen bilimleri ile meslek yüksekokulları ve sağlık bilimleri ile meslek yüksekokulları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar mevcuttur.

4.3.5. Korelasyon ve Regresyon Analizleri

Bu bölümde çalışmanın temelini oluşturan Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı, AYA Algısı ve AYA Yeterlilik Düzeyi arasındaki ilişkilerin boyutu incelenecektir. Değişkenlerin arasındaki ilişkileri saptamak için kurulan hipotezler regresyon analizi ile test edilmiştir. Ayrıca analizdeki değişkenlerin birbiri ile uyumu, birbirlerini açıklama güçleri, değişkenlerin ve modelin istatistiksel anlamlılıklarını test etmek için de korelasyon analizi ve regresyon analizi çıktılarından faydalanılmıştır. Bu kapsamda ele alınan ve test edilen üç hipoteze ilişkin kavramsal model şu şekilde özetlenebilir:

4.3.5.1. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı – AYA Algısı İlişkisi

H_0 : Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı boyutları AYA Algısı Değişkenini açıklamada istatistiksel olarak anlamsızdır.

H_1 : Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı boyutları AYA Algısı Değişkenini açıklamada istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 4.63. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı – AYA Algısı İlişkisi Korelasyon Analizi

		AYA Algı	Yükseköğretim Kalitesi	Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı	Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı	Gelişmiş Üniversite Algısı	Üniversite Misyon Algısı	Üniversitelerde Paydaş Algısı	Üniversitelerde Kaynak Algısı
AYA Algı	Pearson Korelasyon	1	0,174	0,252	0,256	0,283	0,153	0,206	0,208
	p		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	1610	1589	1568	1588	1597	1588	1585	1600
Yükseköğretim Kalitesi	Pearson Korelasyon	0,174	1	0,486	0,353	0,612	0,487	0,565	0,473
	p	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	1589	1730	1685	1703	1710	1709	1706	1718
Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı	Pearson Korelasyon	0,252	0,486	1	0,657	0,444	0,442	0,494	0,490
	p	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	1568	1685	1712	1684	1690	1691	1687	1701
Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı	Pearson Korelasyon	0,256	0,353	0,657	1	0,356	0,338	0,414	0,513
	p	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	1588	1703	1684	1727	1708	1705	1709	1718
Gelişmiş Üniversite Algısı	Pearson Korelasyon	0,283	0,612	0,444	0,356	1	0,371	0,526	0,433
	p	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	1597	1710	1690	1708	1737	1714	1712	1722
Üniversite Misyon Algısı	Pearson Korelasyon	0,153	0,487	0,442	0,338	0,371	1	0,466	0,361
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	1588	1709	1691	1705	1714	1735	1711	1723
Üniversitelerde Paydaş Algısı	Pearson Korelasyon	0,206	0,565	0,494	0,414	0,526	0,466	1	0,457
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	1585	1706	1687	1709	1712	1711	1730	1718
Üniversitelerde Kaynak Algısı	Pearson Korelasyon	0,208	0,473	0,490	0,513	0,433	0,361	0,457	1
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	1600	1718	1701	1718	1722	1723	1718	1745
**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.									

Tablo 4.63. incelendiğinde bağımsız değişkenler arasında pozitif anlamlı ilişkinin varlığı tespit edilmiş olmasına rağmen korelasyon katsayıları 0,7’den küçük olduğu için bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntının olmadığına karar verilebilir.

Tablo 4.64. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı – AYA Algısı İlişkisi Anova Tablosu

Model	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (df)	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	51,693	7	7,385	26,568	0,000
Artık	413,315	1487	0,278		
Toplam	465,008	1494			
a:Bağımsız Değişkenler: (Sabit), Afaktör7, Afaktör5, Afaktör4, Afaktör3, Afaktör6, Afaktör1, Afaktör2 b:Bağımlı Değişken: AYA Algısı					

Tablo 4.64. ANOVA tablosu incelendiğinde F değeri 26,568 ve p değeri 0,00 olduğundan H_0 hipotezinin reddine karar verilir. Buna göre oluşturulan regresyon modeli genelde istatistiksel olarak anlamlıdır. Yani AYA Algısı değişkenini Yükseköğretim Kalitesi, Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı, Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı, Gelişmiş Üniversite Algısı, Üniversite Misyonu Algısı, Üniversitelerde Paydaş Algısı ve Üniversitelerde Kaynak Algısı değişkenlerinden en az biri ile tahmin etmek istatistiksel olarak mümkündür.

Tablo 4.65. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı – AYA Algısı İlişkisi Regresyon Katsayıları

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standart Katsayılar	t	p	Çoklu Bağımlı İstatistikleri	
	B	Std. Hata				B	VIF
(Sabit)	1,905	0,115		16,630	0,000		
Yüksek Öğretim Kalitesi	-0,037	0,030	-0,043	-1,221	0,222	0,487	2,054
Yüksek Öğretimde Farklılaşan Değerle Algısı	0,101	0,033	0,113	3,117	0,002	0,456	2,193
Yüksek Öğretimde Gelişen Değerler Algısı	0,077	0,025	0,104	3,040	0,002	0,507	1,971
Gelişmiş Üniversite Algısı	0,178	0,028	0,207	6,331	0,000	0,560	1,785
Üniversite Misyonu Algısı	-0,001	0,024	-0,002	-0,051	0,959	0,669	1,495
Üniversitelerde Paydaş Algısı	-0,019	0,030	-0,021	-0,643	0,521	0,546	1,831
Üniversitelerde Kaynak Algısı	0,034	0,024	0,043	1,374	0,170	0,612	1,635
a: Bağımlı Değişken: AYA Algısı							

Tablo 4.65. incelendiğinde Yükseköğretimde Kalite Algısı, Üniversite Misyonu Algısı, Üniversitelerde Paydaş Algısı ve Üniversitelerde Kaynak Algısı değişkenleri p değerleri 0,05’den büyük olduğu için istatistiksel olarak anlamlı

değildir. Bunun dışındaki Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı, Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı ve Gelişmiş Üniversite Algısı değişkenleri p değerleri 0,05'den küçük olduğu için AYA Algısı değişkenini açıklamada istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca Tablo 4.66.'daki VIF değerleri incelendiğinde en yüksek değer 2,193 olduğu ve bu değer 10 değerinden küçük olduğu, dolayısıyla çoklu bağlantı olmadığına karar verilebilir. Buna göre bahsi geçen regresyon modeli şu şekilde kurulabilir:

$$\text{AYA Algısı} = 1,905 - 0,037 \text{ Yükseköğretim Kalitesi} + 0,101 \text{ Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı} + 0,077 \text{ Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı} + 0,178 \text{ Gelişmiş Üniversite Algısı} - 0,001 \text{ Üniversite Misyon Algısı} - 0,019 \text{ Üniversitelerde Paydaş Algısı} + 0,034 \text{ Üniversitelerde Kaynak Algısı}$$

Tablo 4.66. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı – AYA Algısı İlişkisi Regresyon Model Özeti

R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Std. Hatası
0,333	0,111	0,107	0,527

Tablo 4.66. incelendiğinde R ve R² değerleri modelin açıklayıcılık gücünü göstermektedir. Yapılan regresyon analizi sonucunda Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı boyutlarının AYA Algısı değişkenini açıklama oranı % 11,1 olarak bulunmuştur. Ayrıca katsayılar tablosu incelendiğinde bu açıklayıcılığa en büyük katkıyı Gelişmiş Üniversite Algısı değişkeninin sağladığı görülmektedir.

4.3.5.2. AYA Yeterlilik Düzeyi – Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı İlişkisi

H₀: AYA Yeterlilik Düzeyi boyutları Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Değişkenini açıklamada istatistiksel olarak anlamsızdır.

H₂: AYA Yeterlilik Düzeyi boyutları Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Değişkenini açıklamada istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 4.67. AYA Yeterlilik Düzeyi – Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı İlişkisi Korelasyon Analizi

		Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı	AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi	AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi
Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı	Pearson Correlation	1	0,164	0,058	0,218	0,079
	p		0,000	0,028	0,000	0,002
	N	1611	1422	1469	1512	1485
AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi	Pearson Correlation	0,164	1	0,634	0,695	0,646
	p	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	1422	1532	1512	1515	1521
AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	Pearson Correlation	0,058	0,634	1	0,660	0,682
	p	0,028	0,000		0,000	0,000
	N	1469	1512	1588	1569	1556
AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	Pearson Correlation	0,218	0,695	0,660	1	0,603
	p	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	1512	1515	1569	1635	1583
AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi	Pearson Correlation	0,079	0,646	0,682	0,603	1
	p	0,002	0,000	0,000	0,000	
	N	1485	1521	1556	1583	1608
** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır. * Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.						

Tablo 4.67. incelendiğinde bağımsız değişkenler arasında pozitif anlamlı ilişkinin varlığı tespit edilmiş olmasına rağmen korelasyon katsayıları 0,7’den küçük olduğu için bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntının olmadığına karar verilebilir.

Tablo 4.68. AYA Yeterlilik Düzeyi – Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı İlişkisi Anova Tablosu

Model	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (df)	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	23,278	4	5,819	25,842	0,000
Artık	309,638	1375	0,225		
Toplam	332,916	1379			
a: Bağımsız değişkenler: (Sabit), Cfaktör4, Cfaktör3, Cfaktör2, Cfaktör1 b: Bağımlı Değişken: Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı					

Tablo 4.68. ANOVA tablosu incelendiğinde F değeri 25,842 ve p değeri 0,00 olduğundan H_0 hipotezinin reddine karar verilir. Buna göre oluşturulan regresyon modeli genelde istatistiksel olarak anlamlıdır. Yani Yükseköğretim ve Değişen

Değerler Algısı değişkenini AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi, AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi, AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi ve AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi değişkenlerinden en az biri ile tahmin etmek istatistiksel olarak mümkündür.

Tablo 4.69. AYA Yeterlilik Düzeyi – Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı İlişkisi Regresyon Modeli Katsayıları

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standart Katsayılar	t	p	Çoklu Bağlantı İstatistikleri	
	B	Std. Hata	Beta			B	VIF
(Sabit)	3,570	0,056		63,919	0,000		
Cfaktör1	0,108	0,027	0,181	3,966	0,000	0,325	3,074
Cfaktör2	-0,107	0,023	-0,199	-4,776	0,000	0,388	2,574
Cfaktör3	0,177	0,025	0,269	7,076	0,000	0,467	2,143
Cfaktör4	-0,042	0,023	-0,075	-1,837	0,066	0,401	2,492

a: Bağımlı Değişken: Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı

Tablo 4.69. incelendiğinde AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi değişkeni p değeri 0,05’den büyük olduğu için istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bunun dışındaki AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi, AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi ve AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi değişkenleri p değerleri 0,05’den küçük olduğu için Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı değişkenini açıklamada istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca Tablo 4.70’deki VIF değerleri incelendiğinde en yüksek değer 2,074 olduğu ve bu değer 10 değerinden küçük olduğu, dolayısıyla çoklu bağlantı olmadığına karar verilebilir. Buna göre bahsi geçen regresyon modeli şu şekilde kurulabilir:

Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı = 3,570 + 0,108 AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi - 0,107 AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi + 0,177 AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi - 0,042 AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi

Tablo 4.70. AYA Yeterlilik Düzeyi – Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı İlişkisi Regresyon Model Özeti

R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Std. Hatası
0,264	0,070	0,067	0,475

Tablo 4.70. incelendiğinde R ve R² değerleri modelin açıklayıcılık gücünü göstermektedir. Yapılan regresyon analizi sonucunda AYA Yeterlilik Düzeyi boyutlarının Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı değişkenini açıklama oranı % 7 olarak bulunmuştur. Ayrıca katsayılar tablosu incelendiğinde bu açıklayıcılığa en büyük katkıyı AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi değişkeninin sağladığı görülmektedir.

4.3.5.3. AYA Yeterlilik Düzeyi – AYA Algısı İlişkisi

H₀: AYA Yeterlilik Düzeyi boyutları AYA Algısı değişkenini açıklamada istatistiksel olarak anlamsızdır.

H₃: AYA Yeterlilik Düzeyi boyutları AYA Algısı değişkenini açıklamada istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 4.71. AYA Yeterlilik Düzeyi – AYA Algısı İlişkisi Korelasyon Analizi

		AYA Algısı	AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi	AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	AYA Yükseköğretim Dönüşümü	AYA Uluslararasılaşma
AYA Algısı	Pearson Korelasyon	1	0,284	0,256	0,344	0,245
	p		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	1610	1471	1525	1559	1533
AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi	Pearson Korelasyon	0,284	1	0,634	0,695	0,646
	p	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	1471	1532	1512	1515	1521
AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	Pearson Korelasyon	0,256	0,634	1	0,660	0,682
	p	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	1525	1512	1588	1569	1556
AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	Pearson Korelasyon	0,344	0,695	0,660	1	0,603
	p	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	1559	1515	1569	1635	1583
AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi	Pearson Korelasyon	0,245	0,646	0,682	0,603	1
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	1533	1521	1556	1583	1608

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.71. incelendiğinde bağımsız değişkenler arasında pozitif anlamlı ilişkinin varlığı tespit edilmiş olmasına rağmen korelasyon katsayıları genel olarak 0,7’den küçük olduğu için bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntının olmadığına karar verilebilir.

Tablo 4.72. AYA Yeterlilik Düzeyi – AYA Algısı İlişkisi Anova Tablosu

Model	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (df)	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	63,62896	4	15,907	55,026	0,000
Artık	413,1007	1429	0,289		
Toplam	476,7296	1433			
Bağımsız Değişkenler: (Sabit), Cfactör4, Cfactör3, Cfactör2, Cfactör1 Bağımlı Değişken: AYA Algısı					

Tablo 4.72. ANOVA tablosu incelendiğinde F değeri 55,026 ve p değeri 0,00 olduğundan H0 hipotezinin reddine karar verilir. Buna göre oluşturulan regresyon modeli genelde istatistiksel olarak anlamlıdır. Yani AYA Algısı değişkenini AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi , AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi, AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi, AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi değişkenlerinden en az biri ile tahmin etmek istatistiksel olarak mümkündür.

Tablo 4.73. AYA Yeterlilik Düzeyi – AYA Algısı İlişkisi Regresyon Analizi Katsayıları

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standart Katsayılar	t	p	Çoklu Bağntı İstatistikleri	
	B	Std. Hata				B	VIF
(Sabit)	2,321	0,062		37,285	0,000		
AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi	0,036	0,030	0,051	1,169	0,242	0,321	3,115
AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	-0,006	0,025	-0,010	-0,246	0,805	0,385	2,595
AYA Yüksek Öğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	0,238	0,028	0,309	8,524	0,000	0,463	2,161
AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi	0,025	0,025	0,039	1,007	0,313	0,399	2,503
Bağımlı Değişken: AYA Algısı							

Tablo 4.73. incelendiğinde AYA Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi, AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi ve AYA Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi değişkenleri p değerleri 0,05’den büyük olduğu için istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bunun dışındaki AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi

değişkeni p değeri 0,05’den küçük olduğu için AYA Algısı değişkenini açıklamada istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca Tablo 4.74’teki VIF değerleri incelendiğinde en yüksek değerin 3,115 olduğu ve bu değerin 10 değerinden küçük olduğu, dolayısıyla çoklu bağlantı olmadığına karar verilebilir. Buna göre bahsi geçen regresyon modeli şu şekilde kurulabilir:

$$AYA \text{ Algısı} = 2,321 + 0,036AYA \text{ Öğretim (Girdi) Yeterlilik Düzeyi} - 0,006AYA \text{ Formasyonel Yeterlilik Düzeyi} + 0,238 AYA \text{ Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi} + 0,025 AYA \text{ Uluslararasılaşma (Çıktı) Yeterlilik Düzeyi}$$

Tablo 4.74. AYA Yeterlilik Düzeyi – AYA Algısı İlişkisi Regresyon Model Özeti

R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Std. Hatası
0,365	0,133	0,131	0,537

Tablo 4.74. incelendiğinde R ve R2 değerleri modelin açıklayıcılık gücünü göstermektedir. Yapılan regresyon analizi sonucunda AYA Yeterlilik Düzeyi Değişkeni boyutlarının AYA Algısı değişkenini açıklama oranı % 13,3 olarak bulunmuştur. Ayrıca katsayılar tablosu incelendiğinde bu açıklayıcılığa en büyük katkıyı AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi değişkeninin sağladığı görülmektedir.

4.3.6. Katılımcıların Yükseköğretimin Değişen Değerleri Bağlamında ve Selçuk Üniversitesi’nin AYA Uygulamaları Konularındaki Yorumları

Anketin sonunda yer alan ve yükseköğretimde değişen değerler ve AYA uygulamaları konusundaki katılımcıların açık uçlu sorulara ilişkin yorumlar aşağıda sunulmuştur. Her iki soruya da toplamda 166 katılımcının yorumda bulunduğu görülmüştür. Katılımcıların yorumları birebir ifadeleri düzeltilerek konu başlıkları altında özetlenmiştir. Ek-5.1. ve Ek-5.2.’de katılımcıların bu sorularla ilişkili konu başlıkları altındaki ifadeler gösterilmiştir.

4.3.6.1. Yükseköğretimin Değişen Değerleri Bağlamında Katılımcı Yorumları

Tablo 4.75. Yükseköğretimin Değişen Değerleri Bağlamında Katılımcı Görüşleri Ana Başlıklar

Yükseköğretimin değişen değerleri bağlamında belirtilen ana başlıklar	Sayı	Yüzde
A. Akademisyenler ve birimler için araştırma geliştirme imkânları ve sanayi(sektör) işbirlikleri geliştirilmeli	12	0,125
B. Daha fazla bilgilendirme için AYA toplantılarının ve eğitimleri tüm birimlerde sıklıkla yapılmalı	7	0,073
C. Bilimsel özerkliğe, bilime ve kültürel yapıyla dengeli teknolojik gelişmelere daha çok önem verilmeli	5	0,052
D. Başta yabancı dil olmak üzere tüm alanlarda iyileşme ve AYA sürecine uyum için birimler/ taraflar arasında ulusal ve uluslararası işbirlikleri geliştirilerek süreçlerde standartlaşma sağlanmalı	12	0,125
E. Bologna, erasmus vb. uluslararası programların tanınırlığının ve uygulanabilirliğinin artırılması sağlanmalı	4	0,042
F. Eğitim anlayışı, programlar ve ders içerikleri eşitlik, gerçekçilik ve standartlaşma doğrultusunda geliştirilmesi ve tüm taraflar için (akademisyen, öğrenci ve idari yapı) özlük hakların iyileştirilmesi sağlanmalı	22	0,229
G. Birim bazından başlamak üzere yükseköğretimde kalitenin ve katma değer artırılmasına yönelik olarak öğrenci odaklı, yabancı dil eğitime ve nitelikli öğretim elemanı geliştirmeye önem veren çalışmalar yürütülmeli	34	0,354
TOPLAM	96	1,000

Tablo 4.75. ve Ek-5.1.'e göre katılımcıların Yükseköğretimin Değişen Değerleri Bağlamındaki görüşlerinin 7 ana başlık ve 33 alt başlıkta toplandığı görülmektedir. Bu grafiğin detayına bakıldığında “*Birim bazından başlamak üzere yükseköğretimde kalitenin ve katma değer artırılmasına yönelik olarak öğrenci odaklı, yabancı dil eğitime ve nitelikli öğretim elemanı geliştirmeye önem veren çalışmalar yürütülmeli*” görüşünün ağırlıklı öneme sahip olduğu görülmektedir.

4.3.6.2. Katılımcıların Selçuk Üniversitesi’ndeki AYA Uygulamaları Konusundaki Yorumları

Tablo 4.76. Selçuk Üniversitesi’ndeki AYA Uygulamaları Konusunda Katılımcı Görüşleri Ana Başlıklar

Selçuk Üniversitesi’ndeki AYA Uygulamaları Konusunda belirtilen ana başlıklar	Sayı	Yüzde
A. AYA Uygulamaları hakkında bireysel ve kurumsal bilgilendirme gerekliliği	29	0,414
B. Uluslararası değişim programlarına (öğrenci ve öğretim elemanı bazında) ağırlık verilmesi gerekliliği	3	0,043
C. Akademik ve idari personelin hem AYA çalışmaları hem de yabancı dil konusunda eğitilmesinin gerekliliği	10	0,143
D. Akreditasyon ve ulusal / uluslararası uyum zorunluluğu	13	0,186
E. Akademisyenlerin AYA çalışmalarında görevlendirilmesi ve çözüm önerileri sunmalarının gerekliliği	3	0,043
F. Üniversitenin eksik olduğu diğer noktalar	12	0,171
TOPLAM	70	1,000

Tablo 4.76. ve Ek-5.2. incelendiğinde katılımcıların Selçuk Üniversitesi’ndeki AYA Uygulamaları Konusunda görüşlerinin 6 ana başlık ve 19 alt başlıkta toplandığı görülmektedir. Bu grafiğin detayına bakıldığında “*AYA Uygulamaları hakkında bireysel ve kurumsal bilgilendirme gerekliliği*” görüşünün ağırlıklı öneme sahip olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

STRATEJİK HEDEF BELİRLEME SÜRECİ AHP ve BAHP UYGULAMASI

Bu bölümde Selçuk Üniversitesi akademisyenlerinin AYA Yeterlilik Düzeyi Algısı temelinde hazırlanarak Bologna Süreci konusundaki uzman akademisyenlere uygulanan anket sonuçları, AHP ve BAHP teknikleri ile yorumlanmış ve üniversite için bazı stratejiler belirlenmiştir.

5.1. Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP)

Literatürde Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP), 1976 yılından bu yana performans ölçümü, enerji pazarında strateji belirleme, makroekonomik öngörü, hedefler için öncelik belirleme, kaynakların değerlendirilmesi, dolum sistemleri, üretim devirleri, bankalar, yazılım, tedarikçiler, elektrik santralleri, yakıt sistemleri, tarımsal ürün üretim teknolojileri, güvenilirlik ve yer seçimi gibi birçok karar verme sürecinde akademisyen ve uygulamacılar tarafından kullanılmaktadır (Serdar, 2008: 58).

Bir karar verme probleminde, birden fazla nitelik ve nicelik içeren kriter ve amaç var ise, bu tip karar verme problemleri “Çok Nitelikli Karar Verme” adı altında ele alınmaktadır.

AHP ilk olarak 1968 yılında Myers ve Alpert tarafından ortaya atılmış ve 1977’de Thomas Saaty tarafından geliştirilerek bir model olarak karar verme problemlerinin çözümünde kullanılabilir hale dönüştürülmüştür. AHP, karar hiyerarşisinin tanımlanabilmesi durumunda kullanılan ve kararı etkileyen faktörler açısından karar değişkenlerinin yüzde dağılımlarını veren bir karar verme ve tahminleme yöntemi olarak ifade edilebilir. Karşılaştırma temeline dayalı bir hiyerarşik yapıda önem farklılıkları ve karar değişkenleri üzerinde yüzde dağılımlarını veren süreçtir (Yaralıoğlu, 2001: 131).

AHP, karmaşık karar problemlerinde, karar alternatif ve kriterlerine önem değerleri verilmek suretiyle yönetsel karar mekanizmasının çalıştırılması esasına dayanan bir karar verme işlemidir. Thomas L. Saaty tarafından 1980’lerde

geliştirilen çok faktörlü karar problemlerinde daha etkin karar vermek amacıyla kullanılan bir yöntemdir.

Birçok karar problemi hem objektif hem de subjektif unsurlar içermektedir. AHP, bu iki unsuru da bulunduran bir çözüm yapısına sahip olduğu için birçok karar verme yöntemine göre daha gerçekçi bir çözüm yöntemidir. İşletme ve eğitim kurumlarının problemlerinin çoğu, yapıları gereği “çok niteliklidir”. AHP karmaşık karar problemlerinde özellikle subjektif unsurların var olduğu problemlerde rahatlıkla uygulanabilecek bir teknik sunmaktadır.

AHP yönteminin adımları şu şekildedir:

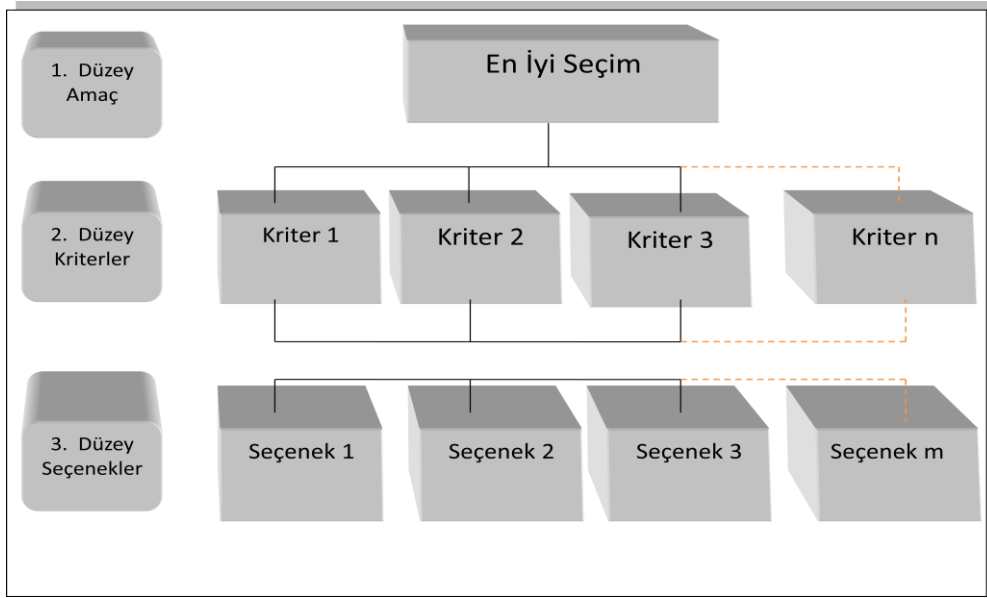
- Problemi tanımlama ve ne tür bilgiye ihtiyaç duyulduğunu belirleme,
- En tepede karara ait hedef, ara düzeylerde kriterler ve en alt düzeyde alternatifler seti yer alacak şekilde hiyerarşik yapıyı oluşturma,
- Karşılaştırma matrislerini oluşturma (bir düzeyde yer alan her eleman aynı düzeydeki diğer elemanlarla karşılaştırılarak her düzey için bu işlemi ayrı ayrı uygulama),
- Her düzey için ayrı ayrı ağırlıklar (öncelikler) elde etme,
- İşlemleri alternatiflerin ağırlıkları ve genel ağırlıklar (öncelikler) belirleninceye kadar sürdürme,
- Karşılaştırmalarda 1 ile 9 arasındaki bir ölçek kullanma ve karşılaştırma sonuçlarının tutarlı olup olmadığını inceleme.

5.1.1. AHP Yönteminde Hiyerarşik Yapının Oluşturulması (Modelin Oluşturulması)

Karar verme sürecinin en önemli aşamasıdır. Çünkü karar probleminin ne olduğu, hangi ölçütlere göre değerlendirme yapılacağı ve seçenekler bu aşamada belirlenir. Karmaşık problemlerde karar problemini, seçenekleri ve ölçütleri doğru tanımlamak için disiplinler arası yaklaşım gerekir. Özellikle ölçütlerin doğru olarak belirlenmesi hayati önemdedir. Çünkü verilecek karar seçeneklerin belirlenen ölçütleri karşılama düzeylerine göre yapılacağından eksik ya da yanlış bir tanımlama sonucu karar vericinin amacına yeterince hizmet edemeyen, yanlış bir kararın verilmesi olasılığı vardır.

Hiyerarşik yapı en tepede karara ait hedef, ara düzeylerde kriterler ve en alt düzeyde alternatifler seti yer alacak şekilde oluşturulmaktadır. Benzer bir örneği Şekil 5.1.'de gösterilmiştir:

Şekil 5.1. AHP Hiyerarşik Yapısı



5.1.1.1. Öğeler Arasında İkili Karşılaştırmaların Yapılması

AHP'nin temeli, ikili karşılaştırmalara dayanır. Saaty, karar kriterlerinin ve karar seçeneklerinin ikili karşılaştırmasında kullanılan bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçekle karar kriterleri ve her bir karar kriterine göre karar seçenekleri ikili karşılaştırmalarla 1 ile 9 arasında bir değerle değerlendirilir. Aşağıdaki tabloda karşılaştırmalarda kullanılan sayısal değerler ve karşılıkları yer almaktadır.

Tablo 5.1. Saaty'nin Geliştirdiği İkili Karşılaştırma Skalası

Önem Değerleri	Değer Tanımları
1	Her iki faktörün eşit öneme sahip olması durumu
3	1. Faktörün 2. faktörden daha önemli olması durumu
5	1. Faktörün 2. faktörden çok önemli olması durumu
7	1. Faktörün 2. faktöre nazaran çok güçlü bir öneme sahip olması durumu
9	1. Faktörün 2. faktöre nazaran mutlak üstün bir öneme sahip olması durumu
2,4,6,8	Ara değerler

5.1.1.2. Faktörler Arası Karşılaştırma Matrislerinin Oluşturulması

Faktörler arası karşılaştırma matrisi, $n \times n$ boyutlu bir kare matristir. Bu matrisin köşegeni üzerindeki matris bileşenleri değerleri 1 değerini alır. Aşağıda bu matrisin formülasyonu gösterilmektedir:

$$A = \begin{bmatrix} a_{11} & \cdots & a_{1n} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ a_{n1} & \cdots & a_{nn} \end{bmatrix} \quad (1)$$

Faktörlerin karşılaştırılması, birbirine göre sahip oldukları önem değerlerine göre birebir ve karşılıklı olarak yapılır. Faktörlerin karşılaştırılmasında Saaty tarafından geliştirilen karşılaştırma tablosundan yararlanılır. Karşılaştırmalar sadece köşegenin üstünde kalan 1 değerlerinin üstü için yapılır. Diğer kısım yani köşegenin altı ise aşağıdaki gibi hesaplanarak doldurulur.

$$a_{ji} = \frac{1}{a_{ij}} \quad (2)$$

5.1.1.3. Faktörlerin Yüzde Önem Dağılımlarının Belirlenmesi

Karşılaştırma matrisi, faktörlerin birbirine göre önem seviyelerini belirli bir mantık içerisinde gösterir. Ancak bu faktörlerin bütün içerisindeki ağırlıklarını, diğer bir ifade ile yüzde önem dağılımlarını belirlemek için karşılaştırma matrisini oluşturan sütun ve vektörlerden yararlanılır böylece n adet ve n bileşenli B sütun vektörü oluşturulur. Aşağıdaki formüller ile 3. formülde sütun vektörü ve 4. formülde nasıl hesaplandığı gösterilmektedir:

$$B_i = \begin{bmatrix} b_{11} \\ \vdots \\ b_{n1} \end{bmatrix} \quad (3)$$

$$b_{ij} = \frac{a_{ij}}{\sum_{i=1}^n a_{ij}} \quad (4)$$

Yukarıdaki adımlar her bir faktör için uygulandığında faktör sayısı (n) kadar B sütun vektörü elde edilmektedir. n adet B sütun vektörü bir araya getirildiğinde 5. Formülde tanımlanan nxn boyutlu C matrisi oluşturulur.

$$C = \begin{bmatrix} c_{11} & \cdots & c_{1n} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ c_{n1} & \cdots & c_{nn} \end{bmatrix} \quad (5)$$

C matrisinden yararlanarak faktörlerin birbirlerine göre önem değerlerini gösteren yüzde önem dağılımları elde edilmektedir. Bunun için C matrisini oluşturan satır bileşenlerinin aritmetik ortalaması alınır ve öncelik vektörü olarak adlandırılır. W olarak adlandırılan öncelik vektörü aşağıda tanımlandığı gibi hesaplanmaktadır.

$$w_i = \frac{\sum_{j=1}^n c_{ij}}{n} \quad (6)$$

5.1.2. Uygulama: AHP Yöntemi

AHP yöntemiyle yapılan araştırmanın konusu, amacı, metodolojisi, modeli ve analizleri aşağıda incelenmiştir.

5.1.2.1. Araştırma Konusu ve Amacı

Araştırmanın konusunu çok kriterli karar verme problemi olan “Selçuk Üniversitesi’nin akademik personelinin AYA Algısına yönelik en önemli faktörleri belirlemek ve en uygun stratejik hedefin seçilmesi” problemi oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı; Selçuk Üniversitesi akademik personeli tarafından ortaya konan AYA Algısını, AYA Yeterlilik Düzeyi ve Yükseköğretimde Değişen Değerler ana ve alt kriterleri ışığında değerlendirip en uygun seçimi yapmaktır. Uygulamada kullanılan AHP tekniği en uygun stratejik hedef belirleme probleminde hem subjektif hem de objektif bakış açılarını entegre etmektedir.

Günümüzün yoğun rekabet ortamında üniversitelerin de küresel rekabet şartlarındaki ve çevresindeki belirsizlikleri mümkün olduğunca ortadan kaldırarak rakiplerine karşı rekabet üstünlüğü sağlaması gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmek için verecekleri yönetim kararlarını bilimsel yöntemler ile desteklemek

zorundadırlar. Bu çalışmada yöneticilerin AYA uygulamaları ile ilgili karar süreçlerini kolaylaştırmak ve objektif bir bakış açısı sunabilmek için belirlenen ana ve alt kriterlere göre en uygun stratejik hedef seçim kararının daha objektif verilmesi amaçlanmaktadır.

5.1.2.2. Araştırma Metodolojisi

Bu çalışmada kalitatif ve kantitatif araştırma yöntemlerini bir arada kullanan AHP analizi yöntemi yardımı ile Selçuk Üniversitesi'nde bir uygulama yapılmıştır. Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) Algısı ve Görüşleri anket uygulaması sonuçları ışığında bir anket tasarlanmış ve Bologna süreci ile ilgili yöneticilerden 10 akademisyene anket uygulaması gerçekleştirilmiştir (Ek-2.).

AHP yönteminin uygulanabilmesi için ana kriterlerin, alt kriterlerin ve ikili karşılaştırma seviyelerinin belirlenmesi amacıyla anket tekniği uygulanmıştır. AHP tekniğine uygun şekilde tasarlanan bir anket yardımı ile üniversiteye bağlı birimlerin Bologna süreci uzmanı ya da bu konuda görevlendirilmiş akademisyenlerin AYA Algısı kriterlerinin ikili karşılaştırma matrislerine yönelik veri elde edilmiştir. Çok Kriterli Karar Verme problemlerinin analizinde kullanılan Expert Choice 11 paket programında veriler analiz edilerek karşılaştırma matrisleri ile ilgili ağırlıklar (önem dereceleri) ve analiz edilen matrislerin tutarlılık oranları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle genel sonuçlar ortaya konularak önerilerde bulunulmuştur. Şekil 5.2.'de genel olarak en uygun strateji seçim problemi ile ilgili akıllı karar destek süreci yer almaktadır.

Şekil 5.2. AHP Karar Destek Süreci



5.1.2.3. Araştırma Modeli¹⁵

Literatürde yer alan çalışmalar ve üniversite genelinde akademisyenlere uygulanan anketler dikkate alındığında genel olarak strateji seçimi probleminde kullanılacak ana ve alt kriterlere ait bir hiyerarşi oluşturularak Selçuk Üniversitesi'nin AYA ile ilgili stratejik hedef seçim problemi hiyerarşisi belirlenmiştir.

En uygun strateji seçimi için üniversitenin Yükseköğretim ve Değişen Değerler **(A1)**, Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı **(A2)** ve AYA Yeterlilik Düzeyi **(A3)** **ana kriterler** olarak belirlenmiştir. Ana kriterlerde kendi içinde **alt faktörlere** ayrılmıştır. Bu bağlamda Yükseköğretim ve Değişen Değerler ana kriterini; Yükseköğretim Kalitesi **(A11)**, Yükseköğretim Farklılaşan Değerler Algısı **(A12)**, Yükseköğretimde Değişen Değerler Algısı **(A13)**, Gelişmiş Üniversite Algısı **(A14)**, Üniversite Misyonu Algısı **(A15)**, Üniversitelerde Paydaş Algısı **(A16)** ve Üniversitelerde Kaynak Algısı **(A17)** alt kriterleri oluşturmaktadır. Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ana kriteri ise; AYA Olumlu Algı **(A21)**, AYA Olumsuz Algı **(A22)** ve AYA Reel Hedef Algısı **(A23)** olmak üzere 3 alt kriterden meydana gelmektedir. AYA Yeterlilik Düzeyi ana kriteri, AYA Yükseköğretim (girdi) Yeterlilik Düzeyi **(A31)**, AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi **(A32)**, AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi **(A33)** ve AYA Uluslararasılaşma (çıkıtı) Yeterlilik Düzeyi **(A34)** olmak üzere 4 alt kriterle değerlendirilmektedir. Toplamda **3 ana kriter, 14 alt kriter** yer almaktadır.

Alternatif stratejiler ise 3 başlıkta incelenmektedir. Bunlar:

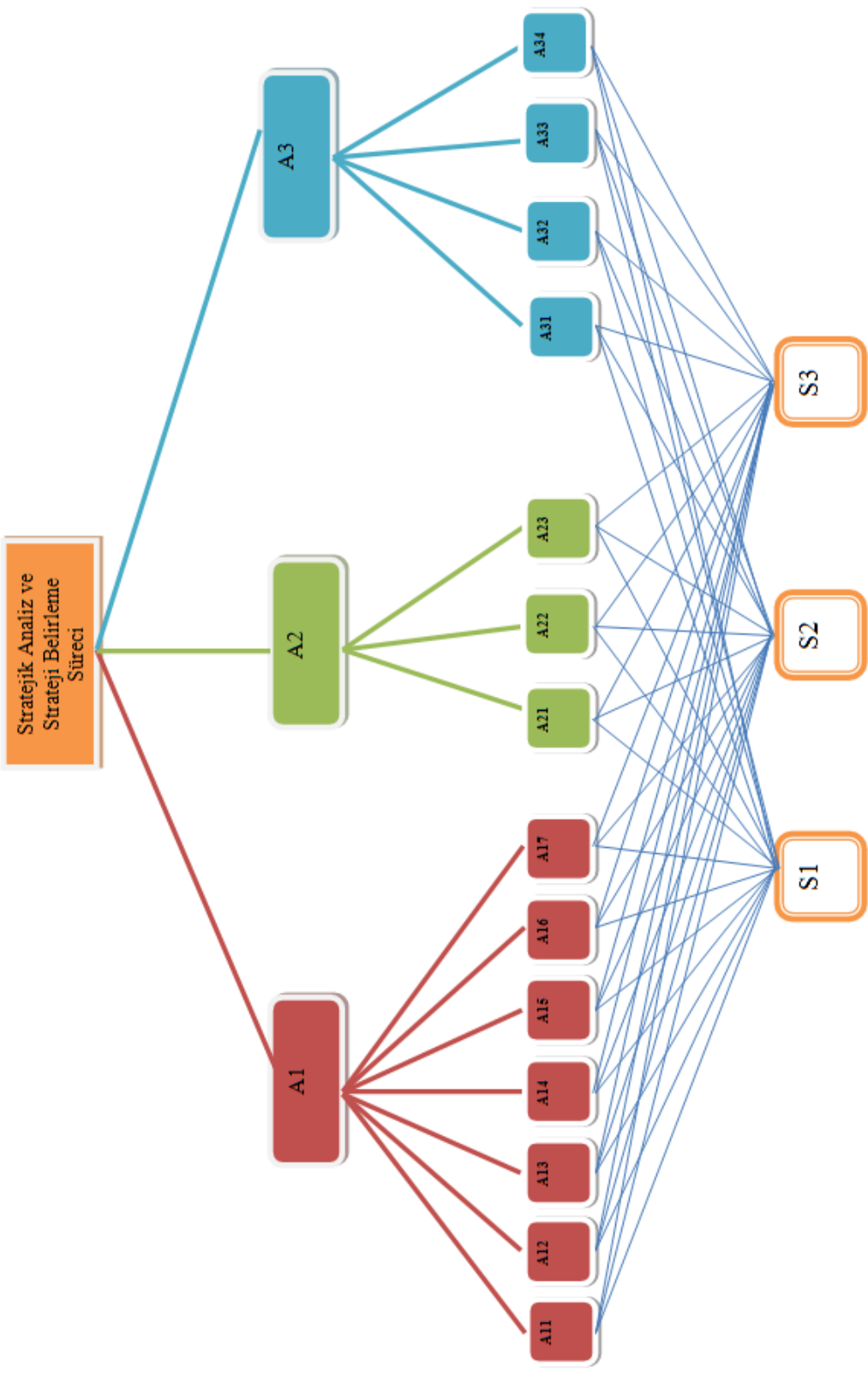
S1: *AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşma vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak,*

S2: *AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek,*

S3: *AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak şeklindedir.*

¹⁵ Çalışmanın bu kısım sonrası yazımında bu kısımda belirtilen kodlamalar baz alınacaktır.

Şekil 5.3. AHP Yöntemine Göre Strateji Belirleme Süreci



5.1.2.4. Analizler ve Bulgular

Yukarıdaki şekilde AYA için en uygun stratejik hedef seçim probleminde Selçuk Üniversitesi için önemli olan ana ve alt kriterlere ait hiyerarşi oluşturulmuştur. Bu hiyerarşi sayesinde AHP karşılaştırma ve hesaplamaları yapılabilmektedir. Hiyerarşik yapı oluşturulduktan sonra AHP yapısı gereği, hiyerarşide yer alan ana ve alt kriterler kendi aralarında sırasıyla karşılaştırılmıştır.

5.1.2.4.1. Ana Kriterler Öncelikleri ve Tutarlılık Oranı

Bu başlıkta birinci düzeyde yer alan Yükseköğretim Değişen Değerler Algısı, Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ve AYA Yeterlilik Düzeyi ana kriterleri karşılaştırılmıştır. Expert Choice paket programı yardımıyla yapılan karşılaştırmalar ve elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır. Ana kriterlere ait karşılaştırma matrislerine bağlı olarak ağırlıklar (önem dereceleri) aşağıdaki gibi bulunmuştur.

Tablo 5.2. Ana Kriterler Önem Dereceleri

Ana Kriterler	Önem Dereceleri
Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı	0,558
Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı	0,320
AYA Yeterlilik Düzeyi	0,122
Tutarlılık Oranı	<i>0,020</i>

Tablo 5.2. incelendiğinde Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejilerin seçiminde Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) Algısı ve Görüşleri ana kriterleri arasında en fazla Yükseköğretim Alanı Algısı (0,558) etkili olmaktadır. Bu kriteri sırası ile Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı (0,320) ve AYA Yeterlilik Düzeyi (0,122) ile izlemektedir.

5.1.2.4.2. Ana Kriterlerin Önem Dereceleri ve Tutarlılık Oranı

Aşağıda yükseköğretim ve değişen değerler algısı, AYA algısı ve AYA yeterlilik düzeyine göre alt kriterler incelenmiştir.

İlk olarak “Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı” kriterinin alt kriteri olan Yükseköğretim Kalitesi (A11), Yükseköğretim Farklılaşan Değerler Algısı (A12), Yükseköğretimde Değişen Değerler Algısı (A13), Gelişmiş Üniversite Algısı (A14), Üniversite Misyonu Algısı (A15), Üniversitelerde Paydaş Algısı (A16) ve Üniversitelerde Kaynak Algısı (A17) kriterlerinin karşılaştırma matrislerine bağlı olarak önem dereceleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5.3. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Ana Kriterine Göre Alt Kriterlerinin Önem Dereceleri

Alt Kriterler	Önem Dereceleri
Üniversitelerde kaynak algısı	0,179
Gelişmiş üniversite algısı	0,166
Yükseköğretim kalitesi	0,158
Üniversite misyonu algısı	0,133
Üniversitelerde paydaş algısı	0,132
Yükseköğretimde farklılaşan değerler	0,122
Yükseköğretimde gelişen değerler	0,111
Tutarlılık Oranı	<i>0,10</i>

Bu tablo incelendiğinde Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejilerin seçiminde Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı ana kriterinin alt kriterleri arasında en fazla Üniversite Kaynak Algısı (0,179) etkili olmaktadır.

Tablo 5.4. AYA Algısı Ana Kriterine Göre Alt Kriterlerinin Önem Dereceleri

Alt Kriterler	Önem Dereceleri
AYA Olumsuz Algı	0,727
AYA Reel Hedef Algısı	0,182
AYA Olumlu Algı	0,091
Tutarlılık Oranı	0,000

Tablo 5.4. incelendiğinde Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejilerin seçiminde Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı ana kriterinin alt kriterleri arasında en fazla AYA Olumsuz Algı (0,727) etkili olmaktadır.

Tablo 5.5. AYA Yeterlilik Düzeyi Ana Kriterine Göre Alt Kriterlerinin Önem Dereceleri

Alt Kriterler	Önem Dereceleri
AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	0,364
AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	0,342
AYA Uluslararasılaşma (çıktı) Yeterlilik Düzeyi	0,204
AYA Yükseköğretim (girdi) Yeterlilik Düzeyi	0,090
Tutarlılık Oranı	0,020

Tablo 5.5. incelendiğinde Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejilerin seçiminde AYA Yeterlilik Düzeyi ana kriterinin alt kriterleri arasında en fazla AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi (0,364) etkili olmaktadır.

5.1.2.4.3. Alt Kriterlere Göre Temel Stratejilerin Önem Dereceleri

Aşağıda yükseköğretim ve değişen değerler algısı, AYA algısı ve AYA yeterlilik düzeyine göre alt kriterler incelenmiştir.

Tablo 5.6. Yükseköğretim Kalitesi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Stratejiler	Önem Dereceleri
S1	0,443
S2	0,169
S3	0,387
Tutarlılık oranı: 0,02	

Tablo 5.6. incelendiğinde Yükseköğretim Kalitesi Kriterine göre Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejinin S1: AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak (0,443) olduğu görülmektedir.

Tablo 5.7. Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Stratejiler	Önem Dereceleri
S1	0,169
S2	0,443
S3	0,387
Tutarlılık oranı: 0,02	

Tablo 5.7. incelendiğinde Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı Kriterine göre Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejinin S2: AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek (0,443) olduğu görülmektedir.

Tablo 5.8. Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Stratejiler	Önem Dereceleri
S1	0,674
S2	0,101
S3	0,226
Tutarlılık oranı: 0,08	

Tablo 5.8. incelendiğinde Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı Kriterine göre Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejinin S1: AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak (0,674) olduğu görülmektedir.

5.1.2.4.4. Gelişmiş Üniversite Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Tablo 5.9. Gelişmiş Üniversite Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Stratejiler	Önem Dereceleri
S1	0,200
S2	0,600
S3	0,200
Tutarlılık oranı: 0,00	

Tablo 5.9. incelendiğinde Gelişmiş Üniversite Algısı Kriterine göre Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejinin S2: AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek (0,600) olduğu görülmektedir.

5.1.2.4.5. Üniversite Misyonu Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Tablo 5.10. Üniversite Misyonu Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Stratejiler	Önem Dereceleri
S1	0,458
S2	0,126
S3	0,416
Tutarlılık oranı: 0,00	

Tablo 5.10. incelendiğinde Üniversite Misyonu Algısı Kriterine göre Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejinin S1: AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak (0,458) olduğu görülmektedir.

5.1.2.4.6. Üniversitelerde Paydaş Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Tablo 5.11. Üniversitelerde Paydaş Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Stratejiler	Önem Dereceleri
S1	0,184
S2	0,584
S3	0,232
Tutarlılık oranı: 0,05	

Tablo 5.11. incelendiğinde Üniversitelerde Paydaş Algısı Kriterine göre Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejinin S2: AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek (0,584) olduğu görülmektedir.

5.1.2.4.7. Üniversitelerde Kaynak Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Tablo 5.12. Üniversitelerde Kaynak Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Stratejiler	Önem Dereceleri
S1	0,174
S2	0,634
S3	0,192
Tutarlılık oranı: 0,00	

Tablo 5.12. incelendiğinde Üniversitelerde Kaynak Algısı Kriterine göre Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejinin S2: AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek (0,634) olduğu görülmektedir.

5.1.2.4.8. AYA Olumlu Algı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Tablo 5.13. AYA Olumlu Algı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Stratejiler	Önem Dereceleri
S1	0,559
S2	0,089
S3	0,352
Tutarlılık oranı: 0,00	

Tablo 5.13. incelendiğinde AYA Olumlu Algı Kriterine göre Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejinin S1: AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak (0,559) olduğu görülmektedir.

5.1.2.4.9. AYA Olumsuz Algı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Tablo 5.14. AYA Olumsuz Algı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Stratejiler	Önem Dereceleri
S1	0,105
S2	0,637
S3	0,258
Tutarlılık oranı: 0,04	

Tablo 5.14. incelendiğinde AYA Olumsuz Algı Kriterine göre Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejinin S2: AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek (0,634) olduğu görülmektedir.

5.1.2.4.10. AYA Reel Hedef Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Tablo 5.15. AYA Reel Hedef Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Stratejiler	Önem Dereceleri
S1	0,218
S2	0,691
S3	0,091
Tutarlılık oranı: 0,05	

Tablo 5.15. incelendiğinde AYA Reel Hedef Algısı Kriterine göre Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejinin S2: AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek (0,691) olduğu görülmektedir.

5.1.2.4.11. AYA Yükseköğretim (girdi) Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Tablo 5.16. AYA Yükseköğretim (girdi) Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Stratejiler	Önem Dereceleri
S1	0,627
S2	0,094
S3	0,280
Tutarlılık oranı: 0,05	

Tablo 5.16. incelendiğinde AYA Yükseköğretim (girdi) Yeterlilik Düzeyi Kriterine göre Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejinin S1: AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak (0,627) olduğu görülmektedir.

5.1.2.4.12. AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Tablo 5.17. AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Stratejiler	Önem Dereceleri
S1	0,268
S2	0,117
S3	0,614
Tutarlılık oranı: 0,07	

Tablo 5.17. incelendiğinde AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi Kriterine göre Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejinin S3: AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak (0,614) olduğu görülmektedir.

5.1.2.4.13. AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Tablo 5.18. AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Stratejiler	Önem Dereceleri
S1	0,648
S2	0,122
S3	0,230
Tutarlılık oranı: 0,00	

Tablo 5.18. incelendiğinde AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi Kriterine göre Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejinin S1: AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak (0,648) olduğu görülmektedir.

5.1.2.4.14. AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Tablo 5.19. AYA Uluslararasılaşma (çıktı) Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin Önem Dereceleri

Stratejiler	Önem Dereceleri
S1	0,484
S2	0,092
S3	0,423
Tutarlılık oranı: 0,02	

Tablo 5.19. incelendiğinde AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi Kriterine göre Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejinin S1: AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak (0,484) olduğu görülmektedir.

5.1.2.5. Değerlendirme

Bu bölümde Selçuk Üniversitesi için en uygun stratejinin AHP yöntemiyle belirlenmesi işlemi yapılmıştır. Selçuk Üniversitesi akademisyenlerine uygulanan anket yardımı ile önemli 3 temel alternatif strateji belirlenmiştir. Toplanan karşılaştırma verileri Expert Choice programı ile işlenmiş ve AHP yöntemiyle kriterler ile stratejiler önceliklendirilmiştir. Bu sırada tüm karşılaştırmalar için tutarlılık oranları hesaplanmış ve bu oranlar kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Tablo 5.20. incelendiğinde 14 alt kriterden 7'si için “*AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak*” (S1) stratejisinin **birinci sırada öneme** sahip olduğu görülmektedir. Devamında ise 6 alt kriter için “*AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek*” (S2) stratejisi **ikinci derecede öneme**, 1 alt kriter için “*AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak*” (S3) stratejisi **üçüncü derecede öneme** sahiptir.

Tablo 5.20. Stratejilerin Kriterlere Göre Karşılaştırılması

KRİTER	ALT KRİTER	STRATEJİLER					
		S1		S2		S3	
		Ö.S*	Ö.D**(%)	Ö.S	Ö.D(%)	Ö.S	Ö.D(%)
Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı	Yükseköğretim kalitesi	1	0,443	3	0,169	2	0,387
	Yükseköğretimde farklılaşan değerler	3	0,169	1	0,443	2	0,387
	Yükseköğretimde gelişen değerler	1	0,674	3	0,101	2	0,226
	Gelişmiş üniversite algısı	2	0,200	1	0,600	3	0,200
	Üniversite misyonu algısı	1	0,458	3	0,126	2	0,416
	Üniversitelerde paydaş algısı	3	0,184	1	0,584	2	0,232
	Üniversitelerde kaynak algısı	3	0,174	1	0,634	2	0,192
	AYA Olumlu Algı	1	0,559	3	0,089	2	0,352
Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı	AYA Olumsuz Algı	3	0,105	1	0,637	2	0,258
	AYA Reel Hedef Algısı	2	0,218	1	0,691	3	0,091
	AYA Yükseköğretim (girdi) Yeterlilik Düzeyi	1	0,627	3	0,094	2	0,280
AYA Yeterlilik Düzeyi	AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	2	0,268	3	0,117	1	0,614
	AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	1	0,648	3	0,122	2	0,230
	AYA Uluslararasılaşma (çıktı) Yeterlilik Düzeyi	1	0,484	3	0,092	2	0,423
*Ö.S: Önem Sırası		**Ö.D: Önem Derecesi					

Tüm alt kriterler ve ana kriterler dikkate alındığında alternatif stratejilerin genel ağırlıkları, Selçuk Üniversitesi akademisyenlerinin AYA Algısına yönelik önem derecelerini göstermektedir. Buna göre Selçuk Üniversitesi'nin AYA Algısı için en önemli stratejinin **S1: AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak** stratejisi olduğu söylenebilir. Devamında ise **S2: AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek** ve **S3: AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak** stratejilerine önem verilmesi olduğu ifade edilebilir.

5.2. Bulanık Analitik Hiyerarşi Prosesi (BAHP) Yöntemi

AHP yöntemi, uzmanların bilgilerini ele alsa da, insani düşünme tarzını yansıtamamaktadır (Kahraman vd., 2004). Ayrıca, ikili karşılaştırma sürecinde, belirsizlik ve kararsızlık durumlarını ele almada yetersiz olmasından dolayı da eleştirilmektedir. Bu nedenlerden dolayı önerilen Bulanık Analitik Hiyerarşi Süreci'nde (BAHP); kesin değerlerin kullanıldığı AHP' den farklı olarak kıyaslama oranları bir değer aralığında verilmektedir. Böylece karar verme sürecindeki belirsizliğin daha kolay üstesinden gelinebilmektedir (Karakaşoğlu, 2008).

Literatürde, çeşitli araştırmacılar tarafından önerilen birçok BAHP yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemler, bulanık küme teorisi kavramlarını kullanarak alternatif seçimi ve gerekçe problemlerine sistematik yaklaşımlardır. Karar vericiler genellikle aralık değerlendirmeleri sabit değerlendirmelerden daha güvenli bulmaktadırlar. Bunun nedeni, karşılaştırma yönteminin bulanık doğası gereği karar vericilerin tercihleri hakkında kesin olmamalarıdır (Çitli, 2006). Önerilen Bulanık AHP yöntemlerinden bazıları şunlardır:

Van Laarhoven ve Pedrcyz (1983): Üçgensel üyelik fonksiyonları ile tanımlanan bulanık oranları karşılaştırmışlardır. Van Laarhoven ve Pedrcyz (1983) tarafından, Saaty'nin önerdiği klasik AHP yönteminin uzantısı olan bir yöntem geliştirilmiştir. Bu modelde, üçgensel bulanık sayılarla ifade edilen bulanık oranlar

kıyaslanmaktadır. Hesaplama adımları AHP yöntemi ile aynıdır. Bulanık ağırlıklar ve bulanık performans değerleri, Lootsma'nın logaritmik en küçük kareler yöntemi kullanılarak elde edilmektedir (Kahraman vd. 2004).

Buckley (1985): Yamuksal üyelik fonksiyonları ile karşılaştırma oranlarının bulanık önceliklerini belirlemiştir. Buckley (1985), yamuksal bulanık sayıları kullanarak yeni bir model geliştirmiştir. Yeni modelde, Saaty' nin önerdiği klasik AHP yönteminin başka bir uzantısı olan “ a_{ij} ” bulanık kıyaslama oranlarını kullanmıştır. Ayrıca Van Laarhoven ve Pedrycz (1983)' nin yöntemindeki sorunlara dikkat çekmiştir (Kahraman vd. 2004). Bu çalışmada da Buckley'in bulanık sayıları ve hesaplama yönteminden faydalanılmıştır.

Chang (1996): Karşılaştırmalar için üçgensel bulanık sayıları kullanmış ve ikili karşılaştırmalar için genişletme analizi yöntemini önermiştir. Bulanık AHP'nin uygulandığı birçok problemde Chang (1996) tarafından önerilen genişletilmiş bulanık AHP yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde kesim seviyelerine ihtiyaç duyulmamaktadır (Güner, 2006: 38). Bu yöntem yapay derece değerlerini kullanmasının yanında basit seviye sıralaması ve karma toplam sıralaması ile öne çıkmaktadır. Bu yöntemin en avantajlı yanı hesap gereksiniminin az olması ve klasik AHP'nin adımlarını izleyerek ilave işlem gerektirmemesidir. Dezavantajı ise sadece bulanık üçgensel sayıları kullanmasıdır (Durdudiller, 2006: 42).

Birçok çalışmada AHP yöntemi çok kriterli karar verme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Fakat nicel olarak ölçülebilen kriterler dışında uzman görüşlerinin subjektifliği AHP yönteminin bir avantajı olarak görülse de (Anderson vd., 1998: 746-756), bu kişisel sonuçları kesinlikten uzaklaştırmaktadır. Bu durumda bulanık AHP (BAHP) uygulaması tercih edilmektedir (Aydın, 2009: 91).

5.2.1. Yöntem: Buckley'in (1985) Geometrik Ortalama Yöntemi

İlk olarak Buckley (1985) tarafından önerilen Geometrik ortalama yöntemi, AHP'yi genişletmek için dilsel değişkenleri kullanma durumunu ele alınan bir yöntemdir. Dilsel değişkenlerin ikili karşılaştırmalarının dereceleri ve karşılık gelen üyelik fonksiyonları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 5.21. BAHP Dilsel Değişken Skalası

Bulanık Sayı Skalası	Dilsel Değişkenlerin Tanımlanması	Bulanıklık Numarası	Kullanıcı Tanımlaması
1̃	Eşit Derecede Önem	(L, M, U)	(1,1,1)
3	Orta Derecede Önem	(L, M, U)	(2,3,4)
5̃	Kuvvetli Derecede Önem	(L, M, U)	(4,5,6)
7̃	Çok Kuvvetli Derecede Önem	(L, M, U)	(6,7,8)
9̃	Mutlak Derecede Önem	(L, M, U)	(7,8,9)
2̃, 4̃, 6̃, 8̃	Orta Değerler	(L, M, U)	(-, -, -) Kullanıcı tanımlı

Yukarıda yer alan üyelik fonksiyonları kullanılarak elde edilen verilere ilişkin bulanık ikili karşılaştırma matrisi,

$$A = \begin{bmatrix} \widetilde{a}_{11} & \cdots & \widetilde{a}_{1n} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ \widetilde{a}_{n1} & \cdots & \widetilde{a}_{nn} \end{bmatrix} \quad (1)$$

biçiminde verildiğinde;

$$\widetilde{a}_{ij} * \widetilde{a}_{ji} \approx 1 \text{ ve } \widetilde{a}_{ij} \cong w_i/w_j \quad (2)$$

her bir kriterin bulanık ağırlıklarının bulunması için geometrik ortalama yöntemi algoritmasında;

$$\widetilde{r}_i = (\widetilde{a}_{i1} * \widetilde{a}_{i2} * \dots * \widetilde{a}_{in})^{1/n} \quad (3)$$

olmak üzere her bir kriterin ağırlığı;

$$\widetilde{w}_i = \widetilde{r}_i * (\widetilde{r}_1 \oplus \widetilde{r}_2 \oplus \dots \oplus \widetilde{r}_n)^{-1} \quad (4)$$

eşitliğinden hesaplanır. Burada $\widetilde{r}_k = (l_k, m_k, u_k)$ olarak ifade edildiği takdirde $(\widetilde{r}_k)^{-1} = (1/u_k, 1/m_k, 1/l_k)$ 'dir ve $*$ bulanık çarpma işlemini, $\oplus$ ise bulanık toplama işlemini göstermektedir.

5.2.2. Uygulama: BAHP Yöntemi

BAHP yöntemiyle yapılan araştırmanın konusu, amacı, metodolojisi, modeli ve analizleri aşağıda incelenmiştir.

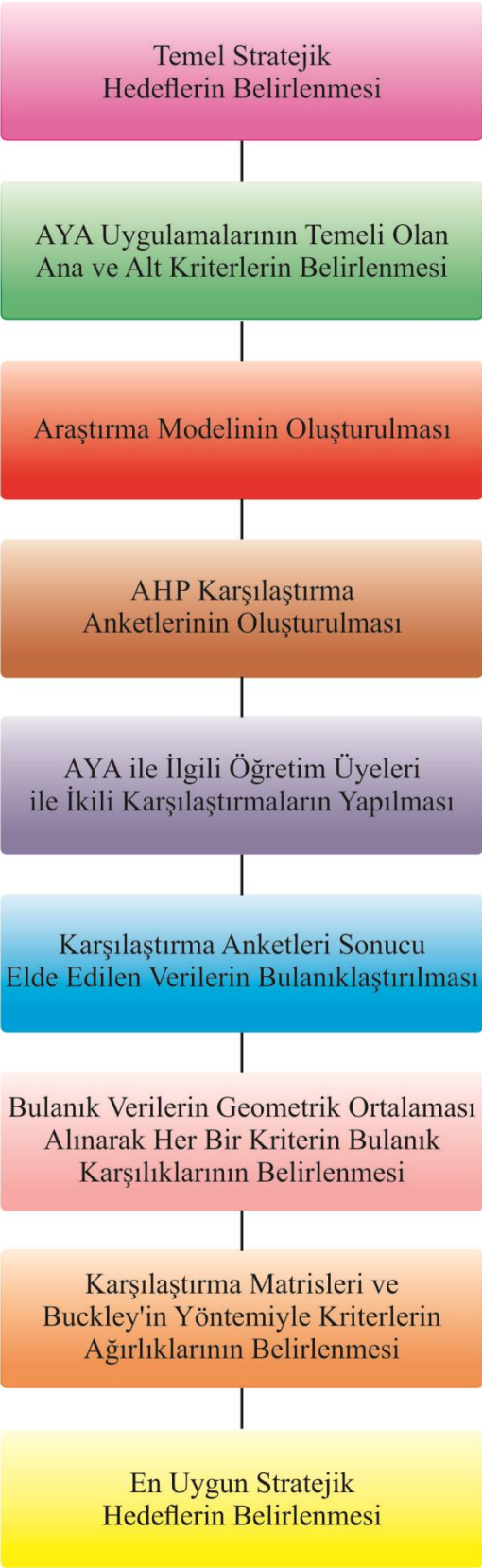
5.2.2.1. Araştırma Konusu ve Amacı

Araştırmanın konusunu çok kriterli karar verme problemi olan “AYA uygulamalarında etkinlik sağlamak için strateji seçimi” problemi oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı; “en uygun stratejik hedefinin seçiminde önceden belirlenen alternatif stratejik hedefleri belirlenen ana ve alt kriterler ışığında değerlendirip en uygun seçimi yapmaktır. Uygulamada kullanılan BAHP tekniği en uygun stratejik hedef belirleme probleminde hem subjektif hem de objektif bakış açılarını entegre etmektedir.

5.2.2.2. Araştırma Metodolojisi

AYA uygulamaları için strateji seçiminin BAHP yöntemiyle yapıldığı bu bölümde teorik kısımda anlatılan Buckley’in geometrik ortalama yöntemi ile bulanık analitik hiyerarşi süreci uygulanmıştır. Belirlenen alternatif stratejiler ana ve alt kriterler bağlamında değerlendirilmiştir. Kriterlerin ve kriterlere göre stratejilerin ikili karşılaştırmaları için üniversitedeki AYA ile ilgili öğretim üyelerine anket uygulanmıştır. Uygulanan 10 anket sonucu elde edilen veriler dilsel değişkenlere ilişkin bulanık sayı skalası kullanılarak bulanıklaştırılmıştır. Daha sonra bulanık aritmetik işlemler uygulanarak her bir kritere ilişkin anket verilerinin geometrik ortalaması alınmış ve elde edilen yeni bulanık değerler ikili karşılaştırma matrislerini oluşturmuştur. Her bir karşılaştırma matrisi Buckley’in geometrik ortalama yöntemine göre değerlendirilmiş ve elde edilen bulanık ağırlıklar ağırlık merkezi yöntemine göre durulaştırılmıştır. Elde edilen durulaştırılmış değerler her bir stratejinin kriterler bağlamında önem derecesini vermektedir.

Şekil 5.4. BAHP Karar Destek Süreci

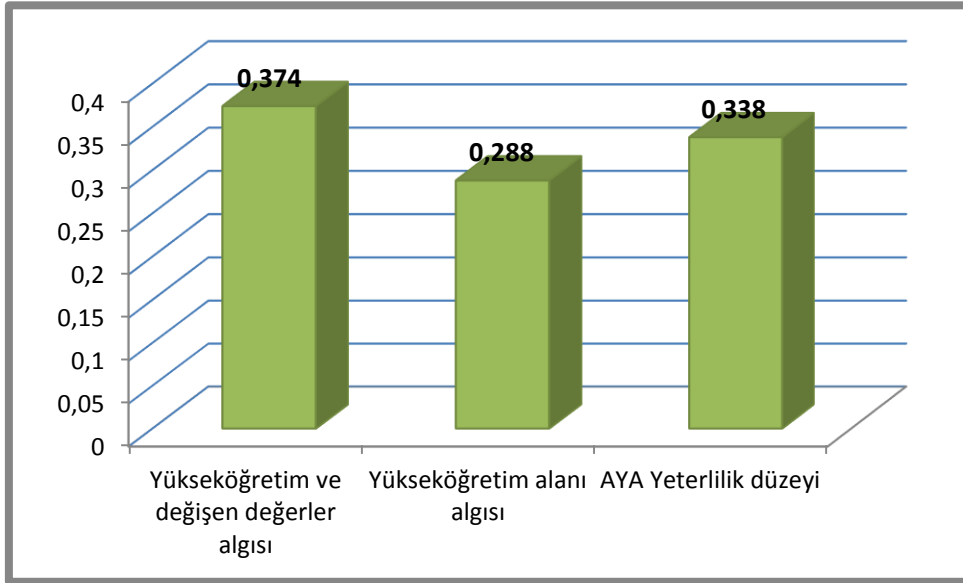


5.2.2.3. Analizler ve Bulgular

Şekil 5.4'te en uygun stratejik hedef seçim probleminde Selçuk Üniversitesi öğretim üyeleri için önemli olan ana ve alt kriterlere ait hiyerarşi oluşturulmuştur. Bu hiyerarşi sayesinde BAHP karşılaştırma ve hesaplamaları yapılabilmektedir. Hiyerarşik yapı oluşturulduktan sonra BAHP yapısı gereği, hiyerarşide yer alan ana ve alt kriterler kendi aralarında sırasıyla karşılaştırılmıştır.

Ana kriterleri ikili karşılaştırma matrisinde yer alan değerler kullanılarak denklem (4) yardımıyla her bir kriter için bulanık ağırlıklar hesaplanmıştır. Bu bulanık değerler durulaştığında elde edilen kriterlere ilişkin önem dereceleri ise şu şekildedir:

Şekil 5.5. Ana Kriterlerin BAHP Yöntemine Göre Önem Dereceleri



5.2.2.4. Değerlendirme

Bu bölümde Selçuk Üniversitesi AYA Uygulamaları için en uygun stratejinin BAHP yöntemiyle belirlenmesi işlemi yapılmıştır. İlgili literatür ve araştırmalar sonucunda 3 temel alternatif strateji belirlenmiştir. Bu alternatifler arasından üniversitenin geleceği için en uygununun seçilmesi sürecinde 3 ana kriter çeşitli alt kriterlere ayrılmıştır. Alt kriterlerin birbirlerine göre ve stratejilerin kriterler bazında

ikili karşılaştırmaları anket yöntemiyle belirlenmiştir. Elde edilen bulgular hiyerarşik bir yapıya dönüştürülmüştür. Toplanan karşılaştırma verileri bulanıklaştırılmış ve BAHP yöntemiyle kriterler ile stratejiler önceliklendirilmiştir.

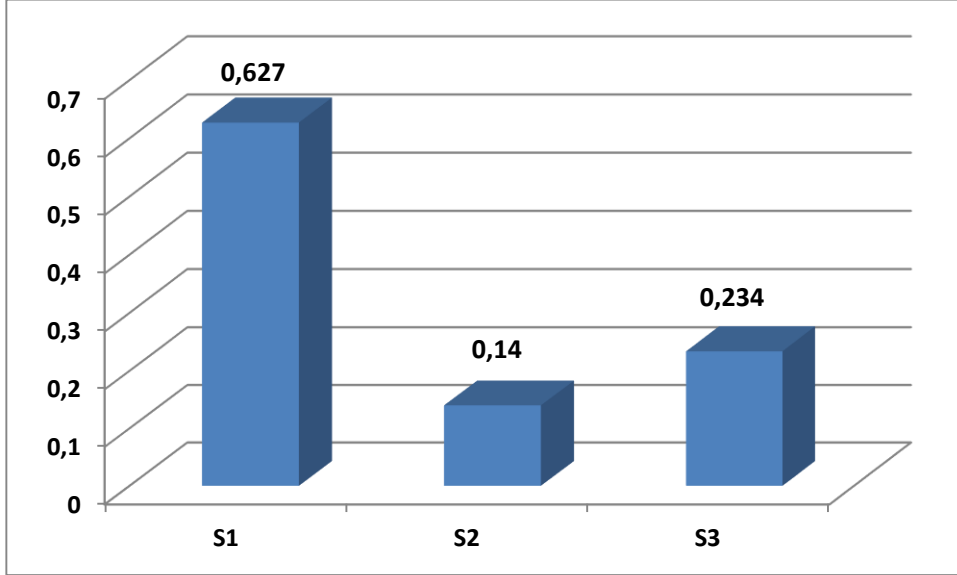
Tablo 5.22. Buckley'in Bulanık AHP Yöntemine Göre Alt Kriterlerin Ağırlıkları

ALT KRİTERLER	ALTERNATİFLER	BUCKLEY	ALT KRİTERLER	ALTERNATİFLER	BUCKLEY
Yükseköğretim kalitesi	S1	0,489	AYA olumlu algı	S1	0,435
	S2	0,279		S2	0,280
	S3	0,232		S3	0,285
Yükseköğretimde farklılaşan değerler	S1	0,587	AYA olumsuz algı	S1	0,413
	S2	0,195		S2	0,372
	S3	0,218		S3	0,215
Yükseköğretimde gelişen değerler	S1	0,370	AYA reel hedef algısı	S1	0,471
	S2	0,252		S2	0,320
	S3	0,378		S3	0,209
Gelişmiş üniversite algısı	S1	0,563	AYA yükseköğretim(girdi) yeterlilik düzeyi	S1	0,434
	S2	0,176		S2	0,281
	S3	0,261		S3	0,285
Üniversite misyonu algısı	S1	0,550	AYA formasyonel yeterlilik düzeyi	S1	0,634
	S2	0,154		S2	0,147
	S3	0,295		S3	0,218
Üniversitelerde paydaş algısı	S1	0,440	AYA yükseköğretim dönüşümü yeterlilik düzeyi	S1	0,643
	S2	0,168		S2	0,177
	S3	0,392		S3	0,180
Üniversitelerde kaynak algısı	S1	0,441	AYA uluslararasılaşma(çıkıtı) yeterlilik düzeyi	S1	0,538
	S2	0,230		S2	0,199
	S3	0,329		S3	0,262

Tablo 5.23. Buckley'in Bulanık AHP Yöntemine Göre Ana Kriterlerin Ağırlıkları

	Yükseköğretim ve değişen değerler algısı	AYA algısı	AYA yeterlilik düzeyi	GENEL AĞIRLIKLAR
ANA KRİTERLERİN AĞIRLIKLARI	0,374	0,288	0,338	
S1	0,668	0,520	0,672	0,627
S2	0,110	0,144	0,169	0,140
S3	0,222	0,336	0,159	0,234

Şekil 5.6. Buckley'in Geometrik Ortalama Yöntemine Göre Stratejilerin Genel Ağırlıkları



BAHP yöntemi sonucunda elde edilen sonuçlara göre tüm alt kriterler ve ana kriterler dikkate alındığında alternatif stratejilerin global ağırlıkları üniversite için mevcut durumdaki önem derecelerini göstermektedir. Buna göre AYA uygulamalarında en önemli stratejinin **S1: AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak** stratejisi olduğu söylenebilir. Bu stratejiyi **S3: AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak** ve **S2: AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek** stratejilerinin izlediği görülmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

DEĞERLENDİRME, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada yükseköğretimde değişen değerler bağlamında akademisyenlerdeki yükseköğretim ve Avrupa Yükseköğretim Alanı algısı ve farkındalığının yanı sıra bu algıya başta Avrupa Yükseköğretim Alanı uygulamalarındaki yeterlilik düzeyi olmak üzere etkisi bulunan diğer tüm faktörlerin etkileşiminin kavramsal ve istatistiksel olarak açıklayıcılığı incelenmiştir. Çalışmanın bu son bölümünde çalışmanın dördüncü ve beşinci bölümlerinde elde edilen bulgular aynı metodolojik sırayla değerlendirilmiştir. Bu anlamda bulgular, kavramsal model ekseninde yükseköğretim, üniversitelerde değişim süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı gelişmeleri konusunda teorik ve uygulamalı incelemelerle bağlantılı olarak irdelenmiştir. Bölümün sonunda ise araştırma yapılan üniversite özelinde yükseköğretim kurumlarına ve bundan sonraki yapılacak çalışmalara bu araştırmanın kısıtları dâhilinde öneriler sunulmuştur.

6.1. Araştırma Bulguları ve Değerlendirmesi

Araştırmadaki bulgular dördüncü ve beşinci bölümde yapılan istatistiksel analizlerin bulguları ışığında ve metodoloji sırasında değerlendirilmiştir. İnceleme sırası aşağıdaki başlıklar şeklinde sunulmuştur:

- 1- Kişisel (demografik) bilgiler analizi,
- 2- Faktör analizi ve katılımcı görüşleri varyansları,
- 3- Katılımcıların özellikleri değerlendirilmesi (fark testi),
- 4- Kavramsal model değerlendirilmesi,
- 5- Strateji belirleme analizi.

6.1.1. Demografik Bilgiler Değerlendirmesi

Katılımcıların kişisel bilgilerinin aktarıldığı bu kısımda katılımcıların genel profillerine dayanılarak değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bu değerlendirmelerde Tablo 4.7. ile Tablo 4.17. arasındaki bütün tabloların verileri dikkate alınmıştır.

İlk olarak katılımcıların %74'e yakınının orta yaş düzeyinde (26-45 yaş arası), % 20'sinin 45 yaşın üzerinde ve %6'sının da genç yaş düzeyinde (25 yaş altı) olduğu bulguları ile katılımcı profilinde orta yaş grubunun ağırlıkta olduğu ifade edilebilir. Benzer çalışmalarda da katılımcıların yaş skalasının **%70'lerin üzerinde orta yaş ve altı düzeyde olduğu** görülmektedir (bkz. Dalgıç, 2008; Süngü, 2009).

İkinci olarak katılımcıların %50'sinin 10 yılın üstünde çalışma kıdeminin olması durumudur. Katılımcı akademisyenlerin **%68'i 5 yıl üstünde kıdeme** sahiptirler. Bu durum, yükseköğretimde değişen değerler ve AYA ile ilgili görüş ve düşünce belirten katılımcıların farkındalık düzeyleri açısından olumlu bir noktadır. Katılımcıların benzer çalışmalarda da olduğu gibi (bkz. Süngü, 2009) deneyimli akademisyenler olması algı ve farkındalıklar açısından önemlidir.

Araştırma ve öğretim görevlilerinin katılım düzeylerinin benzer çalışmalarda da yüksek olması noktası bu çalışmada da saptanmış olup; katılımcıların **%60'a** yakın bir düzeyde **bölüm başkanı ve anabilim dalı başkanı** olması, Bologna Süreci ile ilgili çalışmaların üniversitelerde bölümler ve anabilim dalları düzeyinde yürütüldüğü bilgisinden hareketle algı ve farkındalıklar açısından olumlu bir durum olarak belirtilebilir.

Katılımcı profilinde lisans düzeyinin fen, sosyal ve sağlık alanlarında üniversitenin fakülte sayısı ve alanları ile uyumlu bir biçimde temsil oranında olması da katılımcı görüşlerinde bir **multidisipliner çerçevenin olduğunu** göstermektedir. Bu yönüyle de çalışma, kendinden önceki çalışmalardan büyük ölçüde farklılaşmakta tek ya da birkaç bilim alanına dayalı tespitler yerine çoklu disiplinlerin bakış açılarının ortaya konmasına imkân tanımaktadır. Bu durum, aynı zamanda çalışmanın farklı üniversitelerdeki akademisyenlerin algılarının karşılaştırmasının ötesinde 21. yüzyıl yükseköğretim anlayışının ve AYA'nın getirdiği değişim

bileşenleri üzerine kurulu kavramsal modelin istatistiksel olarak anlamlılığına odaklanıp bir tek üniversitede uygulamasından kaynaklı olup; çalışmanın temel amacı olan farklı alanlardaki akademisyenlere ulaşarak multidisipliner bir bakış açısına ulaşabilmek adına yapılmış bir tercihin amacına ulaşması olarak da değerlendirilebilir.

Son olarak katılımcıların AYA hareketlilik başta olmak üzere AYA toplantı ve faaliyetlerinde **yer almama düzeylerinin %80 üzerinde** (sırasıyla %80, %92 ve %81) olması çalışma yapılan üniversite ve akademisyenlerin bilgilendirilme ve sürecin içine bulunmaları noktalarında olumsuz bir saptama olarak görülmektedir.

6.1.2. Faktör Analizi ve Katılımcı Görüşleri Değerlendirmesi

Çalışmanın faktör analizi öncesi güvenirlik ve geçerlilik sonuçlarına bakılmıştır. Ölçeklere faktör analizinin yapılabilirliği, ölçeğin geçerliliği ve güvenirliği açılarından literatürde son derece önemsenen bu iki değer (**Cronbach Alfa katsayıları ve KMO değerleri**) her üç ölçek için sırasıyla **0.91 ve 0.93**'ün üzerinde bulunmuştur. Benzer çalışmalardaki bulgularla karşılaştırıldığında bu değerlerin yüksek bir değerde olduğu ifade edilebilir.

Ölçeklerde faktör yük değeri 0.40'ın üzeri olan maddeler yorumlanabilir nitelikte bulunmuştur. Benzer çalışmalarda 0.30 ve 0.48 gibi değerler üzerinde faktörler yüklerinin temel alınması (bkz. Süngü, 2009; Dalgıç, 2008) ve mevcut faktör yüklerinin yorumlanabilirliğinin kuvvetli olması nedeniyle ölçek içindeki sorularla faktör analizlerine devam edilmiştir.

Ölçekteki ortalamaların değerlendirilmesi noktasında ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğu düşüncesinden hareket ederek seçeneklere ait sınırlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

<u>Seçenek</u>	<u>Sınırı</u>
(1) Hiç Katılmıyorum-Hiç Yeterli Değil	1.00-1.80
(2) Katılmıyorum-Düşük Derecede Yeterli	1.81-2.60
(3) Kararsızım-Orta Derecede Yeterli	2.61-3.40
(4) Katılıyorum-Yeterli	3.41-4.20
(5) Kesinlikle Katılıyorum-Tamamen Yeterli	4.21-5.00

Üç ölçeğe göre faktör adları, **Tablo 4.20., 4.28. ve 4.32.**'de istatistiksel değerleri ile birlikte gösterilmiştir.

Birinci ölçek olan “Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı” ölçeğine göre; faktörler, anlamsal bütünlükleri ve istatistiksel yorumları baz alınarak yükseköğretim kalitesi, yükseköğretimde farklılaşan değerler algısı, yükseköğretimde gelişen değerler algısı, gelişmiş üniversite algısı, üniversitelerde paydaş algısı ve üniversitelerde kaynak algısı olarak adlandırılmıştır. Bu faktörler bazında şu şekilde sonuçlar elde edilmiştir:

Yükseköğretim kalitesi faktöründe yer alan maddelere akademisyenlerin olumlu algısının bulunduğu ifade edilebilir (bkz. Tablo 4.21.). Bu algılar arasında **en olumlu algı**, kalite göstergesi olarak **öğretim elemanının niteliğinin önemli olduğu** şeklinde gerçekleşirken, **en az olumlu algı** ise **yükseköğretimde sanat ve spor gibi sosyal alan** ile ilgili olmuştur. Bu anlamda öğretim elemanlarının yükseköğretimin kalitesi ve öğrenci memnuniyeti ile ilgili değerlendirme çalışmalarında da baz alınan, literatürde uygulama örneklerine sıkça rastlanan (Kalaycı, 2008; Kalaycı, 2009; Şahin, 2009; Turan ve Çolakoğlu, 2008; Altaş, 2006; Hacıfazlıoğlu, 2006) ve yükseköğretimde temel kalite göstergelerinden biri olarak görülen öğretim elemanının niteliği konusunda, katılımcıların farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Nitelikli akademik personel dünya çapında üniversite olmanın da önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (Salmi, 2009).

Yükseköğretimde farklılaşan değerler algısında da öğretim elemanlarında olumlu algıya yakın algıların olduğu ifade edilebilir (bkz. Tablo 4.22.). Buradaki **en fazla olumlu algı, küresel rekabet şartlarının üniversite koşullarını etkilediği** düşüncesine katılımda görülürken; **en az olumlu algı ise üniversitelerin her yaş grubu ve gelir düzeyindeki yayılmasının böylelikle de kitleselliğinin arttığı** düşüncesinde yer almaktadır. Küresel rekabet koşullarının üniversiteyi etkilediği ve bilgi çağının gereklilikleri literatürde sıklıkla işlenen bir konudur. Gerek teorik gerekse uygulamalı araştırmalarda yükseköğretimi küresel değerlerin biçimlendirdiği konusunda küreselleşme taraftarı ya da karşıtları olan birçok uzman ve akademisyen tarafından neredeyse görüş birliğine varılmıştır (Timur, 2000). Bunun ötesinde yükseköğretimin kalitesi sadece öğrenme ve araştırma kalitesinin iyileştirilmesi ile basite indirgenemez. Bununla beraber yükseköğretimin temel misyonları, eğitim ve araştırmada kalitenin iyileştirilmesinin ötesinde küresel eğitim pazarında gelişmiş bilgiyi elde etmeye, uyum sağlamaya ve oluşturmaya yönelik rekabet yeteneğinin geliştirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Williams ve Dyke, 2007). En nihayetinde küresel rekabet ortamı, Hussey ve Smith'in (2010) tanımladıkları gibi üniversitelerin bir sınavı olarak ele alınabilir. Bu anlamda katılımcı akademisyenlerin küresel rekabeti öne çıkarması yükseköğretimde değişen değerlerle ilgili farkındalık düzeylerinin yüksekliği açısından önemli ipuçları vermektedir. Katılımcıların **yaşam boyu öğrenme noktasında çalışmaları ile ilgili algısı** da, Türkiye'nin 2012 Bologna İlerleme Raporu'nda ve çalışmanın literatür taramasındaki Tablo 3.4.'te görülebileceği üzere ülkemiz üniversitelerinin **Bologna Süreci karnesinde en düşük seviyede** olan bu durumu destekler yöndedir.

Yükseköğretimde gelişen değerler algısına yönelik olarak katılımcıların genel algısının olumlu olduğu görülmüş (bkz. Tablo 4.23.) ve faktörler arasında **en fazla olumlu görüş üniversitelerde kalite güvencesi ve akreditasyonunun öneminin arttığı** ile ilgili olmuştur. Bu husus da Bologna Süreci karnesinde orta düzeyde olan Türkiye üniversitelerinin durum tespiti ile paralellik göstermektedir. Burada **en az olumlu algının üniversitelerde şeffaflık ve hesap verebilirlik mekanizmalarının geliştiği** önermesinde yer alması da son derece tutarlı bir saptamadır. Kalite güvencesi ve akreditasyon, bütün kurumlarda olduğu gibi yükseköğretim

kurumlarında da hizmetlerinin sadece devlet tarafından denetlenmesinin ötesinde toplumun tamamı bilhassa yararlanıcılar ve paydaşlar tarafından sorgulanabilmesi ve saydam bir biçimde değerlendirilebilmesidir. İlk başta kurumsal özerkliğin ve akademik özgürlüğün karşıtı gibi değerlendirilebilecek bu unsur, uluslararasılaşmanın ve rekabet edebilirliğin de temel çıkış noktasıdır. *Bu noktada, ulusal düzeyde kalite güvence denetim mekanizmalarının geliştirilmesi böylelikle iç ve dış denetim standartlarının oluşturulması bunun sonucunda da uluslararası kalite denetimine açık olunması ve bu konudaki bağımsız denetim kuruluşlarından akredite olunması ya da işbirliği ilişkileri temelinde üyelik sistemlerinin kurulması Türkiye yükseköğretiminin ilerlemesi gereken temel alanlarından biridir* (Billing ve Thomas, 2000). Kalite güvencesi konusunda literatür taraması bölümünde detaylı açıklamalar yapılmış olup; bu anlamda söz konusu nokta, katılımcıların kalite güvencesi ile ilgili hassasiyetlerinin ve değişen üniversite yapısı konusundaki farkındalıklarının iyi düzeyde olduğunun göstergesi şeklinde yorumlanabilir. Bu durum; katılımcıların “Yükseköğretimde Yeni Yasa Taslağı” üzerine 2012 Kasım ayında yaşanan gelişmeler ve Selçuk Üniversitesi Senatosu görüşleri ile ilgili güncel bilgilerinin bulunduğu şeklinde de değerlendirilebilir. Bologna Süreci sonrasında akreditasyonun yükseköğretim kurumlarında geliştirilmesi konusu teorik ve pratik çalışmaların temel bulgularıdır (Öz, 2005; Dalgıç, 2008; Süngü, 2009).

Katılımcıların gelişmiş üniversite algısı alt faktörlerin hepsinde yüksek düzeyde olumlu algılarının bulunması da dünya çapında üniversitenin bileşenlerinden oluşturulan maddelerdeki unsurlara duyarlı oldukları şeklinde ele alınabilir (bkz. Tablo 4.24.). Bu duyarlılığın **en fazla akademik ve bilimsel özgürlük kriterinde görülmesinin** katılımcıların mesleki ve formasyonel donanımlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer çalışmalarda da akademisyenlerin bu konuda üniversitelerin uygulamalarını zayıf buldukları göz önünde bulundurulursa (Dalgıç, 2008) bu nokta, katılımcı akademisyenlerin bu konuya önem verdiklerinin açıklaması olarak yorumlanabilir. Öte yandan **stratejik yönetimin önemli olduğu algısının göreceli olarak diğer faktörlerden daha az olumlu olması**, akademisyenlerin stratejik yönetim ile ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklı olması şeklinde yorumlanabilir.

Üniversite misyonu algısında katılımcıların üniversitenin **en temel misyonunun bilginin toplumsal yarar için kullanılması olduğu** görüşü benzer çalışmalardan farklılaştığı en temel özelliktir (bkz. Tablo 4.25.). Farklı üniversitelerde yapılan araştırmalarda (Dalgıç, 2008; Süngü, 2009) üniversitenin geleneksel değer ve misyonlarına göndermede bulunulmuştur. Bu nokta, katılımcıların 21. yüzyıl üniversite değerlerinin başında gelen bilgidен ziyade bilginin kullanımına dayalı bilgi toplumu sonrası ve üniversite tabanlı üniversite modelinin (Aktaran: Akgemci, 2013) dayandığı ilkelerle ilgili farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunun göstergesi olarak nitelendirilebilir.

Üniversitelerde paydaş algısında, katılımcıların özellikle **dış paydaşlarla işbirliği (iş dünyası ve sivil toplum kuruluşları gibi) ve yine iç paydaşların (öğretim elemanları ve öğrenciler gibi) katılımı** en fazla olumlu görüş bildirdikleri bir konudur (bkz. 4.26.). Bu yönüyle anket sonuçları benzer çalışmalardan ayrılmakta katılımcıların üniversite algısında geleneksel düşüncenin dışına çıkabildiğini göstermektedir (Dalgıç, 2008; Bircan vd., 2011). Literatürde Bologna Süreci ve yükseköğretim değişim süreci ile ilgili önemsenen konu, bu süreçlerde dış paydaşların yer alması gerekliliğidir. Böylelikle üniversitelerin daha şeffaf hale gelebileceği düşünülmektedir (Amaral vd., 2002). Bu anlamda katılımcıların üniversite misyon algısıyla bütünleşik olarak bakıldığında paydaş algısında da değişimi iyi okuyabildikleri görülebilir.

Üniversitelerde kaynak algısı ile ilgili **“kamu gelirlerinin yerine başka finansal kaynaklarla çeşitlendirilmesi”** noktasındaki katılımcıların olumlu algısı, Wissema’nın (2009) üçüncü kuşak üniversitelerde işaret ettiği paydaş işbirliğinin anahtar sonucu ve Salmi’nin (2009) dünya çapında üniversitelerin en belirgin özelliğinin finansal açıdan kamu dışı kaynakları zengin üniversitelerin bu sıralamalarda önde yer alması bulgusu ve Nkrumah-Young ve Powell’in (2011) tartıştığı üniversitelerde finansman sorunu ve seçenekleri için dış kaynakların çözüm olarak önerisi ile paralellik göstermektedir (bkz. 4.27.). Üniversitelerin en temel insan kaynağı olan öğrencilerdeki kozmopolit yapıyla ilgili düşük algının ise

katılımcıların anketin hareketlilikle ilgili yeterlilik düzeyine (bkz. Tablo 4.36.) bir göndermede bulunulduğu şeklinde yorumlanabilir.

İkinci ölçek olan “AYA Algısı” ölçeğine göre; faktörler, anlamsal bütünlükleri ve istatistiksel yorumları baz alınarak AYA olumlu algı, AYA olumsuz algı ve AYA reel algı olarak adlandırılmıştır. Bu faktörler bazında şu şekilde sonuçlar elde edilmiştir:

Katılımcıların AYA algısı ile ilgili olumlu algılarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir (bkz. 4.29). Buradaki **en olumlu algının AYA’nın uluslararası hareketliliği artırdığı** şeklinde olması katılımcıların yukarıdaki paragrafta açıklanan AYA uygulamalarıyla ilgili görüş ve beklenti düzeyleri ile ilişkilendirilebilir. Hareketlilikle ilgili olumlu algı ve yeterlilik düzeyindeki göreceli düşük bulma görüşü benzer çalışmalarda da görülmektedir (Dalgıç, 2008; Süngü, 2009; Bircan vd., 2011; Yağcı, 2010). Bununla beraber, AYA’nın en temel amacı olan Avrupa yükseköğretiminin cazip hale getirilmesine neden olabilecek AYA dışı hareketlilik yeterlilik düzeyi ve hatta AYA içi hareketlilik düzeyi, Avrupa yükseköğretiminde tam anlamıyla başarının yakalanamadığı dolayısıyla da AYA’nın kuruluşundaki Bologna Bildirgesi’nin temel ilkesinin koşullarının sağlanamadığı yönündeki olumsuz eleştirilerin de dayandığı saptamaların kaynağını oluşturmaktadır (Rauhvargers vd, 2009; Eurydice, 2012). Katılımcıların AYA ile olumlu algı faktörleri arasında **en az düzeyde katıldıkları yargı, AYA ile ilgili yeterli bilgi düzeylerinin olduğu** ile ilgilidir. Bir başka ifadeyle katılımcılar, AYA ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığına vurguda bulunmaktadır. Bu nokta, anketin kişisel bilgiler bölümündeki saptamaları desteklemektedir.

Katılımcıların AYA ile ilgili olumsuz algıları noktasında kararsızlık düzeyinde ne olumlu ne de olumsuz bir değerlendirmede bulundukları görülmektedir (bkz. 4.30.). AYA ile ilgili olumsuz algılarında öne çıkarttıkları **olumsuz algı, AYA’nın bürokratik işlemleri artırdığı** ile ilgiliyken; **en az olumsuz algı da akademik ve bilimsel özgürlükleri yok ettiği** ile ilgili düşüncelerinde belirginleşmiştir. Yukarıdaki algılarla paralellik gösteren bu durum AYA’ya yöneltilen en büyük eleştirilerin de temel çıkış noktasıdır. AYA’nın özellikle üç dereceli yapıya geçilerek

AKTS, yeterlilikler ve kalite güvence sistemi konularında aşırı bürokrasiye neden olduğu öne sürülmektedir (Appleton, 2009;; Grove, 2012; Keim ve Keim, 2010; Aktaran: Çelik, 2012).

AYA ile ilgili reel hedef algıda katılımcıların **AYA'dan en somut beklenti olarak öğretim elemanı niteliğini geliştirmesi** hususunun ön plana çıkartıldığı görülmektedir (bkz. 4.31.). Bu noktada AYA'nın Avrupa Birliği ile ilişkilendirilmesi de ülke genelindeki AYA ile ilgili olumlu algının bir göstergesidir. Araştırmanın bu sonucu, Türkiye yükseköğretimi ile ilgili birçok analitik çalışmalarda görülen, akademisyenlerin AYA'ya fazla olumlu anlam yükledikleri (Önal, 2011; Gümüş ve Kurul, 2011) bulgularıyla örtüşmektedir.

Üçüncü ölçek olan “AYA Yeterlilik Düzeyi” ölçeğine göre faktörler, anlamsal bütünlükleri ve istatistiksel yorumları baz alınarak AYA öğretim (girdi) yeterlilik düzeyi, AYA formasyonel yeterlilik düzeyi, AYA yükseköğretim dönüşümü yeterlilik düzeyi ve AYA (çıktı) yeterlilik düzeyi olarak adlandırılmıştır. Bu faktörler bazında şu şekilde sonuçlar elde edilmiştir:

Katılımcılar, AYA öğretim (girdi) yeterlilik düzeyini genel anlamda orta derecede yeterli görmektedir (bkz. Tablo 4.33.). Üniversitelerindeki AYA uygulamalarında **en fazla yeterli gördükleri, üniversitede üç aşamalı sistemin uyum içerisinde uygulanması** konusu olmuştur. Üç dereceli öğrenim sisteminin uygulanması noktasında Türkiye'nin 2012 Bologna Süreci karnesi de en iyi yönlerin başında gelmektedir. Bu husus, benzer araştırmalarda da ön plana çıkarılan bir konudur (Dalgıç, 2008). Bununla beraber Rus akademisyenler üzerine yapılan bir uygulamalı çalışmada Bologna Süreci'nin teknik düzenlemeleri olumlanır ve memnuniyetle karşılanırken ikili-üçlü dereceli öğrenime temkinli yaklaşıldığı görülmektedir (Egorov ve Sukhova, 2006). Bu düşünce ülkelerin lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenim sürelerinin uyumu ile birbirlerinin öğrenimlerini tanıması açısından Bologna Süreci'nin önemseydiği temel başlıklar arasında gelmektedir. Türkiye yükseköğretiminin bu sisteme zaten uyumlu olması AYA'nın bu alanda yeterlilik düzeyinin yüksek olduğunun temel göstergesidir. **En az yeterli bulunan düzenlemelerin ders planlarına işveren, sivil toplum kuruluşu ve kamu gibi dış**

paydaşların katılımı olmuştur. Bu konu Avrupa ülkelerinde kurumsal özerklik ve akademik özgürlüklerle ilişkili olarak tartışmalı bir alan olarak görülmekte ve eleştirilmektedir (Eurobarometer, 2007; Aktaran: Çelik, 2012). Ders planlamasına ve hatta üniversite birimlerinin karar organlarına dış paydaş katılımı Türkiye'nin yükseköğretim yasasını değiştirme sürecinin de en önemli başlığıdır (YÖK, 2012).

AYA formasyonel yeterlilik düzeylerinin katılımcılar tarafından değerlendirilmesinde **AKTS uygulama düzeyi, benzer çalışmalarla paralel bir biçimde diğer noktalara göre daha yeterli** bulunmuştur (bkz. Tablo 4.34.). AKTS'nin uygulanması ile ilgili Türkiye'nin 2012 Bologna Karnesi de oldukça iyi bir seviyede bulunmaktadır. Bununla beraber AKTS'nin uygulanma düzeyi bazı uygulamalı çalışmalarda da yeterli görülmektedir (Dalgıç, 2008). Son olarak katılımcıların AYA uygulamalarından bilgilendirilme ve aktif katılımı ilgili ciddi eleştirilerinin bulunduğu ifade edilebilir.

AYA yükseköğretim yeterlilik düzeyi ile ilgili katılımcıların diğer yeterlilik düzeylerine göre daha olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir (bkz. 4.35.). **Nitelikli işgücü yetiştirme yeterlilik düzeyinde daha olumlu görüş** belirten katılımcılar, diğer üniversitelerle rekabette daha olumsuz bir düşünce paylaşmışlardır. Nitelikli mezun vurgusunun ön plana çıkarıldığı benzer çalışmalara (Süngü, 2009) göre bu çalışmanın daha olumlu bir düşünce yansıtmasının üniversitenin son zamanlarda sektörle geliştirilen işbirliklerinden ve mezunlarının iş bulma oranlarındaki artıştan kaynaklandığı ileri sürülebilir. Rekabet algılarındaki duyarlılığın yansıması olarak da üniversitenin rekabet düzeyinin göreceli olarak yetersiz görülmesi sonucu ortaya çıkmıştır denilebilir.

AYA uluslararasılaşma (çıkıtı) yeterlilik düzeyleri arasında katılımcıların **uluslararası üniversitelerle işbirliği ve Erasmus gibi hareketlilikleri daha yeterli gördüğü** tespit edilmiştir. Bu yeterlilik düzeyini olumlayan bakış açısı, Türkiye yükseköğretimi kurumlarında yapılan benzer uygulamalı çalışmalarda da aynı özellikte iken (Dalgıç, 2008); Avrupa'da olumsuz eleştirilere maruz kalmaktadır (Eurydice, 2012). Katılımcıların AYA çıkıtı yeterlilik düzeyinde **en yetersiz buldukları noktalar uzaktan eğitim ve öğrencilerin yabancı dil düzeyleri** ile

ilgilidir. Bu düşüncenin de öğrenim dili Türkçe olan ve örgün öğretime dayalı Türkiye üniversitelerinin en genel sorunsal alan olmasından kaynaklanmış olabileceği ifade edilebilir.

Bu kısımda son olarak katılımcılara sorulan iki açık uçlu soru ile ilişkili olarak (bkz. Tablo 4.75 ve Tablo 4.76) katılımcılarda AYA'nın ders ve program gibi eğitim unsurlarında iyileştirme odağındaki beklentilerinin yanında AYA ile bilgilendirme isteklerinin bulunduğu görülmektedir. AYA ile ilgili uyuşmayan birinci beklenti, Türkiye genelinde yapılan bir araştırmada Türkiye üniversitelerindeki Bologna Eşgüdüm Başkanları tarafından da eleştirilip; AYA'nın AKTS, modül gibi prosedürlerden öte temel faaliyet alanları ve hedeflerinin algılanmasının göz ardı edildiği belirtilerek AYA'nın içselleştirilmesi ile ilgili en büyük algısal yanlışlık olarak görülmektedir (Bircan vd., 2011).

6.1.3. Katılımcıların Özellikleri Değerlendirmesi

Bu kısımda katılımcıların bireysel özelliklerinin yükseköğretim, değişen değerler ve AYA ile ilgili algı ve yeterli bulma durumlarında oluşan farklılıklara değinilmiştir. Buradaki değerlendirmeler üç ölçek temelinde cinsiyet, yaş, unvan ve birim bazında karşılaştırmalara dayandırılmıştır. Değerlendirmeler ile ilgili detaylı açıklamalar için dördüncü bölümün üçüncü kısmı dördüncü alt başlığındaki analizler (4.3.4. Fark Testleri) ve bu kısımda yer alan Tablo 4.37. ile Tablo 4.62. arası tablolara bakıldığında aşağıdaki bulguların ön plana çıktığı görülmektedir:

Yükseköğretim ve değişen değerler algısı açısından; cinsiyet, yaş, unvan açısından **anlamli farklılıkların olmadığı** söylenebilir. Birim bazında ise MYO'ların diğer birimlerde çalışan katılımcılara göre daha olumlu algılarının bulunduğu görülmektedir.

AYA algısı açısından, cinsiyet ve birim haricindeki boyutlarda **anlamli farklılıkların bulunduğu** görülmektedir. Daha genç yaştaki ve akademik unvanları daha alta olan katılımcıların daha düşük olumlu algı belirtmelerinde genç bilim insanlarının sorgulayıcı niteliklerinin daha fazla olabileceği şeklinde düşünülebilir.

AYA yeterlilik düzeyi tespitleri açısından, katılımcıların cinsiyet ve yaş kriterleri açısından **anlamli farklılıkların bulunmadığı** söylenebilir. Bununla beraber unvan açısından öğretim üyelerinin diğeri öğretim elemanlarından daha olumsuz düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir. Birim bazındaki farklı algıların oluştuğı görülmektedir. Girdi (dersler, planlar vb.) sürecinde sosyal bilimlerin, formasyonel süreçte fen bilimlerinin, yükseköğretim dönüşümü sürecinde sağlık bilimlerinin daha fazla olumlu tespitte bulundukları görülmektedir. Formasyonel işlerin başında gelen AKTS, modül ile kalite güvencesi ve akreditasyon konularında özellikle Mühendislik Fakültesi'nin iyi bir düzeyde olması ve başta Tıp Fakültesi olmak üzere Sağlık Bilimleri Fakültelerinin yetiştirdikleri öğrencilerin niteliğı ve sağlık gibi toplumsal hizmetlerin başında gelen bir alanda ilde gözde kurumlar arasında olmasının, katılımcıların yeterlilik düzeyini etkilemiş olabileceğı düşünülmektedir. Yeterlilik düzeyi tepitlerinde AYA ile ilgili olumlu algı düzeyi yüksek MYO akademisyenlerinin düşük değerlendirmelerde bulunmaları, kendi kurumlarının AYA ile ilgili yetersiz uygulamalarından kaynaklanabilir.

Bu araştırmada daha önceki benzer çalışmalarda kıdeme göre anlamli farklılıkların bulunmadığı yönündeki tespitlere dayanarak (Süngü, 2009) kıdeme göre fark testleri yapılmamıştır.

6.1.4. Kavramsal Model Değerlendirmesi

Araştırmanın dördüncü bölümünde yer alan Şekil 4.1. ve 4.2. de yer alan değişkenler arası ilişkiler **istatistiksel olarak anlamli** bulunmuştur. Söz konusu bulgu, araştırmanın en temel ve genel amacını oluşturmakta ve araştırmanın evren seçiminin de gerekçesini oluşturmaktadır. Literatürde AYA ve yükseköğretim ile ilgili algılarda farklı üniversite akademisyenleri üzerindeki tespitlerin bireysel özelliklere göre (cinsiyet, yaş, unvan ve birim gibi değişkenler açısından) farklılıklarının incelendiğı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı kendinden önceki çalışmalarda elde edilen bulgular ve literatürde tartışılan konular ışığında yükseköğretim, değişen değerler ve AYA uygulamaları arasında etkileşimin istatistiksel anlamlılık düzeyini tespit merkezinde AYA algı ve yeterlilik düzeyi saptamaları ile literatüre katkı sunabilmektir. Bu anlamda çalışmanın benzer

Çalışmalardan farklılaştığı düşünölen bu nokta da AYA algısı ve yeterlilik düzeyi için yükseköğretimde değışen değerlerinin de iyi okunması gerektiğine dair bir göndermede bulunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarının alandaki benzer bazı çalışmalarla karşılaştırmalı olarak incelenmesine özen gösterilmiştir. Sonuç olarak araştırma bulgularının farklı üniversitelerde yapılan çalışmalarla çoğu zaman benzer noktalara işaret ettiğı görölmüşür. Tablo 6.1.'de araştırmada ileri sürölen hipotezlerle ilgili temel bulgular, açıklamaları ve hipotezleri test etmek için kullanılan analiz teknikleri sunulmuştur.

Tablo 6.1. Araştırma Hipotezleri Sonuçları

Hipotez	Kullanılan Analiz Yöntemi	Sonuç	Açıklama
<i>Hipotez 1: Yükseköğretim ve değışen değerler algısı boyutları AYA algısı değışkenini açıklamada istatistiksel olarak anlamlıdır.</i>	Korelasyon Regresyon	Kabul	Yükseköğretim ve değışen değerler algısının AYA algısını açıklama oranı %11 şeklinde olup; bu açıklayıcılık istatistiksel olarak anlamlıdır.
<i>Hipotez 2: AYA yeterlilik düzeyi boyutları yükseköğretim ve değışen değerler algısı değışkenini açıklamada istatistiksel olarak anlamlıdır.</i>	Korelasyon Regresyon	Kabul	AYA yeterlilik düzeyinin yükseköğretim ve değışen değerler algısını açıklama oranı %7 şeklinde olup; bu açıklayıcılık istatistiksel olarak anlamlıdır.
<i>Hipotez 3: AYA yeterlilik düzeyi boyutları AYA algısı değışkenini açıklamada istatistiksel olarak anlamlıdır.</i>	Korelasyon Regresyon	Kabul	AYA yeterlilik düzeyinin AYA algısını açıklama oranı %13 şeklinde olup; bu açıklayıcılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Diğer çalışmalarla zaman ve örneklem (yer) bağlamında farklılığı bulunan araştırmanın değışkenleri arasındaki ilişkilerde öne çıkan hususlar şunlardır:

Yükseköğretim ve değışen değerler algısı ile AYA algısı arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğı söylenebilir. Bu ilişkide öne çıkan nokta, yükseköğretim ve değışen değerler algısındaki iki algıyla AYA algısı arasındaki negatif yönlü ilişkinin bulunmasıdır. Bu da; yükseköğretim kalitesi ile ilgili algının AYA algısı ile ve düşük bir açıklayıcılığı olmasına rağmen üniversite misyonu algısı ile AYA algısı arasındaki ve üniversitelerde paydaş algısı ile AYA algısı arasındaki ilişkilerde görölmektedir (bkz. 4.65). Bu sonuçlar, kalite çalışmalarındaki

prosedürlerin artmasına dayalı olarak AYA ile ilgili olumlu yargı ve beklentilerin azalması ve paydaş katılımının sağlanması konusundaki AYA uygulamalarındaki başarısızlıklardan kaynaklı algı düşümü olarak değerlendirilebilir.

Alan çalışmalarında AYA'nın bürokratik işlemleri artırması ve paydaşlarla işbirliği geliştirmede sıkıntılarının olduğu yönünde eleştiriler bulunmaktadır. Odak grup görüşmesine dayalı analizlerle Mızıkacı'nın (2012) Avrupa üniversitelerindeki akademisyenlerle yaptığı görüşmelerde kalite güvence ve bilhassa iş dünyası başta olmak üzere paydaş katılımı konularında ne denli farklı ve çok boyutlu düşüncelerin olduğu gösterilmektedir.

AYA yeterlilik düzeyi ile yükseköğretim ve değişen değerler algısına bakıldığında genelde pozitif anlamlı ilişkiler elde edilirken; AYA formasyonel yeterlilik düzeyi ile yükseköğretim ve değişen değerler algısı ve AYA uluslararasılaşma yeterlilik düzeyi ile yükseköğretim ve değişen değerler arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunması dikkat çekmektedir. Bunda AYA'nın uygulanamadaki teknik düzenlemelerin çokluğu ve karmaşıklığının etkili olduğu düşünülmekte ve teknik düzenlemelerle AYA yeterlilik düzeyinin yükseltildiği durumlarda değişen değerlere karşı akademisyenlerin duyarlılıklarının ve farkındalıklarının düştüğü kanısına varılmaktadır. Bu konu Avrupa yükseköğretimi kurumları içerisinde en tartışmalı konuların başında gelmekte bu yöndeki bürokrasi artırıcılık temelindeki tektipleştirme gibi ağır eleştirilere bile rastlanmaktadır. Tektipleştirme, AYA'nın hiç istemediği bir hedef olarak tüm Bologna Süreci belgelerinde yer alan bir unsurdur. Bununla beraber eleştirinin olduğu Avrupa'da formasyonel yeterlilik ve hareketlilik gibi uluslararası yeterlilik konularında iyi düzeylerde gelişmeler de yaşanmaktadır (Appleton, 2009; Grove, 2012).

AYA yeterlilik düzeyi ile AYA algısı arasında pozitif anlamlı ilişkiye rağmen yukarıdaki sonuçlara benzer şekilde AYA formasyonel yeterlilik düzeyi ile AYA algısı arasındaki ilişkinin negatif yönlü olması da AYA'nın bürokratik işyükü çıkarması gibi hem yerli hem de yabancı literatürdeki (Çelik, 2012; Bircan vd., 2011; Keim ve Keim, 2010) uygulama bulguları ile paralellik göstermektedir.

6.1.5. Strateji Belirleme Değerlendirmesi

Araştırmanın kavramsal model üzerinden geliştirdiği strateji belirleme analizine yerli ve yabancı literatür taraması sonucunda rastlanılamamıştır. Bu analizlerin üniversitedeki Bologna Süreci yetkilileri (uzman ve bilgi sahibi akademiye) ile yapılmış olması stratejilerin belirlenmesinde uzman görüşlerinin önemsenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu tarz yukarıdan aşağı yaklaşımın eleştirilebilirliğinin yanı sıra araştırmalarda Bologna Süreci ile ilgili hedeflerin bu sayede gerçekleştirildiği ancak bu sürecin bir yandan da öğrenme ve akademisyenlerde Bologna Sürecini kabullenme ve içselleştirme ile ilgili sıkıntılara neden olduğu ile ilgili ampirik bulgular elde edildiği görülmüştür. Yağcı (2010) ve Westerheijden'in (2012) Türkiye ve Avrupa kapsamındaki çalışmaları bu gerekçeyi desteklemektedir.

Literatürden ve araştırmanın ölçeğinde katılımcılar tarafından elde edilen bulgulardan AYA ile ilgili **üç ana strateji** belirlenmiş ve tüm faktörler (kriterler) ile önem dereceleri karşılaştırmaları yapılmıştır (bkz. 5.2. ve 5.22. arası tablolar).

Tablo 6.2. AHP ve BAHP Yöntemlerinde Alt Kriterlere Göre Stratejilerin Ağırlıkları

ALT KRİTERLER	ALTERNATİFLER	AHP	BUCKLEY	ALT KRİTERLER	ALTERNATİFLER	AHP	BUCKLEY
Yükseköğretim kalitesi	S1	0,443	0,489	AYA olumlu algı	S1	0,559	0,435
	S2	0,169	0,279		S2	0,089	0,280
	S3	0,387	0,232		S3	0,352	0,285
Yükseköğretimde farklılaşan değerler	S1	0,169	0,587	AYA olumsuz algı	S1	0,105	0,413
	S2	0,443	0,195		S2	0,637	0,372
	S3	0,387	0,218		S3	0,258	0,215
Yükseköğretimde gelişen değerler	S1	0,674	0,370	AYA reel hedef algısı	S1	0,218	0,471
	S2	0,101	0,252		S2	0,691	0,320
	S3	0,226	0,378		S3	0,091	0,209
Gelişmiş üniversite algısı	S1	0,200	0,563	AYA yükseköğretim (girdi) yeterlilik düzeyi	S1	0,627	0,434
	S2	0,600	0,176		S2	0,094	0,281
	S3	0,200	0,261		S3	0,280	0,285
Üniversite misyonu algısı	S1	0,458	0,550	AYA formasyonel yeterlilik düzeyi	S1	0,268	0,634
	S2	0,126	0,154		S2	0,117	0,147
	S3	0,416	0,295		S3	0,614	0,218
Üniversitelerde paydaş algısı	S1	0,184	0,440	AYA yükseköğretim dönüşümü yeterlilik düzeyi	S1	0,648	0,643
	S2	0,584	0,168		S2	0,122	0,177
	S3	0,232	0,392		S3	0,230	0,180
Üniversitelerde kaynak algısı	S1	0,174	0,441	AYA uluslararasılaşma (çıktı) yeterlilik düzeyi	S1	0,484	0,538
	S2	0,634	0,230		S2	0,092	0,199
	S3	0,192	0,329		S3	0,423	0,262

Tablo 6.2.'de görüldüğü üzere AHP analizi sonucunda **S1 ile kodlanan ve uluslararasılaşma, S2 ile kodlanan araştırmalarda üniversiteler arası ve sektörle işbirliği ve S3 ile kodlanan akreditasyon ve kalite güvencesi** ile ilgili stratejiler numara yazılışları gibi önceliklendirildiği bulgusu elde edilmiştir. **AHP** analizinde **S1**, 14 alt değişkenin yedisinde **birinci** öncelikli strateji olarak belirlenirken bunu altı kriterde birinci belirlenmekle **S2** izlenmiştir. **S3** ise bu analiz sonuçlarına göre alt kriterlerle karşılaştırıldığında sadece AYA formasyonel yeterlilik düzeyinde görülmüştür. Bu da AYA'nın teknik düzenlemelerinde katılımcı uzman akademisyenlerin kalite güvence sistemi ve akreditasyon temelli denetim ve danışmanlıklarına olan duyarlılıkları ve beklentileri ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 6.2.'de görüldüğü üzere **BAHP** analizi sonuçlarında da, **S1**'in 13 alt değişkende **birinci** ağırlıkta; **S3**'ün 10 alt değişkende **ikinci** ağırlıkta ve **S2**'nin de 3 alt değişkende **üçüncü** ağırlıkta önceliklendirildiği görülmüştür. Tablo 6.3.'te her iki yöntemle göre stratejilerin sıralamaları gösterilmiştir:

Tablo 6.3. AHP ve BAHP Yöntemlerine Göre Alternatif Stratejilerin Sıralanması

ALTERNATİFLER	AHP	BUCKLEY'S AHP
S1	1	1
S2	2	3
S3	3	2

Tablo 6.3.'e göre AHP ve BAHP analizlerinin her ikisi için 21. yüzyıl üniversitesi olma bileşenlerinin ve değişen yükseköğretim değerlerinin ve AYA uygulamalarının temel söylemi olan **uluslararasılaşmanın** katılımcılar tarafından da **birinci strateji** olarak belirlenmesi anlamlıdır. Yine araştırmaya ve **iş dünyası ile işbirliğine** önem veren ikinci stratejinin AHP analizine göre **ikinci düzeyde** önceliklendirilmesi, katılımcılarda girişimci üniversite beklenti ve farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde AYA ve yükseköğretimin yeniden yapılanma çalışmalarında uygulaması zor bir alan olarak görülen **kalite güvencesi ve akreditasyon** konularında BAHP analizine göre ikinci düzeyde bir belirlemenin olması da Türkiye'nin 2012 Bologna karnesinde

görülebilen en zayıf yönlerden biri olması nedeniyle bu konuya atfedilen önemin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

6.1.6. Araştırmanın Varsayımları ve Kısıtları

Araştırmanın varsayımları, araştırmanın kısıtı ile ilgili de bilgiler içerdiğinden bu kısımda öncelikle varsayımlar sıralanacaktır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların gerek üniversitelere, gerekse gelecekte benzer konularda yapılacak çalışmalara sağlayacağı faydaların yanısıra bazı sınırlılıklar bulguların geçerliliği ve genelleştirilmesinde sorunlara sebep olabilir.

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Anket yoluyla toplanan verilerin yani akademisyenlerin algı ve görüşlerine başvurmak suretiyle elde edilen verilerin yükseköğretimin değişen değerleri bağlamında AYA algısı ve yeterlilik düzeyi tespitleri konusundaki temel görüşleri ortaya koyacak nitelikte olduğu,
- Ankete katılanların samimi cevap verdikleri ve algı ve görüşleri doğrultusunda yeterlilik ile ilgili çıkarımlarda bulunulabileceği,
- Örneklemin evreni temsil ettiği.

Araştırmanın kısıtları ise şu şekilde belirtilebilir:

- Araştırma örneklemini oluşturan akademisyenlerin evreni temsil yeteneği bulunmakla birlikte araştırma sonuçları, **incelenen üniversite geneli ile ilgili sonuçların geliştirilmesi bağlamında önemlidir.** Ancak araştırma evreninin tek bir üniversite olarak seçilmesi, üniversiteler geneli açısından sonuçlar geliştirilmesi için **sınırlı bir durum** arz etmektedir. Bununla beraber bu çalışmada evrenin tek bir üniversite olarak seçilmesi, yukarıda izah edilen kavramsal modelin istatistiksel anlamlılığı için tercih edilmiş bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Farklı üniversitelerde ve Türkiye geneli çalışmalarda daha farklı sonuçlar elde edilebilir.
- Araştırma konusu, yükseköğretimde değişen değerler bağlamında AYA algısı ve yeterlilik düzeyinin belirlenmesi boyutları ile **sınırlıdır.** Oysa literatür taramasında görülebileceği üzere AYA algısı ve yeterlilik düzeyi

üzerinde **etkili bileşenler çokludur** ve konu ile ilgili eleştirel bakış açıları gün geçtikçe artmaktadır.

- Araştırmanın en büyük kısıtı, yükseköğretimde değişen değerler bağlamında ele alınan AYA algısı ve yeterlilik düzeyi görüşleri için üniversitenin önemli bir paydaşı olan **akademisyenlerin görüşleri ile sınırlandırılmış** olmasıdır. Oysa AYA, başta öğrenci olmak üzere iç paydaşların katılımını Prag Bildirgesi'nden beri önemsemektedir. Ayrıca dış paydaşların görüşleri de (özellikle sivil toplum kuruluşları ve iş dünyasının görüşleri) AYA ile ilgili önem arz eden konulardır. Bu nedenle AYA noktasındaki bilgi ve farkındalık düzeyinin geliştirilmesi için bu araştırmanın özellikle öğrenciler üzerinde de gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bununla beraber iç ve dış paydaş algı ve düşüncelerinin karşılaştırmalı olarak incelemesinin literatüre ve AYA ile ilgili algı ya da uygulama kaynaklı sorunların çözümüne katkı sunma ihtimalinin bulunduğu düşünülmektedir.

- AYA algısı ve yükseköğretim algısı gibi konuların araştırmalarında **niceliksel analizlerin sadece yeterli görülmediği** literatürde hakim bir görüştür. Bu nedenle bilgilendirme amaçlı toplantılarla birlikte algı ve düşüncelerin odak görüşme ve ortak akıl gibi nitel analizlerle de zenginleştirilmesi nicel analizlerin hazırlık zemini ve sonuçlarını güçlendirebilecektir. Bu araştırma sonucunda sayısal SWOT analizlerinden olan AHP ve BAHP analizleri ile verilerin yorumlanması; bu bağlamda anlamlı görülebilir.

6.1.7. Üniversite Özelinde Öneriler

Araştırmaya katılan akademisyenler tarafından AYA yeterlilik ve algı düzeyi ile ilgili iletilen olumsuz yönler, akademisyenlerin görev yaptığı üniversite özelinde öneri olarak sunulmuştur. Bu bağlamda,

- Üniversitede AYA ve değişen yükseköğretimle ilgili bileşenlerin tartışılabilmesi için **çalışma grupları** oluşturulmalı ve bu gruplarda sürecin üniversitede uygulanması kurulan birimlere destek sağlayacak bilgi ve danışma işlevi ön plana çıkartılmalıdır. Böylelikle benzer uygulamalardan aynen aktarılmış uygulamaların

tercih edilmediği bir AYA uygulama yeterliliğine ulaşabilecekken aynı zamanda akademisyenlerin farkındalık ve bilinç düzeyleri yükseltilmiş olacaktır.

- Bologna Süreci ile ilgili koordinatörlükler ya da diğer birimler hakkında katılımcıların bilgi düzeylerinin düşük olması, algı kaynaklı olabileceği gibi bu tarz birimlerin etkin ve aktif çalışmama durumlarından da kaynaklı olabilir. Bu nedenle üniversite bünyesindeki **Bologna Koordinatörlerinin** ivedilikle bilgilendirme ve tanıtım çalışmalarına öncelik vermesi, üniversitenin bundan sonraki AYA uygulamaları ile ilgili yeterlilik düzeyi algısına olumlu katkıda bulunabilecektir. Aksi takdirde içselleştirilmemiş uygulamalarla ve sağlam temeli olmayan bilgilerle AYA konusunda iyi bir düzeye gelinse de algıların olumlanma ihtimali düşük kalabilecektir. Bu anlamda algıyı belirlemede sürekli eğitim ve sürekli iyileştirme faaliyetlerinin mutlak anlamda katkısının olacağı düşünülmektedir. Böylelikle AYA ile ilgili bürokratik iş yükü eleştirisi de bertaraf edilebilecektir.

- AYA'nın **kitlesellik boyutu** da ihmal edilmemelidir. Üniversitelerin toplumsal hizmet misyonunun daha da önemli olduğu yeni yüzyılda toplum tarafından her kesime hitap edebilen üniversiteler talep edilmektedir. Bu AYA'nın en temel hedeflerinden olan **yaşam boyu öğrenme** hedefinin de gerçekleşme koşulu olarak görülmektedir.

- Üniversite genelinde şeffaf ve hesap verebilir bir **kalite güvence sistemi kurulmalı ve akreditasyon** çalışmaları daha fazla özendirilmelidir. Ülke genelindeki gelişmeler yakından takip edilmeli ulusal ve düzeyde kalite güvencesi ve akreditasyon kuruluşları ile denetim ve danışma mekanizmalarından yararlanılabilir ilişkiler geliştirilmelidir.

- Üniversitenin **dış paydaşlarla ilişkileri** (özellikle sektörlerle ilişkileri) güçlendirecek çalışmaları daha işlevsel ve daha somut sonuçlar elde edilebilir hale getirilmelidir.

- **İç paydaşların** AYA ile ilgili çalışmalarda **aktif katılımları** sağlanmalıdır. Özellikle **öğrenci katılımı** önemsenmeli; bu konudaki yasal prosedürler gibi kontrol edilemeyen dışsal faktörler bir yana bırakılırsa tüm engeller kaldırılmalı ve öğrenci

katılımını engelleyen akademik kaygı ve algılar noktasında akademisyenler bilgilendirilmelidir. Dünyanın her yerinde üniversitenin 19. yüzyıldan getirdiği bir anlayış olan Humboldtian üniversite anlayışı hakimiyeti, üniversitelerdeki akademik özgürlüğe ve kurumsal özerkliğe önemli atıfta bulunmaktadır. Bu kaygı ve düşünce son derece yerinde bulunurken üniversitelerin özgürleşmesinin “öğrencilere rağmen değil öğrencilerle birlikte mümkün olabileceği” göz ardı edilmemelidir. 2001 Prag Bildirgesi’nde en somut adımları atılan “AYA sürecine öğrenci katılımı” konusu bugün çok ülkenin sürecinde öğrenci birliklerinin yer alması sonucunu ortaya çıkarmıştır. Oysa ülkemizde öğrenci konseyi gibi yasal sınırları keskin oluşumların; AYA başta olmak üzere yükseköğretimin tüm konularında gerçek anlamda öğrenci katılımını sağladığı konusu tartışmalıdır.

- Üniversitede **uzaktan eğitim** gibi hayat boyu öğrenmeye yönelik uygulamaları başlatılmalıdır. Toplumsal hizmet algısı yüksek akademisyenlerin bulunduğu bir üniversite için bu konunun önceliği açıktır.

- **Öğretim elemanı ve öğrenci hareketliliği** katılım düzeyleri yükseltilmeli ancak bunun işlerliği ve işlevselliği için her iki paydaşta da yabancı dil sorununu çözmeye yönelik acil somut girişimler başlatılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır. Vakıf üniversitelerinde yabancı dille eğitim verilmesi nedeniyle AYA’da yer alan işbirliği için düşünme özgüveninin araştırma yapılan üniversitede de oluşabilmesi için yoğun programlı ve yüksek katılımlı bir yabancı dil öğrenim modeli, üniversite özeline ve koşullarına uygun olarak tasarlanmalıdır.

- AYA gibi bölgesel uluslararası çapta rekabet gücünü artıran uygulamaların başarısı, gelişmiş ülkelerin dünya çapındaki üniversitelerin temel niteliğidir. Bu nedenle ulusal ölçekte sektörle ve sivil toplum kuruluşlarıyla uluslararası ölçekte ise başta üniversiteler olmak üzere tüm ilgili paydaşlarla işbirliklerinin geliştirilmesi ve bunların sonuçlarının akademisyenlerle paylaşılması ve bu sonuçlardan akademisyenlerin yararlandırılması hem yeterlilik tespitlerinin hem de algı düzeylerinin yükselmesine neden olabilecektir.

6.1.8. Üniversiteler ve Gelecek Çalışmalar için Öneriler

Çalışmanın sonuçlarının genelleme sınırının ortadan kaldırılması için aşağıda başka üniversiteler ve gelecek çalışmalar için bazı öneriler geliştirilmiştir:

- Çalışmanın uygulandığı alan geliştirilerek çalışma, il ve ülke bazında birçok üniversitedeki akademisyenlere uygulanabilir. Böylelikle çalışma bulgularından genel değerlendirmelerin yapılabilme ihtimali güçlenebilir. Ayrıca AYA içerisinde Türkiye üniversitelerinin uygulama düzeyini tespitinde İlerleme Raporları'ndaki **dışsal bakışın aksine içsel bir bakış açısı** geliştirilebilir. Bu da öz değerlendirme yöntemlerini ve uygulamalarını zenginleştirebilir.

- AYA algısı ve yeterlilik düzeyinde farklı boyutların ortaya çıkarılması gerekmektedir. Toplumun değişimi dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının ve sisteminin değişim süreci de sürekliliği olan dinamik ve çok değişkenli bir olgudur. Böylelikle **farklı boyutlar ve değişkenler** elde edilebilir.

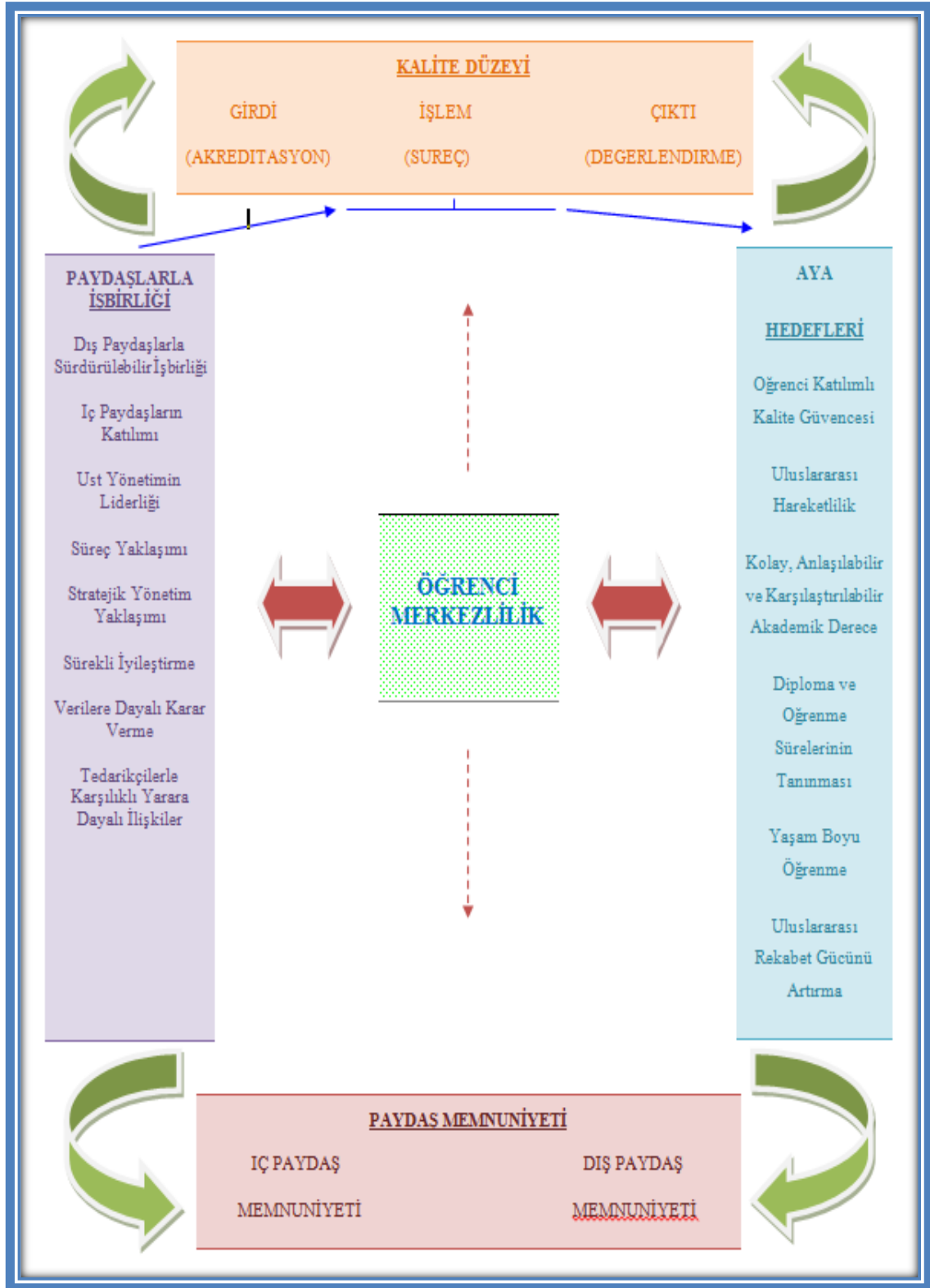
- Son olarak bu tarz araştırmalara iç ve dış paydaş temsilcileri (en başta öğrenci ve sivil toplum kuruluşları) dâhil edilerek tartışmalar **daha da zengin ve çoksesli** hale getirilebilir.

Bilimin bir neden sonuç ilişkisine indirgenemeyecek kadar çok boyutlu ve sorgulayıcı düşüncelerin sistematiği olduğu göz önünde bulundurulursa bu araştırmanın bütün sonuçlarının tartışılmakla başta bu araştırma olmak üzere gelecek çalışmaların zenginleşeceğine olan düşünce ekseninde sonuçlandırılmış bu araştırmanın bittiği noktadan yeni araştırmaların çoğalması oldukça önemsenmektedir. Bu nedenle de aşağıda yeni tartışmalarla literatüre katkı sunması amaçlanan ve dayanağı bu araştırmanın kavramsal modeli ve katılımcı bulguları olan bir kavramsal model geliştirilmiştir.

Modelde yükseköğretimin değişen değerleri ve AYA gerekliliklerinin etkileşimi dört ana bileşen üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bileşenler şunlardır:

- 1- Yükseköğretimin Kalite Düzeyi,
- 2- Yükseköğretimde Paydaş Memnuniyeti,
- 3- Yükseköğretimde Paydaşlarla İşbirliği,
- 4- Avrupa Yükseköğretim Alanı Gereklilikleri.

Şekil 6.1. Yükseköğretimde Değişen Değerler ve AYA Gereklilikleri Etkileşim Şeması



Şekil 6.1.'de yer alan dinamiklerde yükseköğretimde kalite düzeyi ve paydaş memnuniyetini etkileyebilecek değişkenler olarak kalite yönetim sistemlerinde de görülebilen paydaşlarla işbirliği unsurları birinci faktör olarak önceliklendirilirken; Türk üniversiteleri için uluslararasılaşmada çıkış kapısı olarak görülen AYA hedeflerinin dinamikleri ikinci faktör olarak ön plana çıkarılmıştır. Modelin sarmal ve bütünleşik etkileşim kurgusu, yükseköğretimde değişimin dinamik ve karmaşık yapısına göndermede bulunurken; AYA içindeki ve Amerikan üniversitelerinde de uygulamaları gittikçe artan *öğrenci merkezlilik* olgusu, modelin merkezine yerleştirilmiştir. Öğrenci odaklılığın ötesinde öğrencilerin tüm süreçlere etkin ve aktif katılımı ve öğrenen merkezli eğitim modelleri, bu kavram altındaki bileşenler olarak sıralandırılabilirdiği için modelde “odak” kelimesi yerine “merkez” kelimesi tercih edilmiştir. Bu bağlamda üniversitelerdeki tüm süreçlere iç ve dış tüm paydaşların katılımının sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Paydaş katılımında önceliğin (öğrencilerin hem sürecin önemli paydaşı hem de hizmetin doğrudan yararlanıcısı olmaları nedeniyle) öğrenci katılımı konusuna verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aalerud, K. (2004): From Research University to Business Enterprise? The Significance of Intellectual Property Protection Strategies When Science Becomes Commerce, *Master of Philosophy in Higher Education*, University of Oslo, September.

Adem, M. (1997). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Şafak Matbaası.

Aggarwal, A. (2000). *Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges*. Hershey-USA: Idea Group Publishing.

Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell ve A. Sapir. (2008). *Higher Aspirations: An Agenda For Reforming European Universities*. Vol. V, Brussels: Bruegel Blueprint Series.

Ahola S. Mesikammen, J. (2003). Finnish Higher Education Policy and the Ongoing Bologna Process. *Higher Education in Europe*, 28 (2), 217-227.

Akbuz, S. (2009). *The Implementation of The Principles of The Bologna Process in English Courses in Bachelor's Degree Programmes in Turkey*. Unpublished Msc. Thesis. İstanbul: Marmara University.

Akman, Alkanat T. (2010). *Bologna Süreci ve Yükseköğretim Kurumlarındaki Yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.

Aktan, C. C. (2007a). Yükseköğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar. (Editör: Coşkun Can Aktan). *Değişim Çağında Yükseköğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

Aktan, C. C. (2007b). Sorbon'dan Bolonya'ya, Berlin'den Bergen'e: Avrupa'da Yükseköğretim Sistemlerinin Harmonizasyonu ve Yeniden Yapılandırılmasına Yönelik Reform Çalışmaları. (Editör: Coşkun Can Aktan). *Değişim Çağında Yükseköğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

Aktan, C. C. ve Gencel, U. (2007). Yükseköğretimde Akreditasyon. (Editör: Coşkun Can Aktan). *Değişim Çağında Yükseköğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

Alaşahin, M. K. (2007). *Üniversite Bütçelerinin Analizi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Ali, M. ve Shastri, R. K. (2010). Implementation of Total Quality Management in Higher Education. *Asian Journal of Business Management*, 2, 1, 9-16.

Almqvist, J. and Vukasovic, M. (2005). The Public Responsibility For Information On Higher Education. (Editörler: Luc Weber ve Sjur Bergen). *The Public Responsibility For Higher Education and Research*. Strasbourg: Council Of Europe Publishing. 211–218.

Altaş, D. (2006). Üniversite Öğrencileri Memnuniyet Araştırması. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, XXI, 1, 439-458.

Altbach, P. G. (2002). Perspectives on Internationalizing in Higher Education. *International Higher Education*, 27, Spring, 6-8.

Altbach, P. G. (2004). The Costs and Benefits of World-Class Universities. *Academe* 90, 1, January-February. <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/acedeme/2004/JF/Feat/altb.htm>, Erişim Tarihi: 13.03.2010.

Altbach, P. G., Reisberg, L. ve Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO.

Altıntaş, M. (1998). Yaşanan Üniversite Sorunları. *68'den 97'ye Üniversitelerimiz Açık Oturumu*. (2. Basım). Ankara: Tüm Öğretim Üyeleri Derneği Yayınları.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı*. (Beşinci Baskı). Adapazarı: Sakarya Yayıncılık.

Amaral, A., Jones, G. A. ve Karseth, B. (Editörler) (2002). *Governing Higher Education National Perspectives on Institutional Governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Anderson R. D. (2004). *European Universities From The Enlightenment To 1914*, London: Oxford University Press.

Antonelli, C. (2003). *The Governance of Technological Knowledge: Strategies, Processes and Public Policies*. <http://ideas.repec.org/p/uto/labeco/200306.html>, Erişim Tarihi: 02.04.2010.

Appleton, J. (2009). *Academic Rebellion Against Bolognese Bureaucracy Justified*, <http://Euobserver.Com/7/28023>, Erişim Tarihi: 03.03.2012.

Arap, S. K. (2010). Türkiye Yeni Üniversitelerine Kavuşurken: Türkiye’de Yeni Üniversiteler ve Kuruluş Gerekçeleri. *A.Ü. S.B.F. Dergisi*, 65 (1). 1-30.

Arıcı, H.. (1997). Sosyal Bilimler Alanında Bilim Adamı Yetiştirme. *Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim*. TÜBA Bilimsel Toplantılar Serisi: 7. Ankara: TÜBA Yayınları.

Arslan, A. (2004). *Kısır Döngü-Türkiye’de Üniversite ve Siyaset (1869-2004)*. İstanbul: Truva Yayınları.

Arslan, M. (2005). Cumhuriyet Dönemi Üniversite Reformları Bağlamında Üniversitelerimizde Demokratiklik Tartışmaları. *E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı. 18. 23-49.

Ataunal, A. (1993). *Cumhuriyet Döneminde Yükseköğretimdeki Gelişmeler*. Ankara: MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü Yayınları.

Aydın, Ö. (2009). Bulanık AHP ile Ankara için Hastane Yer Seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24, (2), 87-104.

Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Beare, H. ve Slaughter, R. (1993). *Education For The Twenty-First Century*. New York: Routledge.

Bergan, S. (2005). Higher Education As A Public Good and Public Responsibility: What Does It Mean? (Editörler: Luc Weber ve Sjur Bergan). *The Public Responsibility For Higher Education and Research*. Strasbourg: Council Of Europe Publishing. 13-28.

Bergen Kongresi (2005). <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=2&i=53>, Erişim Tarihi: 08.08.2011.

Berlin Kongresi (2003). <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=2&i=11>, Erişim Tarihi: 08.08.2011.

Bernal, J. D. (1995). *Modern Çağ Öncesi Fizik* (Çeviren: Y. Deniz) Ankara: Tübitak Popüler Bilim Yayınları.

Billing, D. ve Thomas, H. (2000). The International Transferability Of Quality Assessment Systems For Higher Education: The Turkish Experience. *Quality in Higher Education*. 6: 1, 31-40.

Bircan, İ., Ülker, H. İ. ve Şahin, İ. (2011). Türkiye’de Bologna Süreci Uygulamaları ve Yansımaları. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*. Bildiriler Kitabevi. 27-29 Mayıs 2011. İstanbul. 659-666.

Birnbaum, R. (1992). *How Academic Leadership Works*. San Francisco: Josse-Bass.

Boh, B. (1994). *Interactive Educational Technologies in Higher Education*. ESP Discussion Paper Series. Washington DC: The World Bank Advisory Service.

Bologna Bildirgesi (1999). <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=6>, Erişim Tarihi: 09.09.2010.

Bologna İlerleme Raporu (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report.* (2012). <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>, Erişim Tarihi: 03.06.2012.

Boratav, K. (2000). *Yeni Dünya Düzeni Nereye*. Ankara: İmge Kitabevi.

Budapeşte- Viyana Bildirgesi (2010). <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=2&i=96>, Erişim Tarihi: 08.03.2013.

Bükreş Kongresi (2012). <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=2&i=144>, Erişim Tarihi: 08.04.2013.

Bülbül, H. (2003). *Rekabet Üstünlüğü Sağlamada Ürün ve Süreç Yeniliği: Bilişim Teknolojileri Uygulaması*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Campbell, C. ve Van der Wende, M.C. (2000). *International Initiatives and Trends in Quality Assurance For European Higher Education. Exploratory Trend Report*. Helsinki: ENQAA.

Charle, C. ve Verger, J. (2005). *Üniversitelerin Tarihi*. (Çeviren: İsmail Yerguz). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

CHEA. (2001). *Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation, Council For Higher Education Accreditation*. http://www.chea.org/international/inter_glossary01.html, Erişim: 26 Mayıs 2010.

Chrisman, J. J., Hynes, T., Fraser, S. (1995). Faculty entrepreneurship and economic development: the case of the university of Calgary. *Journal of Business Venturing* 10 (4), 267-281.

Clark, B. R. (2004). *Sustaining Change in Universities*. Maidenhead: Open University Press.

Coşkun, H. (1996). Yükseköğretim Sistemimizin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Yeni Türkiye*, Sayı: 7. 360-379.

Crosier, D. ve Ruffio, P. (2009). *Education- Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Audiovisual and Culture Executive Agency (Eurydice) Report, Brussels: Eurydice.

Crosier, D., Purser, L. ve Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities Shaping The EHEA*. Brussels: EUA Publications.

Çelik, Z. (2012). Bologna Süreci'nin Avrupa Yükseköğretim Sistemi Üzerine Etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, (2), 100-105.

Çiğdem, A. (1994). Üniversitasın Çöküşü. *Birikim*. Kasım 1994, Sayı: 67. 173-178.

Çitli, N. (2006). *Bulanık Çok Kriterli Karar Verme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Dalgıç, G. Y. (2008). *Türk Yükseköğretiminde Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Demirsoy, A. (2011). Üniversite Sorununa Genel Bir Bakış ve Bazı Öneriler. <http://www.biyolojigunlugu.com/forum/prof-dr-ali-demirsoy-universite-sorununa-genel-bir-bakis-ve-bazi-oneriler-t1490.0.html>, Erişim Tarihi: 25.03.2013.

Denman, B. D. (2005). What Is A University in The 21st Century? *Higher education management and policy*, 17 (2), 1–20.

Dodds, A. (2005). British And French Evaluation Of International Higher Education Issues: An İdentical Political Reality? *European Journal of Education*, 40(2):155-172.

Dölen, E. (2009). *Türkiye Üniversite Tarihi 1 (Osmanlı Döneminde Darülfünun 1863- 1922)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (2007). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Basılmamış Taslak Rapor.

Duderstadt, J. J. ve Wulf, W. (Ed.). (2002). *The Impact Of Information Technology On The Future Of The Research University*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Duman, A. (2002). EU, Turkey and Education. *Mülkiye*, 26 (223), 191-207.

Durdudiller, M. (2006). *Perakende Sektöründe Tedarikçi Performans Değerlemesinde AHP ve Bulanık AHP Uygulaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

ECTS (2009). ECTS Users' Guide. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf; Erişim Tarihi: 03.04.2013.

El-Khawas, E. (2001). Who's in Charge of Quality? The Governance Issues in Quality Assurance, *Tertiary Education And Management*, 7, 111-119.

ENQA. (2007). *Standards and Guidelines For Quality Assurance in The European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA.

ENQA. (2008). *Quality Procedures in The European Higher Education Area and Beyond: Second ENQA Survey*. Helsinki: ENQA.

Ensari, H. (2000). *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*. (2. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdem, A.R. (2006). Dünyadaki Yükseköğretim Değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 15, 299-314.

Ergen, Z. (2006). Yükseköğretim Finansmanında Öğrenci Borçlanma Yöntemi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 133-150.

Erişen, Y. (2001). *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Erişen, Y. (2003). *Toplam Kalite Sistemini Oluşturmada Temel Aşama: Standartların Belirlenmesi*, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:1, Sayı:3, 285-301.

Esen, E. (2005). Türkiye Üniversitelerinin Avrupa Yükseköğretim Alanına Katılım Sürecinde Yükseköğretim Politikası ve Yükseköğretimde Değişim. (Editör: H. Gümrükçü). *Küreselleşme, Türkiye ve Avrupa Yükseköğretim Alanı*. Hamburg: Avrupa-Türkiye Araştırmaları Enstitüsü, 229-272.

Esin, A. (2002). *ISO 9001:2000 Işığında Hizmette Toplam Kalite*. (1. Baskı). Ankara: Metu Press Yayınları.

Esmer, Y. (1992). Topluma Üniversite Gerekir mi? *Cumhuriyet Gazetesi Bilimtekni Dergisi*, Sayı: 264/4, Özel Sayı. 2-3.

Etzkowitz, H. (1983). Entrepreneurial Scientists and Entrepreneurial Universities in American Academic Science. *Minerva* 21 (2-3), 198-233.

Etzkowitz, H. (2002). The Triple Helix of University – Industry – Government: Implications For Policy And Evaluation, *Swedish Institute For Studies in Education and Research Working Paper Series*, 11.

Etzkowitz, H. ve L. Leydesdorff (eds.) (1997). *Universities and Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London: Pinter.

Eurobarometer. (2007). *Perceptions Of Higher Education Reforms: Survey Among Teaching Professionals in Higher Education Institutions, in The 27 Member States and Croatia, Iceland, Norway and Turkey*. The Gallup Organization. [http:// ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl198_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl198_en.pdf), Erişim Tarihi: 08.08.2012.

Eurydice. (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Brussels

Eurydice. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Erişim: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/138EN.pdf, Erişim Tarihi: 17.03.2013.

Evans, G. R. (2007). *Academics and The Real World* (Çeviren: Ebru Kılıç). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Fejes, A. (2006). The Bologna Process – Governing Higher Education In Europe Through Standardisation. *Revista Española De Educación Comparada*, 12 (2006), 203-231.

Fixari, D., Lefebvre, P., ve Pallez, F. (2009). Competitiveness Clusters and New Approaches To Public Research: Uncertainties in The Development Of The Triple Helix in France. *International Colloquium Clusters And Regional Development*, Paris.

Floud, R. (2005). Government and Higher Education: The Approach To Regulation. (Editörler: Luc Weber Ve Sjur Bergen). *The Public Responsibility For Higher Education And Research*. Strasbourg: Council Of Europe Publishing. 125–161.

Garnsey, E. (2011). *Girişimci Üniversite: Fikir ve Eleştirileri. Üniversiteler Ekonomik Büyümeye Nasıl Katkıda Bulunur*. (Editörler: Shahid Yusuf ve Kaoru Nabeshima; Çeviren: Kadri Yamaç). Ankara: Efil Yayınevi. 213-223.

Gasset, J. O. Y. (1998). *Üniversitenin Misyonu*. (Çeviren: Neyyire Gül Işık). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gencel, U. (2001). Yükseköğretim Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi ve Akreditasyon. *D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (3), 164-218.

Gençyılmaz, G. ve Zaim, S. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 28, 2, 9-35.

Giroux H. A. (1996). Towards a Postmodern Pedagogy. (Editör: Lawrance E. Cahoon). *From Modernism To Post Modernism: An Anthology*. Oxford: Blackwell, 687-697.

Gök, F. 1998. Cumhuriyet Dönemi'nde Eğitim Sistemi ve Üniversiteler. *İktisat Dergisi*, 383: 75-80.

Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Ekin Yayıncılık.

Green, A. (1999). Education and Globalization in Europe and East Asia: Convergent and Divergent Trends. *Journal of Education Policy*, 14 (1), 55-71.

Grove, J. (2012). *Bologna Not To Taste of German Critics*. *Times Higher Education*. <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=419845>, Erişim Tarihi: 06.05.2012.

Guerrero-Cano, M., Kirby, D., ve Urbano, D. (2006). *A Literature Review On Entrepreneurial Universities: An Institutional Approach*. 3rd Conference Of Pre-Communications To Congresses, Barcelona.

Gumbort, P. J. ve Sporn, B. (2001): Institutional Adaptation: Demands for Management Reform and University Administration. *National Center for Postsecondary Improvement, Technical Report Number*. 1-07. Stanford University.

Güler, A. (1994). *Türkiye'de Üniversite Reformları*. Ankara: Adım Yayıncılık.

Güleş, H. K. (1996). *The Impact of Advanced Manufacturing Technologies on Buyer-Supplier Relationships in the Turkish Automotive Industry*. Unpublished Ph.D. Dissertation. The University of Leeds School of Business and Economics Studies. U.K.

Gümrükçü, H. (2004). *Globalization, Turkey and EHEA*. Hamburg: Institution Of Resarches On Europe-Turkey.

Gümrükçü, H. (2005). Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Berlin Toplantısı. (Editör: Harun Gümrükçü). *Küreselleşme, Türkiye ve Avrupa Yükseköğretim Alanı*. Hamburg: Avrupa-Türkiye Araştırmaları Enstitüsü, 193–205.

Gümrükçü, H. (2005). Bologna-Prag-Berlin Süreçleri Işığında Türkiye’de Yüksek Öğretim Politikası ve Yüksek Öğretimde Değişim. (Editör: Harun Gümrükçü). *Küreselleşme, Türkiye ve Avrupa Yükseköğretim Alanı*. Hamburg: Avrupa Türkiye Araştırmaları Enstitüsü Yayını.

Gümüş, A. ve Kurul, N. (2011). *Üniversitelerde Bologna Süreci Neye Hizmet Ediyor?* Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Günel, S.Ö. (2006). *Yükseköğretimde Yönetim Sorunları*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Günay, D. (2007). Yirmi Birinci Yüzyılda Üniversite, (Editör: Coşkun Can Aktan). *Değişim Çağında Yükseköğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını. 77-88.

Günay, D., ve Günay, A. (2011). 1933’den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 4-23.

Güner, H. (2005). *Bulanık AHP ve Bir işletme için Tedarikçi Seçimi Problemine Uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Denizli.

Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de Milli Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler*. Ankara: SETA.

Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2011). *YÖK’ün 30 Yılı*. Ankara: SETA.

Gürak, H. (2004), *Bilimsel Araştırma -Hazırlama, Eleştiri ve Sunuş Yöntemleri*, Sakarya.

http://www.hasmendi.net/makale_gurak/Sosyal_Bilimlerde_Arastirma.pdf, Erişim

Tarihi: 03.04.2013.

Gürkan, T. (1993). *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Gürüz, K. (1994). *Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim Bilim ve Teknoloji*. No: TÜSİAD/94, 6-167. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim (Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri)*. Ankara: ÖSYM Yayınları 4.

Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). *Avrupa Birliği Yükseköğretim Kalite Göstergesi ve Türkiye Örneği*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü. İstanbul.

Hackl, E. (2001). *Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education*. Italy: Paper provided by European University Institute (EUI), Robert SchumanCentre of Advanced Studies (RSCAS).

Hamalainen, K. (2003). Common Standards For Programme Evaluations And Accreditation?, *European Journal of Education*, 38(3), 291-300.

Hamalainen, K. ve Jakku-Sihvonen, R. (2000). *More Quailty To The Quality Policy Of Education*. Helsinki: National Board Of Education.

Harvey, L., ve Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.

Hatipoğlu, T. (2000). *Türkiye Üniversite Tarihi*. Ankara: Selvi Yayınları.

Haug, G. (2005). The Public Responsibility of Higher Education: Preparation for The Labor Market. (Editörler: . Luc Weber ve Sjur Bergen). *The Public Responsibility for Higher Education and Research*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 203-209.

Hayward, F. M. ve Ncayiyana, D. J. (2011). Strategic Planning For Higher Education. (Editör: P.G. Altbach). *Leadership World- Class Universities: Challenges For Developing Countries*. New York: Routledge. 8-32.

Hill, S., Mcnicoll, I. ve Roberts, A. (1999). The Economic Effectiveness of Higher Education in “Nation” Regions of The United Kingdom: A Comparative Study of Scotland And Wales. *Higher Education Management*, 11(3), 127–142.

Hirsch, W. Z. ve Weber, L. E. (1999). Challenges Facing Higher Education at the Millennium. *American Council on Education/Oryx Press Series on Higher Education*. Arizona: The Oryx Press.

Hussey, T. ve Smith, P. (2010). *The Trouble With Higher Education: A Critical Examination of Our Universities*. London: Routledge.

İhsanoğlu, E. (2010). *Darülfünun*. İstanbul: IRCICA Yayınları.

İnönü, E. 2005. Cumhuriyet Döneminde Bilim Tarihinin Önemi ve Anlamı. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 5/1: www.universite-toplum.org/text.php3?id=219, Erişim Tarihi: 10.01.2012.

Jacob, M. Lundqvist, M. ve Hellsmark, H. (2003), Entrepreneurial Transformations in The Swedish University System: The Case of Chalmers University of Technology. *Research Policy*, Vol. 32, No. 9, 1555-1569.

Jonasson J. T. (2008). *Inventing Tomorrow’s University*, Italy: Bononia University Press.

Kahraman, C., Cebeci, U. ve Ulukan, Z. (2003). Multi-Criteria Supplier Selection Using Fuzzy AHP. *Logistics Information Management*, Vol. 16 Iss: 6, 382 – 394.

Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde Uygulanan Toplam Kalite Yönetimi Sürecinde Gözardı Edilen Unsurlardan TKY Merkezi ve Eğitim Programları. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 6, 2, 163-188.

Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim Kurumlarında Akademisyenlerin Öğretim Performansını Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Yöntemler. *Educational Administration: Theory and Practice*, 15, (60), 625-656.

Karahan, Ö. ve A. Y. Karahan, (2012). Üniversitelerin Meseleleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 2 (2), 80-84.

Karakaşoğlu, N. (2008). *Bulanık Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri ve Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.

Kaya, Y. K. (1984). *İnsan Yetistirme Düzenimiz Politika/ Eğitim/ Kalkınma*. (4.Baskı) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Kearney, H. (1970). *Scholars and Gentlemen: Universities and Society in Pre-Industrial Britain 1500-1700*. Londra: Faber and Faber.

Kehm, B. H. (2010). The German System of Accreditation. (Editörler: D. D. Dill ve M. Beerkens). *Public Policy For Academic Quality*. Springer. 227-248.

Keim, W. ve Keim, E. J. (2010). *On The Crisis of German University*. <http://www.isa-sociology.org/universities-in-crisis/?p=550>, Erişim Tarihi: 03.05.2012.

Kerr, C. (1982). *The Uses of The University*. (3rd Edit). Massachusetts: Harvard University Press.

Kitagawa, F. (2005). Entrepreneurial Universities and the Development of Regional Societies: A Spatial View of the Europe Knowledge. *Higher Education Management and Policy*, 17 (3), 65-89.

Koç, H. (2007). Eğitim Sisteminin Finansmanı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 20, 39-50.

Koçer, H. A. (1991). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Kotler, P. ve Murphy, P. E. (1981) Strategic Planning for Higher Education. *Journal of Higher Education*. Ohio State University Press , 52 (5).

Kozeracki, C. (1998). Institutional Entrepreneurship in Higher Education. *CELCEE (Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership Clearinghouse on Entrepreneurship Education*, (October 15), No: 98-5, 1-4.

Köksoy, M. (1998). *Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi için Öneriler*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

Kratwohl, D. R. (1993). *Methods of Educational and Social Science Research: An Integrated Approach*. New York: Longman.

Küçükcan, T. ve Gür, B.S. (2009). *Türkiye’de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz*. Ankara: SETA.

Kwiek M. (2001). Globalization and Higher Education. *Higher Education in Europe*, C.26 S.1, 27-38.

Kwiek, M. (2004). The Emergent European Educational Policies Under Scrutiny: The Bologna Process From A Central European Perspective. *European Educational Research Journal*, 3 (4).

Kyrö, P. ve Mattila, J. (2012). *Towards Future University by Integrating Entrepreneurial and The 3rd Generation University*. <http://pyk2.aalto.fi/ncsb2012/Kyro.pdf>, Erişim Tarihi: 10.04.2013.

Lay, S. (2004). *The Interpretation of The Magna Charta Universitatum and Its Principles*, Italy: Bononia University Press.

Lazzeroni M. ve Piccaluga A. (2003). Towards The Entrepreneurial University, *Local Economy*, 18(1), 38-48.

Lee, M. N. (2002). Eğitimde Küresel Eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, (1). 155-164.

Leggon, C.B. (1997). The Scientist as Academic. *Daedalus*, 126(4), 221-244.

Leuven Bildirgesi (2009). <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=2&i=85>, Erişim Tarihi: 09.01.2013.

Levine, A. (1997). How the Academic Profession is Changing. *Daedalus*, 126(4), 1-20.

Leydesdorff, L., ve Etzkowitz, H. (2001). The Transformation Of University-Industry-Government Relations. *Electronic Journal Of Sociology*, 5(4), 1-17.

Lick, D. W. (1999). Transforming Higher Education: A New Vision, Learning Paradigm, and Change Management. *International Journal of Innovative Higher Education*. Fall, 13. 75-78.

Liu, C.N., Wang, Q, ve Cheng, Y. (2011). *Paths To A World-Class University: Lessons from Practices and Experiences*. Rotterdam: Sense Publisher.

Lizbon Konvensiyonu. (1997). <http://www.canaktan.org/egitim/bolonya/aktan-bolonya.pdf>, Erişim Tarihi: 08.08.2009.

Londra Bildirgesi (2007). <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=2&i=81>, Erişim Tarihi: 09.08.2012.

Magna Charta Universitatum (1988). *Magna Charta Universitatum Turkish*. <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=12&i=13>, Erişim Tarihi: 03.03.2010.

Magrath P. (2000). Globalization and Its Effects On Higher Education Beyond The Nation-State. *Higher Education in Europe*, 25(2), 251-258.

Marangoz, C. (2004). Çağdaş Üniversite Üzerine Düşünceler. (Editör: Coşkun Can Aktan). *Nasıl Bir Üniversite*. İstanbul: Değişim Yayınları.

Marangoz, c. (2008). *Çağdaş Üniversite*. Yarınlar İçin Düşünce Platformu Eğitim ve Kültür Yayınları. Ankara.

Marçal-Grilo, E. (2003). Forerunners Of Bologna Declaration. *Tertiary Education And Management*, (9) 3–11.

Marmolejo, F. (2012a, April 11). How Do You Build an International University From Scratches? (Part 1). *The Chronicle of Higher Education*. http://chronicle.com/blogs/worldwise/newuniversitiespart_i/29338, Erişim Tarihi: 10.02.2013.

Mauch, J. E. ve Sabloff, P. L. W. (1995). *Reform and Change in Higher Education: International Perspectives*. New York: Garland Publisher.

Menteş, A. (2000). *Yeniversite*. İstanbul: Metis Yayınları.

Meriç, M. (1995). *Türkiye’de Yükseköğretim Hizmetlerinin Finansmanına Alternatif Yaklaşımlar*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Mızıkacı, F. (2012). European Knowledge Society and Higher Education: Universities Between The Tradition And Transformation. *Yükseköğretim Dergisi*, 2 (2), 95-103.

Milanović, Z. R. (2007). Europeanization in Higher Education. *SEEU Review*, 3 (2).

Mingle, J. R. (2000). *Higher Education’s Future in the “Corporatized” Economy*. Washington D.C.: Association of Governing Boards of Universities and Colleges.

Miraz, M. S. G. (2007). *Building A European Dimension of Quality Assurance in Higher Education*. Unpublished Msc. Thesis. İstanbul: Sabancı University.

Niland, J. (2007). *The Challenge Of Building World-Class Universities*. (Editör: J. Sadlak ve N. V. Liu) *The World Class University And Ranking: Aiming Beyond Status*. Bucharest: Unesco-Cepes.

Nkrumah- Young, K. K. ve Powell, P. (2011). Exploring Higher Education Financing Options. *European Journal of Higher Education*. 1, 1, 3-21.

Nohutçu, A. (2006). Bilgi Toplumunda Yükseköğretim Kurumlarının Yeniden Yapılandırılması ve Yönetim: Başlıca Eğilimler, Gelişmeler Ve Bologna Süreci, *Journal Of Knowledge Economy & Knowledge Management*, Vol. I-II, 50-66.

Odabaşı, Y. (1999). Anket Yöntemi. (Editör: A. A. Bir). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

OECD (2004). *Education Policy Analysis*. Paris.

Orsingher, C. (2006). Introduction. (Editör: C. Orsingher). *Assessing Quality in European Higher Education Institutions: Dissemination, Methods and Procedures* Heidelberg: Physica- Verlag. 1-3.

Ortaş, İ. (2002). *Üniversitelerin Sorunları* <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=98>, Erişim Tarihi: 22.03.2013.

Ortaş, İ. (2004). Sorun Rektör Atanmasında Değil, Yök Sistemi ve Öğretim Üyesi Seçiminde. *Eğitim Bilim Düşünce Dergisi*, 4(3), 1-3.

Ozankaya, Ö. (1999). *Toplumbilim* (Genişletilmiş 10. Basım). İstanbul: Cem Yayınevi.

Önal, N. E. (2011). *Bologna Süreci Sorgulanıyor* (Derleme). İstanbul: Kayhan Matbaacılık.

Özer, M. (2010). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Üzerine*. Cumhuriyet Bilim Teknoloji 1213/18.

Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi*. Ankara: SETA.

Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2011). Kalite Güvencesi: Türkiye Yükseköğretimi için Stratejik Tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (2), 59-65.

Özilhan, D. (2010). *Kaynak Temelli Teori Bağlamında Üretim ve Pazarlama Stratejilerinin İşletme Performansı Üzerine Etkisi: Türkiye’de Faaliyet Gösteren Yabancı Sermayeli Şirketlerde Bir Uygulama*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Pelikan, J. (1992). *The Idea of The University: A Reexamination*. New Haven: Yale University Press.

Peters, M. A. (2007). Higher Education, Globalisation and The Knowledge Economy: Reclaiming The Cultural Mission. *Ubiquity*, 8 (18). http://www.acm.org/ubiquity/views/pf/v8i18_peter.pdf, Erişim Tarihi: 12.07.2012.

Piven G. Ve Pak, I. U. (2006). Higher Education in Kazakhstan and the Bologna Process. *Russian Education and Society*, 48 (10), 82-91.

Powell, J. J. W., Bernhard, N. and Graf, L. (2012). The Emergent European Model in Skill Formation: Comparing Higher Education and Vocational Training in The Bologna And Copenhagen Processes. *Sociology and Education*, 85 (3), 240-258.

Prag Bildirgesi (2001). <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=2&i=7>, Erişim Tarihi: 09.09.2011.

Ranga, M. (2002). Entrepreneurial Universities and The Impact of University-Industry Collaboration on Academic Research Performance and Management of Academic Research Groups. *DRUID 2002 PhDConference*, 1-28.

Raughvargers, A., Deane, C. ve Pauwels, W. (2009). National Reports. *Stocktaking Report*, 2009.

Ravinet, P. (2005). The Sorbonne Meeting And Declaration: Actors, Shared Vision and Europeanisation. *Second Euredocs International Conference*. Bergen: Stein Rokkan Center For Social Studies.

Robertson, I. (2008). *Comment: How Universities And Graduates Can Thrive*. <http://www.independent.co.uk>., Erişim Tarihi: 15.04.2013.

Rojas, A. ve Bernasconi, A. (2011). Governing Universities in Times of Uncertainty and Change. (Editör: Philip G. Altbach). *Leadership For World-Class Universities: Challenges For Developing Countries*. New York: Routledge. 33-51.

Romer, P. M. (1994). The Origins of Endogenous Growth. *The Journal of Economic Perspectives*, 8/1: 3-22.

Saka, Y. ve Yaman, S. (2011). Üniversite Sıralama Sistemleri; Kriterler ve Yapılan Eleştiriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (2) , 72-79.

Sakınç, S. ve Bursalıoğlu Aybarç, S. (2012). Yükseköğretimde Küresel Bir Değışim: Girişimci Üniversite Modeli. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 92-99.

Salmi, J. (2002). Facing The Challenges Of The Twenty-First Century. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 6 (1), 8-12.

Salmi, J. (2009). *The Challenge Of Establishing World-Class Universities*. Washington: The World Bank.

Salmi, J. (2011). The Challenge of Establishing World-Class Research Universities in Developing Countries. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar Bildiri Kitabı*. (1), IV, 105-116.

Schofer, E. ve Meyer, J. W. (2005). *The World-Wide Expansion of Higher Education*. CDDRL Working Papers No:32. Standford: CDDRL Standford IIS. is-db.stanford.edu/pubs/20801/Schofer-Meyer_No32.pdf, Erişim Tarihi: 12.05.2009.

Schulte P. (2004). The Entrepreneurial University: A Strategy For Instituional Development. *Higher Education İn Europe*, 29(2), 187-191.

Schwarz, S., ve Westerheijden, D. F. (2007). Preface. (Editör: Schwarz, S., ve Westerheijden, D. F.). *Accreditation and Evaluation in The European Higher Education Area*. ix-xii.

Scott, P. (1997). The postmodern university?. (Editör: A. Smith ve F. Webster) *The Postmodern University? Contested visions of higher education in society*. London: Open University.

Scott, P. (1998). Massification, Internationalisation and Globalisation. (Editör: P. Scott). *The Globalisation of Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

Scott, P. (2002). Küreselleşme ve Üniversite: 21. Yüzyılın Önündeki Meydan Okumalar. (Çeviren. Seda Çiftçi). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, C. 2, (1), İstanbul: Edam Yayınları, S. 191-208.

Scwartzman, S. (2005). *Brazil's Leading University: Between Intelligentsia, World Standards and Social Inclusion*. Rio De Janeiro, Brazil: Instituto De Estudos Do Trabalho E Sociedade. [Http://Www.Schwartzman.Org.Br/Simon/Worldclasss.Pdf](http://Www.Schwartzman.Org.Br/Simon/Worldclasss.Pdf). Et: 15.09.2012.

Seki, İ. (2012). Bilgi Yönetişimi ve Üniversite Ekonomisi: Teorik Bir Yaklaşım. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 19, S. 1-30.

Selçuk Üniversitesi (2013). *2014-2018 Stratejik Planı Taslağı*. Konya.

Sertlek, T. (1997). Bilim, Üniversite ve Toplumsal Düzen. (Editör: Kollektif). *Bilim, Bilim Politikası ve Üniversiteler*. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Sevier, R. A. (2003). Overcoming Internal Resistance To Change. University Business [Http://Ebsco.Waldenu.Edu/Ehost/Pdf?Vid=10&Hid=19&Sid=Ce6550d9-2d08-4b63-9f25-46fe96e756ea%40sessionmgr7](http://Ebsco.Waldenu.Edu/Ehost/Pdf?Vid=10&Hid=19&Sid=Ce6550d9-2d08-4b63-9f25-46fe96e756ea%40sessionmgr7), Erişim Tarihi: 14.09.2012.

Shislov, A. (2005). The Context-Trends in Society and Reflections On Public Responsibility in Higher Education. *The Public Responsibility For Higher Education and Research*. Strasbourg: Council Of Europe Publishing. 95–103.

Siegel, D.S., Waldman, D., ve Link, A. (2003). Assessing The Impact Of Organizational Practices On The Relative Productivity Of University Technology Transfer Offices: An Exploratory Study. *Research Policy*, 32, 27-48.

Slaughter, S. ve Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and The Entrepreneurial University*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Smit, A. A. (2002). *Entrepreneurial Universities: A Financial Survival Perspective*.
<http://www.uovs.ac.za/intranet/Entrep/docs/Intreerede%20AvASmit.pdf>, Erişim Tarihi: 04.02.2012.

Soares, V.A.M. (2001). What is Going on in Europe After the Prague Follow- Up? *Conference on Europeanisation of Quality Assurance Mechanisms in the Slovak Republic*. Slovakia.

Sorbonne Bildirgesi. (1998). <http://www.canaktan.org/egitim/bolonya/aktan-bolonya.pdf>, Erişim Tarihi: 08.09.2009.

Söyler, İ. (2008). Eğitim Hizmetleri Bağlamında Vakıf Üniversitelerinin Finansal ve Vergisel Sorunları. *Maliye Dergisi*, 154, 52-76.

Süngü, H. (2009). *Türkiye’de Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ile Üniversite Uzmanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanının Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Şahin, A. E. (2009). Eğitim Fakültesinde Hizmet Kalitesinin Eğitim Fakültesi Öğrenci Memnuniyet Ölçeği(Ef-Ömö) İle Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 106-122.

Tanrıkulu, D. (2011). *Türkiye’de Yükseköğretime Erişim: 2025 Yılında Yükseköğretim Talebi Karşılanabilecek Mi?* (Analiz No. 33). Ankara: SETA.

Taş, M. A. (2004). “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartlarının Belirlenmesi”. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt: 37, sayı:1, 28-51.

Taylor, J. ve A. Miroiu (2002). *Policy-Making, Strategic Planning, and Management of Higher Education*, UNESCO-CEPES, Paris.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2013). *Büyük Türkçe Sözlüğü*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts, Erişim Tarihi: 03.04.2013.

Tekeli, İ. 2003. Dünya’da ve Türkiye’de Üniversite Üzerinde Konuşmanın Değişik Yolları, *Toplum ve Bilim Dergisi*, 97, 123-143.

Tekin, M. (2007). *Bilgi Çağında Toplam Kalite Yönetimi*. (3. Baskı). Konya: Günay Matbaa.

Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. Ankara: İmge Kitabevi.

Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, (2), 69-91.

Turan, A. H. ve Çolakoğlu, B. E. (2008). Yükseköğretimde Öğretim Elemanlarının Teknoloji Kabulü ve Kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesinde Amprik Bir Değerlendirme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9, (1), 106-121.

Ulusal Ajans (2013). <http://www.ua.gov.tr/programlar/hayatboyu-%C3%B6%C4%9Frenme-program%C4%B1>, Erişim Tarihi: 10.04.2013.

UNESCO. (2004). *Higher Education in a Globalized Society: UNESCO Education Position Paper*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247e.pdf>, Erişim: 26 Mayıs 2010,

URAP (Ortadoğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü) (2012). *Üniversite Sıralamalarında Türk Üniversitelerinin 2011 Yılı Durum Raporu*. Ankara: ODTÜ Enformatik Enstitüsü.

Usluata, A. (1997). Üniversitelerde Yaşanan İkilem.(Editör: E. Akalın, H. Aydoğu, R. Saraoğu. *Bilim Politikası ve Üniversiteler*, İstanbul: Bağlam Yayıncılık. 45-51.

Van Der Wende, M. C., ve Westerheijden, D. F. (2001). International Aspects of Quality Assurance With A Special Focus On European Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7(3), 233-245.

Vidovich, L. (2002). Quality Assurance in Australian Higher Education: Globalisation And “Steering At A Distance”. *Higher Education*, 43(3), 391-408.

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., ve Pârlea, D. (2004). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. Bucharest: UNESCO-CEPES. [http:// www.cepes.ro/publications/pdf/QA&A%20Glossary.pdf](http://www.cepes.ro/publications/pdf/QA&A%20Glossary.pdf), Eriřim: 26 Mayıs 2010.

Wachter, B. (2004). The Bologna Process: Developments and Prospects. *European Journal of Education*. 39 (3) 265–273.

Ward, D. (2007). The Bologna Process. An American Perspective. *IAU Horizons* (International Association of Universities World Higher Educations News), 13 (4).

Westerheijden, D. F. (2012). University Management in A Euopeanised and Globalised World: Influences of Bologna and Ranking on Strategy Development in Higher Education Institutions. *RIHE International Seminar Reports*, No: 18. Japan: Hiroshima University, 37 - 55.

Westerheijden, D. F., Stensaker, B., ve Rosa, M. R. (2007). Introduction. (Editörler: Westerheijden, D. F., Stensaker, B., ve Rosa, M. R.). *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Springer. 1-11.

Widmann, H. (2000). *Atatürk ve Üniversite Reformu*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Williams, G. (2004). The Changing Political Economy of Higher Education. (Editörler: Kniazev, E., Pelikhov, N., Sandgren, A. ve Toivonen, N.). *Entrepreneurialism and The Transformation of Russian Universities: New Trends in Higher Education, International Institute for Educational Planning*. UNESCO. 76-94.

Williams, R., ve N. Van Dyke. 2007. Measuring the International Standing of Universities with an Application to Australian Universities. *Higher Education*, 53 (6, June), 819-841.

Wissema, J. G. (2009) *Towards The Third Generation University: Managing The University In Transition*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Yağcı, Y. (2010). A Different View of The Bologna Process: The Case Of Turkey. *European Journal of Education*, 45 (10), 588- 600.

Yang, R. ve Vidovich, L. (2002). Üniversiteleri Küreselleşme Bağlamında Konumlandırmak (Çeviren: Murtaza Bedir). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2 (1), 209-222.

Yaralıoğlu, K. (2001). Performans Değerlendirmede Analitik Hiyerarşi Proses. *D.E.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi*, 16, (1).

Yavuz M. (2012). *Yükseköğretim Yönetiminde Yaşanan Dönüşüm ve Türkiye İçin Alternatif Yönetim Modeli Önerisi*. Kalkınma Bakanlığı Uzmanlık Tezi, Ankara.

Yılmaz, K. ve H. M. .B. (2005). Küreselleşme, Bilgi Teknolojileri ve Üniversite. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 103-121.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (2006). *Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi*. Ankara:YÖDEK.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu*. Ankara: Meteksan.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (2010). *66 Soruda Bologna Süreci*. <https://bologna.yok.gov.tr/files/ce63c4b383ae852dce0a9b17bac57c6e.pdf>, Erişim Tarihi: 05.04.2013.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (2013). *Kalite Güvencesi*. <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=70>, Erişim Tarihi: 05.04.2013.

Yüce, R. (1992). *Yükseköğretimde Nasıl Bir Yasa "Açılış Konuşması"*. Ankara: TED Yayınları.

Zaharia, S. (2002). A Comparative Overview Of Some Fundamental Aspects Of University Management As Practiced in Several European Countries. *Higher Education in Europe*, 27 (3). 301–311.

Zgaga, P. (2005). Higher Education for A Democratic Culture- The Public Responsibility. (Editörler: W. Waber ve Sjur Bergan). *The Public Responsibility for Higher Education and Research*. Strassburg: Council of Europe Publishing.107–115.

EKLER

Ek-1. Yükseköğretimde Değişen Değerler ve AYA Algısı Anketi

Değerli Öğretim Elemanları;

Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA), 1999 yılında İtalya'nın Bologna kentinde 29 Avrupa ülkesinin imza attıkları Bologna Bildirgesi ile başlayan bir süreçtir. Bu süreç, 2010 yılına kadar Bologna Süreci olarak tanımlanmış ve amacı Avrupa'da yükseköğretim alanının yaratılması olan sürecin tamamlandığına vurguda bulunmak için bu tarihten itibaren "Avrupa Yükseköğretim Alanı" olarak nitelendirilmiştir. Üye ülkelerin yükseköğretim düzeylerini Avrupa boyutuna ve küresel boyuta taşımayı amaçlayan Avrupa Yükseköğretim Alanı'na ülkemiz de Prag Bildirgesi ile 2001 yılında üye olmuştur.

Uluslararasılaşmanın en önemli çıkış kapısı, Avrupa Yükseköğretim Alanı'na yönelik girişimlerdeki başarı düzeyi ile bu girişimlerin gerçekçi ve amacına uygun bir biçimde uygulanmasıdır. "*Dünyada ilk 500 ülkede ilk 5 üniversite içine girme*" hedefi; önce yerel, sonra bölgesel ve sonrasında da ulusal düzeyde kalkınmaya destek veren öncü bir üniversite olmakla başarılabilecek bir vizyondur.

Bu anket, Üniversitemizin önemli paydaşlarından olan siz akademisyenlerimizin birimlerinizde ve bölümlerinizde Avrupa Yükseköğretim Alanı uygulamalarının düzeyini gerçekçi bir şekilde belirlemek ve uygulama eksikliklerini saptayıp; Üniversitemizde yürütülen bir doktora tezine ve üniversitemizin AYA gerekliliklerini yerine getirme sürecine veri oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Anket cevaplarınız, üniversitemizi sizlerle birlikte Avrupa Yükseköğretim Alanı içerisinde gururla yer alan bir üniversite yapma çalışmalarımızda bizlere yol gösterecektir. Bu bağlamda anketimizi olabildiğince samimi ve objektif cevaplandırmanız yapılacakları ve hedefleri belirleyebilmemiz açısından oldukça önemlidir.

Yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Hakkı GÖKBEL

Rektör

I. KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz

☐ Bay ☐ Bayan

2. Yaşınız

☐ 25 yaş ve altı ☐ 26-35 arası ☐ 36-45 arası ☐ 46-55 arası ☐ 56-65 arası ☐ 66 yaş üstü

3. Üniversitede çalışma süreniz

☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21-25 yıl ☐ 26 yıl ve üzeri

4. Unvanınız

☐ Uzman ☐ Okutman ☐ Araştırma Görevlisi ☐ Öğretim Görevlisi
☐ Yardımcı Doçent ☐ Doçent ☐ Profesör ☐ Diğer

5. İdari Göreviniz (varsa)

☐ Rektör Yardımcısı ☐ Dekan ☐ Dekan Yardımcısı ☐ Koordinatör ☐ Müdür
☐ Müdür Yardımcısı ☐ Bölüm Başkanı/Yardımcısı ☐ Ana Bilim Dalı Başkanı/Yardımcısı
☐ Diğer

6. Biriminiz ve bölümünüzü lütfen aşağıdaki boşluğa yazınız.

..... /

7. Öğretim elemanı hareketliliği kapsamında yurt dışında bulundunuz mu?

☐ Evet, çok kez ☐ Evet, birkaç kez ☐ Hayır

8. Avrupa Yükseköğretim Alanı (Bologna Süreci) ile ilgili herhangi bir faaliyete katıldınız mı?

☐ Evet, çok kez ☐ Evet, birkaç kez ☐ Hayır

9. Avrupa Yükseköğretim Alanı ile ilgili herhangi bir bilgilendirme toplantısına katıldınız mı?

☐ Evet, üniversitemde katıldım ☐ Evet, üniversitem dışında katıldım ☐ Hayır

10. Biriminizde/bölümünüzde Bologna Koordinatörü var mı?

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Bilmiyorum

II. AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI (Bologna Süreci) GÖRÜŞ ANKETİ

1. Aşağıdaki önermelere ne ölçüde katıldığınızı size en yakın şıkla işaretleyerek (X) belirtiniz.

(1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum

YÜKSEKÖĞRETİM VE DEĞİŞEN DEĞERLER ALGISI					
Üniversitenin en temel misyonu, bilginin toplumsal yarar için kullanılmasıdır.	1	2	3	4	5
Üniversitenin en temel misyonu, eğitim ve öğretimdir.	1	2	3	4	5
Üniversitenin en temel misyonu, araştırma ve yayındır.	1	2	3	4	5
Üniversitenin en temel misyonu, eğitim-öğretim ve araştırma-yayın sonuçları sayesinde toplumsal sorunları çözmektir.	1	2	3	4	5
Eğitim-öğretimde ve araştırmalarda çoklu disiplinli çalışmalar önem kazanmaktadır.	1	2	3	4	5
Üniversite yönetimleri çeşitlenerek esnek yönetim yapıları oluşmaktadır.	1	2	3	4	5
Eğitim ve öğretimde internet tabanlı ve çevrimiçi yöntemlerle uzaktan eğitim gibi esnek modeller yaygınlaşmaktadır.	1	2	3	4	5
Yaşam boyu öğrenimin önemi artmaktadır.	1	2	3	4	5
Üniversite hedef kitle, iş dünyası ve sivil toplum kuruluşlarına doğru genişlemektedir.	1	2	3	4	5
Üniversitelerde artan öğrenim talebine karşılık arz yönünde de bir artış görülmektedir.	1	2	3	4	5
Küresel rekabet şartları üniversite koşullarını birebir etkilemektedir.	1	2	3	4	5
Üniversitelerde uluslararasılaşma en önemli vizyon olmuştur.	1	2	3	4	5
Üniversiteler yerel ve bölgesel kalkınmaya katkı oranında öncü kurumlar haline gelmektedir.	1	2	3	4	5
Üniversiteler açısından her yaş grubundaki ve gelir düzeyindeki bireylere ulaşma anlamında kitlesellik artmaktadır.	1	2	3	4	5
Üniversiteler azalan kamu gelirleri yerine finansal kaynaklarını artırma ve çeşitlendirme sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır.	1	2	3	4	5
Üniversite öğrencileri arasında kültürel kimlikler, farklı ve kozmopolitik bir yapıda zenginleşmektedir.	1	2	3	4	5
Yükseköğretim öğrencilerinde bilginin kullanılarak sorunların çözülmesi yeterliliği ön plana çıkmaktadır.	1	2	3	4	5
Üniversitelerde kalite güvencesi ve akreditasyon önemli hale gelmektedir.	1	2	3	4	5
Üniversitelerde şeffaflık ve hesap verebilirlik mekanizmaları gelişmektedir.	1	2	3	4	5
Üniversitelerde stratejik planlama ve stratejik yönetim ön plana çıkmaktadır.	1	2	3	4	5
Üniversiteler, temel misyonlarında uzmanlaşma ve mükemmel hizmetlere odaklanma yönünde değişim göstermektedir.	1	2	3	4	5
Öğretim elemanları performansının değerlendirme ve yönetim sistemleri kurulmalıdır.	1	2	3	4	5
Üniversitelerde öğretim elemanı merkezli anlayış güçlendirilmelidir.	1	2	3	4	5

Öğrenci odaklılığı sağlanarak öğrenim merkezli bir sistem kurulmalıdır.	1	2	3	4	5
İç paydaşların (öğretim elemanı ve öğrenci) yönetime ve kararlara katılımı sağlanmalıdır.	1	2	3	4	5
Üniversitelerin iş dünyası, sivil toplum kuruluşları gibi dış paydaşlarla işbirliği kurulmalıdır.	1	2	3	4	5
Yükseköğretimde yabancı dil bilgisine ihtiyaç artmaktadır.	1	2	3	4	5
Yükseköğretimin kalitesi açısından fiziki ve alt yapı koşulları önemlidir.	1	2	3	4	5
Yükseköğretimin kalitesi açısından bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyi önemlidir.	1	2	3	4	5
Yükseköğretimin kalitesi açısından sanat ve spor gibi sosyal alan ve faaliyetleri önemlidir.	1	2	3	4	5
Yükseköğretimin kalitesi açısından dersler ve uygulamaları önemlidir.	1	2	3	4	5
Yükseköğretimin kalitesi açısından öğretim elemanının niteliği önemlidir.	1	2	3	4	5
Yükseköğretimin kalitesi açısından öğrencilerin niteliklerine göre işe yerleşme oranları önemlidir.	1	2	3	4	5
Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu nitelikli öğretim elemanıdır.	1	2	3	4	5
Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu nitelikli öğrencilerdir.	1	2	3	4	5
Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu finansal kaynakların zenginliğidir.	1	2	3	4	5
Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu akademik ve bilimsel özgürlüktür.	1	2	3	4	5
Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu kurumsal özerkliktir.	1	2	3	4	5
Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu stratejik yönetimdir.	1	2	3	4	5
AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI ALGISI					
Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) hakkında yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
Avrupa Yükseköğretim Alanı uygulamalarını Türk yükseköğretim sistemi açısından yararlı bulmaktayım.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları eğitim-öğretimin geliştirilmesi açısından fırsattır.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları üniversitelerin araştırma kapasitesini artırır.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları kurumsal özerkliği sağlamlaştırır.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları şeffaflığı ve hesap verebilirliği artırır.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları öğrenci odaklılığı geliştirir.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları iş dünyasının ve toplumun istediği yönde mezun verilmesine katkı sağlar.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları uluslararası düzeyde üniversiteler arası ortaklıklar geliştirilmesini kolaylaştırır.	1	2	3	4	5

AYA uygulamaları uluslararası hareketliliği artırır.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları kalite güvence sistemini ve akreditasyonu sağlar.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları mezunların iş bulmalarına katkı sunacaktır.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları öğretim elemanı niteliğini geliştirecektir.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları Avrupa Birliği'ne girme sürecine katkıda bulunacaktır.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları hedefleri gerçekçi değildir.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları amaçları tutarsızdır.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları üniversitelerde bürokratik işlemleri artırır.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları yükseköğretimin piyasalaşmasına neden olur.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları yükseköğretimin tek tipte standartlaşmasını sağlayarak çeşitliliği ortadan kaldırır.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları kurumsal özerkliği ortadan kaldırır.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları akademik ve bilimsel özgürlüğü yok eder.	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları hareketlilik gibi uygulamalarla uluslararası sermayenin çıkarlarına hizmet eder.	1	2	3	4	5

2. **Biriminizin mevcut durumunu değerlendirmek için aşağıda verilen maddeleri yeterlilik düzeyine göre işaretleyiniz.**

(1) Hiç Yeterli Değil (2) Düşük Derecede Yeterli (3) Orta Derecede Yeterli (4)Yeterli (5) Tamamen Yeterli

NOT: Bu bölümden itibaren cevaplarınızı hangi birim düzeyinde vereceğinizi aşağıda işaretleyiniz.

☐ Bölüm

☐ MYO, YO, Fakülte

☐ Diğer.....

AYA YETERLİLİK DÜZEYLERİ					
Bilimsel araştırma	1	2	3	4	5
Nitelikli işgücü yetiştirme	1	2	3	4	5
Toplumsal kalkınmaya katkı	1	2	3	4	5
Sosyal sorumluluğun gelişimi (çevreye duyarlılık gibi)	1	2	3	4	5
İş dünyası, sivil toplum kuruluşları ve kamu ile (dış paydaşlarla) işbirliği	1	2	3	4	5
Avrupa başta olmak üzere Uluslararası ülke üniversiteleriyle işbirliği	1	2	3	4	5
Uluslararası düzeyde diğer üniversitelerle rekabet	1	2	3	4	5

Öğrenci odaklılık	1	2	3	4	5
Öğretim elemanı odaklılık	1	2	3	4	5
AYA uygulamaları bilgilendirme	1	2	3	4	5
AYA uygulamalarına aktif katılım	1	2	3	4	5
Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) uygulaması	1	2	3	4	5
Yabancı dilde yazılmış Diploma Eki (transkript haricinde)	1	2	3	4	5
AB üye ülkeleriyle uyumlu kıyaslanabilir mezuniyet sistemi	1	2	3	4	5
AYA ile uyumlu program çıktıları (modüler sistem şartı)	1	2	3	4	5
AYA ile uyumlu öğrenme çıktıları (modüler sistem şartı)	1	2	3	4	5
Program ve öğrenme çıktıları uyumu	1	2	3	4	5
AYA ile uyumlu ders planları	1	2	3	4	5
Öğrenme ve öğrenci merkezli yöntemlerle ders işleme	1	2	3	4	5
Ders planlarının hazırlanmasına ve seçilmesine öğrenci katılımı	1	2	3	4	5
Ders planlarına işveren, sivil toplum kuruluşu ve kamu gibi dış paydaş katılımı	1	2	3	4	5
Derslerin ulusal yeterlilikler çerçevesine uygunluğu (AKTS ve seçmeli ders birleşimi modüler sistem)	1	2	3	4	5
Derslerin uluslararası yeterlilikler çerçevesine uygunluğu	1	2	3	4	5
AKTS kredisi, bireysel çalışmalar ve iş yükü hesaplamalarında gerçekçilik	1	2	3	4	5
Üç aşamalı sistemin uyum içerisinde uygulanması (Lisans- Yüksek lisans-Doktora)	1	2	3	4	5
Üniversiteler (bölümler ya da fakülteler arası) ortak dereceler	1	2	3	4	5
Bireysel öğrenme imkânları sunulması	1	2	3	4	5
Uzaktan öğrenme	1	2	3	4	5
Akreditasyon	1	2	3	4	5
Kalite güvence sistemi	1	2	3	4	5
Uluslararası öğrenci hareketliliği (Erasmus, Leonardo da Vinci gibi)	1	2	3	4	5
Uluslararası öğretim elemanı hareketliliği	1	2	3	4	5
Öğrencilerin yabancı dil bilgisi	1	2	3	4	5
Öğretim elemanlarının yabancı dil bilgisi	1	2	3	4	5

3. Yükseköğretimin değişen değerleri bağlamında belirtmek istedikleriniz

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Selçuk Üniversitesi'ndeki AYA uygulamaları noktasında ekleyecekleriniz

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TEŞEKKÜR EDERİZ.

Prof. Dr. Hakkı GÖKBEL

Rektör

Prof. Dr. Hasan Kürşat GÜLEŞ

Rektör Danışmanı

Öğr. Gör. Ömür Hakan KUZU

Ek-2. Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) Algısı ve Görüşleri

ACIKLAMALAR: Karşılaştırmalar yapılırken kullanılacak olan ana ve alt faktörler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur. Değerlendirilmede kullanılacak ölçüğe ilişkin rakamlar ve anlamları ise Tablo 2’de verilmiştir. 1’den 9’a kadar yapılan sıralamalarda sağ taraftaki bir rakamın seçilmesi, sağ tarafta yer alan kriterin diğer kriterlere göre kaç kat önemli olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde sol kısımdaki dokuz rakamdan birisi seçildiğinde soldaki kriterin diğer kriterlere göre kaç kat önemli olduğu ifade edilmektedir. Yapılan örnek değerlendirmeyi dikkate alarak her bir kriteri ayrıca değerlendiriniz.

Tablo 1	
Boyutlar	Alt faktörler
YÜKSEKÖĞRETİM VE DEĞİŞEN DEĞERLER ALGISI	Yükseköğretim kalitesi
	Yükseköğretimde farklılaşan değerler algısı
	Yükseköğretimde gelişen değerler algısı
	Gelişmiş üniversite algısı
	Üniversite misyonu algısı
	Üniversitelerde paydaş algısı
AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI ALGISI	Üniversitelerde kaynak algısı
	AYA olumlu algı
	AYA olumsuz algı
	AYA reel hedef algısı
AYA YETERLİLİK DÜZEYİ	AYA yükseköğretim (girdi) yeterlilik düzeyi
	AYA formasyonel yeterlilik düzeyi
	AYA yükseköğretim dönüşümü yeterlilik düzeyi
	AYA uluslararasılaşma (çıkıtı) yeterlilik düzeyi

ÖRNEK DEĞERLENDİRME:

1. Aşağıdaki kriterleri YÜKSEKÖĞRETİM VE DEĞİŞEN DEĞERLER ALGISI açısından karşılaştırınız

Yükseköğretim kalitesi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Yükseköğretimde farklılaşan değerler algısı
														☒				

Yükseköğretim Ve Değişen Değerler Algısı açısından değerlendirildiğinde “Yükseköğretimde farklılaşan değerler algısı” kriteri “Yükseköğretim kalitesi” kriterine göre 6 kat daha önemlidir.

2. Aşağıdaki kriterleri YÜKSEKÖĞRETİM VE DEĞİŞEN DEĞERLER ALGISI açısından karşılaştırınız

Yükseköğretim kalitesi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Yükseköğretimde farklılaşan değerler algısı
			☒															

Tablo 2	
Sayısal Değerler	Anlam
1	Eşit derecede öneme sahip
3	Orta derecede önemli
5	Kuvvetli derecede önemli
7	Çok kuvvetli derecede önemli
9	Kesin önemli
2,4,6,8	Ara değerler
STRATEJİLER	
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	
AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.	

Yükseköğretim Ve Değişen Değerler Algısı açısından değerlendirildiğinde “Yükseköğretim kalitesi” kriteri “Yükseköğretimde farklılaşan değerler algısı” kriterine göre 7 kat daha önemlidir.

Strateji seçiminde aşağıdaki kriterlerin önem derecesini belirtiniz (karşılaştırınız)

Yükseköğretim Ve Değişen Değerler Algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı
Yükseköğretim Ve Değişen Değerler Algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA Yeterlilik Düzeyi
Avrupa Yükseköğretim Alanı Algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA Yeterlilik Düzeyi

Aşağıdaki kriterleri YÜKSEKÖĞRETİM VE DEĞİŞEN DEĞERLER ALGISI açısından karşılaştırınız

Yükseköğretim kalitesi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Yükseköğretimde farklılaşan değerler algısı
Yükseköğretim kalitesi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Yükseköğretimde gelişen değerler algısı
Yükseköğretim kalitesi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Gelişmiş üniversite algısı
Yükseköğretim kalitesi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Üniversite misyonu algısı
Yükseköğretim kalitesi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Üniversitelerde paydaş algısı
Yükseköğretim kalitesi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Üniversitelerde kaynak algısı
Yükseköğretimde farklılaşan değerler algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Yükseköğretimde gelişen değerler algısı
Yükseköğretimde farklılaşan değerler algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Gelişmiş üniversite algısı
Yükseköğretimde farklılaşan değerler algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Üniversite misyonu algısı
Yükseköğretimde farklılaşan değerler algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Üniversitelerde paydaş algısı
Yükseköğretimde farklılaşan değerler algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Üniversitelerde kaynak algısı
Yükseköğretimde gelişen değerler algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Gelişmiş üniversite algısı
Yükseköğretimde gelişen değerler algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Üniversite misyonu algısı
Yükseköğretimde gelişen değerler algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Üniversitelerde paydaş algısı
Yükseköğretimde gelişen değerler algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Üniversitelerde kaynak algısı
Gelişmiş üniversite algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Üniversite misyonu algısı
Gelişmiş üniversite algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Üniversitelerde paydaş algısı
Gelişmiş üniversite algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Üniversitelerde kaynak algısı
Üniversite misyonu algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Üniversitelerde paydaş algısı
Üniversite misyonu algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Üniversitelerde kaynak algısı
Üniversitelerde paydaş algısı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Üniversitelerde kaynak algısı

Aşağıdaki kriterleri AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI ALGISI açısından karşılaştırmınız

AYA olumlu algı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA olumsuz algı
AYA olumlu algı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA reel hedef algısı
AYA olumsuz algı	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA reel hedef algısı

Aşağıdaki kriterleri AYA YETERLİLİK DÜZEYİ açısından karşılaştırmınız

AYA yükseköğretim (girdi) yeterlilik düzeyi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA formasyonel yeterlilik düzeyi
AYA yükseköğretim (girdi) yeterlilik düzeyi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA yükseköğretim dönüşümü yeterlilik düzeyi
AYA yükseköğretim (girdi) yeterlilik düzeyi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA uluslararasılaşma (çıkıtı) yeterlilik düzeyi
AYA formasyonel yeterlilik düzeyi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA yükseköğretim dönüşümü yeterlilik düzeyi
AYA formasyonel yeterlilik düzeyi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA uluslararasılaşma (çıkıtı) yeterlilik düzeyi
AYA yükseköğretim dönüşümü yeterlilik düzeyi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA uluslararasılaşma (çıkıtı) yeterlilik düzeyi

Stratejileri YÜKSEKÖĞRETİM VE DEĞİŞEN DEĞERLER ALGISI açısından karşılaştırmınız

AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.

Stratejileri Yükseköğretim kalitesi açısından karşılaştırmınız

AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
Stratejileri Yükseköğretimde farklılaşan değerler algısı açısından karşılaştırmınız																		
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından

anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.																		üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.

Stratejileri Yükseköğretimde gelişen değerler algısı açısından karşılaştırınız

AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.

Stratejileri Gelişmiş üniversite algısı açısından karşılaştırınız

AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.

Stratejileri Üniversite misyonu algısı açısından karşılaştırınız

AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.

AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Stratejileri Üniversitelerde paydaş algısı açısından karşılaştırmınız

AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.

Stratejileri Üniversitelerde kaynak algısı açısından karşılaştırmınız

AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.

Stratejileri AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI ALGISI açısından karşılaştırmınız

AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.

Stratejileri AYA olumlu algı açısından karşılaştırmınız

AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.																					üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9				AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9				AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.

Stratejileri AYA olumsuz algı açısından karşılaştırınız

AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9				AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9				AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9				AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.

Stratejileri AYA reel hedef algısı açısından karşılaştırınız

AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9				AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9				AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9				AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.

Stratejileri AYA YETERLİLİK DÜZEYLERİ açısından karşılaştırınız

AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.

Stratejileri AYA öğretim (girdi) yeterlilik düzeyi açısından karşılaştırınız

AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.

Stratejileri AYA formasyonel yeterlilik düzeyi açısından karşılaştırınız

AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.

Stratejileri AYA yükseköğretim dönüşümü yeterlilik düzeyi açısından karşılaştırınız

AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.

Stratejileri AYA uluslararasılaşma (çıkıtı) yeterlilik düzeyi açısından karşılaştırınız

AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.
AYA içerisinde uluslararasılaşma (hareketlilik, ortak anlaşmalar vb.) düzeyi yüksek üniversiteler arasında yer almak.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.
AYA içerisinde araştırma ve yayın faaliyetleri açısından üniversiteler arası ve sektörler arası işbirlikleri güçlü üniversitelerin önünde gelmek.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AYA içerisinde akreditasyon ve kalite güvence sistemleri ileri düzeyde olan üniversiteler arasında olmak.

Ek-3. Frekans Dağılımları

Çalışılan Bölüm	Sayı	Yüzde
Hukuk Fakültesi	93	5,28
Diş Hekimliği	61	3,46
Besin Hijyeni ve Teknolojisi	41	2,33
Elektrik Elektronik Mühendisliği	40	2,27
İngilizce	38	2,16
Biyoloji	36	2,04
Matematik	36	2,04
Sanat Tarihi	36	2,04
Zootekni	32	1,82
Bilgisayar Programcılığı	31	1,76
İnşaat Mühendisliği	31	1,76
Hemşirelik	30	1,70
Kimya	28	1,59
Bilgisayar Mühendisliği	27	1,53
Harita Mühendisliği	27	1,53
Radyo Televizyon ve Sinema	27	1,53
Yönetim Ve Organizasyon	27	1,53
İşletme	26	1,48
Jeoloji Mühendisliği	25	1,42
Spor Yöneticiliği	25	1,42
Makine Mühendisliği	24	1,36
Harita ve Kadastro	20	1,14
Mimarlık	20	1,14
Türk Dili ve Edebiyatı	20	1,14
İç Hastalıkları	19	1,08
Gazetecilik	18	1,02
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	18	1,02
Maden Mühendisliği	18	1,02
Muhasebe	16	0,91
Şehir ve Bölge Planlama	16	0,91

Konaklama İşletmeciliği	15	0,85
Tarla Bitkileri	15	0,85
Klinik Öncesi Bilimler	15	0,85
Geleneksel Türk Sanat Müziği	15	0,85
Arkeoloji	14	0,80
Kamu Yönetimi	14	0,80
Kimya Mühendisliği	14	0,80
Acil Tıp	14	0,80
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	13	0,74
İstatistik	13	0,74
Kadın Hastalıkları ve Doğum	13	0,74
Sahne Sanatları	13	0,74
Makina ve Metal Teknolojileri	13	0,74
Çevre Mühendisliği	12	0,68
Dış Ticaret	12	0,68
Elektrik ve Enerji	12	0,68
Endüstri Mühendisliği	12	0,68
İktisat	12	0,68
Uluslararası İlişkiler	12	0,68
Makine Eğitimi	12	0,68
Bitki Koruma	11	0,62
Gıda Teknolojisi	11	0,62
Giyim Öğretmenliği	11	0,62
İnşaat	11	0,62
Makine	11	0,62
Gıda Kalite Kontrol ve Analizi	10	0,57
Metalürji Ve Malzeme Mühendisliği	10	0,57
Tıbbi Laboratuvar Teknikleri	10	0,57
Aile Hekimliği	10	0,57
Seyahat İşletmeciliği	10	0,57
Bilgisayar Teknolojileri	9	0,51
Biyokimya	9	0,51
Ebelik	9	0,51
Elektrik	9	0,51

Sosyoloji	9	0,51
Şan	9	0,51
Toprak Bilimi ve Bitki Besleme	9	0,51
Doğu Dilleri ve Edebiyatı	9	0,51
Ruh Sağlığı ve Hastalıkları	9	0,51
Geleneksel Türk Sanatları	8	0,45
Sağlık Yönetimi	8	0,45
Tarım Ekonomisi	8	0,45
Tarımsal Yapılar ve Sulama	8	0,45
Turizm ve Otel İşletmeciliği	8	0,45
Kardiyoloji	8	0,45
Patoloji	8	0,45
Almanca	8	0,45
Basın ve Yayın Teknolojileri	7	0,40
Elektronik ve Otomasyon	7	0,40
Resim	7	0,40
Seramik	7	0,40
Nöroloji	7	0,40
Tıbbi Mikro Biyoloji	7	0,40
Eğitim Bilimleri	7	0,40
Bahçe Bitkileri	6	0,34
Çiçek Örgü Dokuma Öğretmenliği	6	0,34
Elektronik Öğretmenliği	6	0,34
Gıda Mühendisliği	6	0,34
Grafik	6	0,34
Turizm Rehberliği	6	0,34
Turizm ve Seyahat Hizmetleri	6	0,34
Genel Cerrahi	6	0,34
Elektronik Teknolojisi	5	0,28
Fizik	5	0,28
Heykel	5	0,28
İşletme Yönetimi	5	0,28
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	5	0,28
Pazarlama	5	0,28

Peyzaj Mimarlığı	5	0,28
Reklamcılık	5	0,28
Göz Hastalıkları	5	0,28
FTR	5	0,28
KBB	5	0,28
Enfeksiyon Hastalıkları	5	0,28
Moda Tasarımı	5	0,28
Tıbbi Genetik	5	0,28
Dermatoloji	5	0,28
Ayakkabı Tasarımı ve Üretimi	4	0,23
Bilgisayar Teknolojisi	4	0,23
Büro Yönetimi ve Sekreterlik	4	0,23
Çevre Koruma ve Kontrol	4	0,23
Grafik Tasarımı	4	0,23
İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	4	0,23
İngiliz Dili ve Edebiyatı	4	0,23
Makine Resim ve Konstrüksiyon	4	0,23
Otomotiv	4	0,23
Tiyatro	4	0,23
Kalp ve Damar Cerrahisi	4	0,23
Göğüs Cerrahisi	4	0,23
Temel Tıp Bilimleri	4	0,23
Ortopedi	4	0,23
Üroloji	4	0,23
Anatomi	4	0,23
Alman Dili ve Edebiyatı	3	0,17
Bankacılık ve Sigortacılık	3	0,17
Coğrafya	3	0,17
Çocuk Gelişimi	3	0,17
El Sanatları	3	0,17
Elektronik Haberleşme Teknolojisi	3	0,17
Fransız Dili ve Edebiyatı	3	0,17
İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi	3	0,17
Tarım Makineleri	3	0,17

Tekstil Giyim Ayakkabı ve Deri	3	0,17
Tohumculuk	3	0,17
Yapı Denetimi	3	0,17
Yerel Yönetimler	3	0,17
Dahili Tıp Bilimleri	3	0,17
Beyin ve Sinir Cerrahisi	3	0,17
Fransızca	3	0,17
Pediatrici	3	0,17
Farmakoloji	3	0,17
Endüstri Ürünleri Tasarımı	3	0,17
Aile Ekonomisi ve Beslenme	2	0,11
Öğretmenliği		
Hazır Giyim Öğretmenliği	2	0,11
İnşaat Teknolojisi	2	0,11
Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi	2	0,11
Mekatronik	2	0,11
Organik Tarım	2	0,11
Rus Dili ve Edebiyatı	2	0,11
Tıbbi ve Aromatik Bitkiler	2	0,11
Turizm ve Otelcilik	2	0,11
Ziraat Mühendisliği	2	0,11
Fizyoloji	2	0,11
Histoloji ve Embriyoloji	2	0,11
Radyasyon Onkoloji	2	0,11
Bahçe Tarımı	2	0,11
Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği	1	0,06
Büyük ve Küçükbaş Hayvan	1	0,06
Yetiştiriciliği		
Gaz ve Tesisatı Teknolojisi	1	0,06
Hayvansal Üretim Programı	1	0,06
Mobilya ve Dekorasyon	1	0,06
Rehber	1	0,06
Tarımsal Ürünler Muhafaza ve	1	0,06
Depolama		

Tarih	1	0,06
Tekstil Teknolojisi	1	0,06
Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama	1	0,06
Yapı Yalıtım Teknolojisi	1	0,06
Yabancı Dil	1	0,06
Anestezi Reanimasyon	1	0,06
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	1	0,06
Radyoloji	1	0,06
Nükleer Tıp	1	0,06
Biyofizik	1	0,06
Beslenme Eğitimi	1	0,06
Rekreasyon	1	0,06
Toplam	1.761	100

Ek-4.1. Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları ve Tanımlayıcı İstatistikleri

	Ölçek	Madde- Toplam Korelasyon	Güv. Kat.	Ort.	Std. Sap
Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı	Üniversitenin en temel misyonu, bilginin toplumsal yarar için kullanılmasıdır.	0,930	0,941	4,021	0,521
	Üniversitenin en temel misyonu, eğitim ve öğretimidir.	0,899			
	Üniversitenin en temel misyonu, araştırma ve yayındır.	0,937			
	Üniversitenin en temel misyonu, eğitim-öğretim ve araştırma-yayın sonuçları sayesinde toplumsal sorunları çözmektir.	0,953			
	Eğitim-öğretimde ve araştırmalarda çoklu disiplinli çalışmalar önem kazanmaktadır.	0,967			
	Üniversite yönetimleri çeşitlenerek esnek yönetim yapıları oluşmaktadır.	0,942			
	Eğitim ve öğretimde internet tabanlı ve çevrimiçi yöntemlerle uzaktan eğitim gibi esnek modeller yaygınlaşmaktadır.	0,948			
	Yaşam boyu öğrenimin önemi artmaktadır.	0,973			
	Üniversite hedef kitlesi, iş dünyası ve sivil toplum kuruluşlarına doğru genişlemektedir.	0,951			
	Üniversitelerde artan öğrenim talebine karşılık arz yönünde de bir artış görülmektedir.	0,962			
	Küresel rekabet şartları üniversite koşullarını birebir etkilemektedir.	0,953			
	Üniversitelerde uluslararasılaşma en önemli vizyon olmuştur.	0,946			
	Üniversiteler yerel ve bölgesel kalkınmaya katkı oranında öncü kurumlar haline gelmektedir.	0,949			
	Üniversiteler açısından her yaş grubundaki ve gelir düzeyindeki bireylere ulaşma anlamında kitlesellik artmaktadır.	0,938			
	Üniversiteler azalan kamu gelirleri yerine finansal kaynaklarını artırma ve çeşitlendirme sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır.	0,967			
	Üniversite öğrencileri arasında kültürel kimlikler, farklı ve kozmopolitik bir yapıda zenginleşmektedir.	0,953			
	Yükseköğretim öğrencilerinde bilginin kullanılarak sorunların çözülmesi yeterliliği ön plana çıkmaktadır.	0,943			
	Üniversitelerde kalite güvencesi ve akreditasyon önemli hale gelmektedir.	0,958			
	Üniversitelerde şeffaflık ve hesap verebilirlik mekanizmaları gelişmektedir.	0,917			
	Üniversitelerde stratejik planlama ve stratejik yönetim ön plana çıkmaktadır.	0,908			
	Üniversiteler, temel misyonlarında uzmanlaşma ve mükemmel hizmetlere odaklanma yönünde değişim göstermektedir.	0,931			
	Öğretim elemanları performansının değerlendirme ve yönetim sistemleri kurulmalıdır.	0,938			
	Üniversitelerde öğretim elemanı merkezli anlayış güçlendirilmelidir.	0,957			
	Öğrenci odaklılığı sağlanarak öğrenim merkezli bir sistem kurulmalıdır.	0,951			
	İç paydaşların (öğretim elemanı ve öğrenci) yönetime ve kararlara katılımı sağlanmalıdır.	0,941			
	Üniversitelerin iş dünyası, sivil toplum kuruluşları gibi dış paydaşlarla işbirliği kurulmalıdır.	0,961			
	Yükseköğretimde yabancı dil bilgisine ihtiyaç artmaktadır.	0,963			

Yükseköğretimin kalitesi açısından fiziki ve alt yapı koşulları önemlidir.	0,949			
Yükseköğretimin kalitesi açısından bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyi önemlidir.	0,954			
Yükseköğretimin kalitesi açısından sanat ve spor gibi sosyal alan ve faaliyetleri önemlidir.	0,965			
Yükseköğretimin kalitesi açısından dersler ve uygulamaları önemlidir.	0,962			
Yükseköğretimin kalitesi açısından öğretim elemanının niteliği önemlidir.	0,944			
Yükseköğretimin kalitesi açısından öğrencilerin niteliklerine göre işe yerleşme oranları önemlidir.	0,977			
Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu nitelikli öğretim elemanıdır.	0,959			
Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu nitelikli öğrencilerdir.	0,936			
Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu finansal kaynakların zenginliğidir.	0,937			
Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu akademik ve bilimsel özgürlüktür.	0,951			
Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu kurumsal özerkliğidir.	0,930			
Ulusal ve uluslararası anlamda gelişmiş bir üniversite olabilmenin ön koşulu stratejik yönetimidir.	0,937			

Ek-4.2. Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları ve Tanımlayıcı İstatistikleri

	Ölçek	Madde- Toplam Korelasyo n	Güv. Kat.	Ort.	Std. Sap
AYA Algısı	Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) hakkında yeterli bilgiye sahibim.	0,939	0,907	3,021	0,991
	Avrupa Yükseköğretim Alanı uygulamalarını Türk yükseköğretim sistemi açısından yararlı bulmaktayım.	0,936			
	AYA uygulamaları eğitim-öğretimin geliştirilmesi açısından fırsattır.	0,956			
	AYA uygulamaları üniversitelerin araştırma kapasitesini artırır.	0,952			
	AYA uygulamaları kurumsal özerkliği sağlamlaştırır.	0,943			
	AYA uygulamaları şeffaflığı ve hesap verebilirliği artırır.	0,942			
	AYA uygulamaları öğrenci odaklılığı geliştirir.	0,963			
	AYA uygulamaları iş dünyasının ve toplumun istediği yönde mezun verilmesine katkı sağlar.	0,966			
	AYA uygulamaları uluslararası düzeyde üniversiteler arası ortaklıklar geliştirilmesini kolaylaştırır.	0,945			
	AYA uygulamaları uluslararası hareketliliği artırır.	0,944			
	AYA uygulamaları kalite güvence sistemini ve akreditasyonu sağlar.	0,959			
	AYA uygulamaları öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir.	0,958			
	AYA uygulamaları mezunların iş bulmalarına katkı sunacaktır.	0,947			
	AYA uygulamaları öğretim elemanı niteliğini geliştirecektir.	0,896			
	AYA uygulamaları Avrupa Birliği'ne girme sürecine katkıda bulunacaktır.	0,921			
	AYA uygulamaları hedefleri gerçekçi değildir.	0,875			
	AYA uygulamaları amaçları tutarsızdır.	0,876			
	AYA uygulamaları üniversitelerde bürokratik işlemleri artırır.	0,903			
	AYA uygulamaları yükseköğretimin piyasalaşmasına neden olur.	0,903			
	AYA uygulamaları yükseköğretimin tek tipte standartlaşmasını sağlayarak çeşitliliği ortadan kaldırır.	0,917			
	AYA uygulamaları kurumsal özerkliği ortadan kaldırır.	0,904			
	AYA uygulamaları akademik ve bilimsel özgürlüğü yok eder.	0,887			
	AYA uygulamaları hareketlilik gibi uygulamalarla uluslararası sermayenin çıkarlarına hizmet eder.	0,892			

Ek-4.3. Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları ve Tanımlayıcı İstatistikleri

	Ölçek	Madde- Toplam Korelasyo n	Güv. Kat.	Ort.	Std. Sap
AYA Yeterlilik Düzeyi	Bilimsel araştırma	0,964	0,966	2,543	0,849
	Nitelikli işgücü yetiştirme	0,943			
	Toplumsal kalkınmaya katkı	0,938			
	Sosyal sorumluluğun gelişimi (çevreye duyarlılık gibi)	0,945			
	İş dünyası, sivil toplum kuruluşları ve kamu ile (dış paydaşlarla) işbirliği	0,949			
	Avrupa başta olmak üzere Uluslararası ülke üniversiteleriyle işbirliği	0,938			
	Uluslararası düzeyde diğer üniversitelerle rekabet	0,954			
	Öğrenci odaklılık	0,941			
	Öğretim elemanı odaklılık	0,958			
	AYA uygulamaları bilgilendirme	0,940			
	AYA uygulamalarına aktif katılım	0,953			
	Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) uygulaması	0,969			
	Yabancı dilde yazılmış Diploma Eki (transkript haricinde)	0,970			
	AB üye ülkeleriyle uyumlu kıyaslanabilir mezuniyet sistemi	0,969			
	AYA ile uyumlu program çıktıları (modüler sistem şartı)	0,966			
	AYA ile uyumlu öğrenme çıktıları (modüler sistem şartı)	0,960			
	Program ve öğrenme çıktıları uyumu	0,973			
	AYA ile uyumlu ders planları	0,980			
	Öğrenme ve öğrenci merkezli yöntemlerle ders işleme	0,966			
	Ders planlarının hazırlanmasına ve seçilmesine öğrenci katılımı	0,963			
	Ders planlarına işveren, sivil toplum kuruluşu ve kamu gibi dış paydaş katılımı	0,962			
	Derslerin ulusal yeterlilikler çerçevesine uygunluğu (AKTS ve seçmeli ders birleşimi modüler sistem)	0,965			
	Derslerin uluslararası yeterlilikler çerçevesine uygunluğu	0,968			
	AKTS kredisi, bireysel çalışmalar ve iş yükü hesaplamalarında gerçekçilik	0,980			
	Üç aşamalı sistemin uyum içerisinde uygulanması (Lisans- Yüksek lisans-Doktora)	0,976			
	Üniversiteler (bölümler ya da fakülteler arası) ortak dereceler	0,975			
	Bireysel öğrenme imkânları sunulması	0,978			

	Uzaktan öğrenme	0,973			
	Akreditasyon	0,962			
	Kalite güvence sistemi	0,964			
	Uluslararası öğrenci hareketliliği (Erasmus, Leonardo da Vinci gibi)	0,957			
	Uluslararası öğretim elemanı hareketliliği	0,959			
	Öğrencilerin yabancı dil bilgisi	0,965			
	Öğretim elemanlarının yabancı dil bilgisi	0,972			

Ek-5.1. Yükseköğretimin Değişen Değerleri Bağlamında Katılımcı Görüşleri Alt Başlıklar

Yükseköğretimin değişen değerleri bağlamında belirtilen ana başlıklar	Alt Başlıklar
Akademisyenler ve birimler için araştırma geliştirme imkânları ve sanayi(sektör) işbirlikleri geliştirilmeli	• Akademik kurumlarla sanayi iç içe olmalıdır. • Akademisyenler için araştırma ve geliştirme imkânları oluşturulmalıdır. • Alışılmışın dışında yeni teknolojiye adapte olunabilecek programlar açılmalıdır. • Araştırma ve geliştirme faaliyetleri için rehberlik, maddi destek ve bürokrasinin hızlandırılması gerekmektedir. • Laboratuvar dersi için daha fazla finansal destek sağlanması gerekmektedir. • Rekabetçi ve yenilikçi eğitim öğretim stratejisinin benimsenmesi gerekmektedir.
Daha fazla bilgilendirme için AYA toplantılarının ve eğitimleri tüm birimlerde sıklıkla yapılmalı	• AYA toplantılarının daha sık yapılması ve tanıtılması gerekmektedir. • AYA uygulamasının daha faydalı olabilmesi için destek ve projelerin artırılması gerekmektedir. • İlçelerde bulunan üniversitelerinde haberdar edilmesi gerekmektedir.
Bilimsel özerkliğe, bilime ve kültürel yapıyla dengeli teknolojik gelişmelere daha çok önem verilmeli	• Çağın değişen teknolojisine ayak uydururken, kültürel değerlerinde korunması gerekmektedir. • Teknoloji ve AYA sorumlusu eksikliği ayrıca öğrencileri ikna edici unsurlar oluşturulmalıdır. • Bilimsel özerklik en önemli husustur.
Başta yabancı dil olmak üzere tüm alanlarda iyileşme ve AYA sürecine uyum için birimler/tafalar arasında ulusal ve uluslararası işbirlikleri geliştirilerek süreçlerde standartlaşma sağlanmalı	• Dersler ve müfredat endüstrinin problemlerine çözüm bulacak şekilde olmalıdır. • Eğitim değişikliklere açık program ve bölümlerle eşdeğer olmalıdır • Yükseköğretim değişen değerleri, amaç, misyon, vizyon açıklamaları net ve standartlaştırılmalıdır. • Üniversiteler arası işbirliği yapılarak ögr. üyelerinin diğer üniversitelerin kalkınmasına katkı sağlaması gerekmektedir. • Dünya'ya ayak uyduramayan bir öğretim uygulanmakta bunun en kısa sürede çözülmesi gerekmektedir.
Bologna, erasmus vb. uluslararası programların tanınırlığının ve uygulanabilirliğinin artırılması sağlanmalı	• Bologna sürecine daha fazla katkı sağlanmalıdır. • Ögr. üyesinin yetkinliği, üniversitenin mali özerkliği artırılmalıdır ve yurt dışı ile ortak programlar başlatılmalıdır. • Erasmus anlaşmaları kısıtlı, kişi sayısı az, kaynak erişebilirliği yetersizdir.
Eğitim anlayışı, programlar ve ders içerikleri eşitlik, gerçekçilik ve standartlaşma doğrultusunda geliştirilmesi ve tüm taraflar için (akademisyen, öğrenci ve idari yapı) özlük hakların iyileştirilmesi sağlanmalı	• Akademisyenlerin üniversite yönetimi tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Adaletli bir öğrenci değerlendirme sistemi geliştirilmelidir. • Eğitimde şeffaf yönetim anlayışı hâkim olmalıdır. • Gelişen değerlere ayak uydurulmalıdır. Öğrenci hoca odaklı değil her bireyin eşit olduğu bir eğitim sistemi benimsenmelidir. • Kendi gerçeklerimize uygun programlar üretilmelidir. • YÖK ve Rektörlerin demokratik kararlar alması gerekmektedir
Birim bazından başlamak üzere yükseköğretimde kalitenin ve katma değer artırılmasına yönelik olarak öğrenci odaklı, yabancı dil eğitimine ve nitelikli öğretim elemanı geliştirmeye önem veren çalışmalar yürütülmeli	• Nitelikli öğretim elemanları yetiştirilmelidir. • Ögr. Üyesi yetiştirmede kaliteye önem verilmesi ve yurt dışı dil eğitimi için gönderimlerin artırılması gerektiği. • Öğrenci katılımının sağlanması ile eğitim ve öğretim kalitesi artırılmalı. • Öğrenci odaklı eğitim sistemine geçilmesi gerekmektedir. • Öğrenci odaklı eğitim, sınıf mevcutlarının makul seviyeye indirilmesi, öğretim üyelerinin gelirinin artırılması ve rektörün yetkilerinin sınırlandırılması gerekmektedir. • Üniversitenin stratejik yönetiminde kurumsal karne oluşturulmalıdır. • Yerinde eğitim öğretim metodunun kullanılması, staj süreleri uzatılmalıdır • Yurt dışı eğitimi için Türk öğrencilerin yetersizliğinin giderilmesi gerekmektedir.

Ek-5.2. Selçuk Üniversitesi'ndeki AYA Uygulamaları Konusunda Katılımcı Görüşleri Alt Başlıklar

Selçuk Üniversitesi'ndeki AYA Uygulamaları Konusunda belirtilen ana başlıklar	Alt Başlıklar
AYA Uygulamaları hakkında bireysel ve kurumsal bilgilendirme gerekliliği	• AYA Bilgilendirme toplantıları yapılması gerekmektedir • AYA toplantılarının daha sık yapılması ve tanıtılması gerekmektedir. • Bireysel değil kurumsal bilgilendirme süreçleri ortaya konulmalıdır. • Fakülte ve bölümler hakkında bilgilendirme ve uygulamalara başlanması gerekmektedir.
Uluslararası değişim programlarına (öğrenci ve öğretim elemanı bazında) ağırlık verilmesi gerekliliği	• Ülkeler arası öğrenci ve öğretim üyesi değişim programlarına önem verilmelidir.
Akademik ve idari personelin hem AYA çalışmaları hem de yabancı dil konusunda eğitilmesinin gerekliliği	• Yabancı dil eğitimi geliştirilmeli ve desteklenmelidir. • Öğretim görevlisi ve yöneticilerin AYA çalışmaları konusunda bilgi ve beceri kazanmasında sorunlar bulunmaktadır.
Akreditasyon ve ulusal / uluslararası uyum zorunluluğu	• Akreditasyon zorunlu hale gelmeli, değişim programları daha yaygın ve gerçekçi olmalı • Bilgi alışverişi sadece AYA ile değil dünya devletleriyle de geliştirilmelidir. • Ders içeriklerinin uluslararası ders içerikleriyle uyumlaştırılması gereklidir. • Ulusal AYA Birliği kurulmalıdır. • Uluslararası üniversitelerle daha fazla iletişime geçilmelidir.
Akademisyenlerin AYA çalışmalarında görevlendirilmesi ve çözüm önerileri sunmalarının gerekliliği	• AYA komisyonu katılımcısı soru üreten ve çözüm arayan şekilde olmalıdır. • AYA uygulamasında bireysel becerilere önem verilmesi gerekmektedir.
Üniversitenin eksik olduğu diğer noktalar	• Bölüm ve öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı standardizasyonun sağlanamaması bu nedenle üniversitenin puanlarının düşmesi • AYA uygulamasında herkese eşit imkânlar sağlanmalıdır. • Öğretim elemanı alımında seçici davranmak gerekir. İnbreeding önlenmelidir. • Yabancı öğretim üyelerinin üniversitemizi tercihleri konusunda teşvik edici programlar düzenlenmelidir. • Programların öğrenciye elverişli yapılandırılması gerekmektedir.

Ek-6.1. Ana Kriterler İkili Karşılaştırma Matrisleri

	Yükseköğretim ve değişen değerler algısı	Yükseköğretim alanı algısı	AYA Yeterlilik düzeyi
Yükseköğretim ve değişen değerler algısı	1	2	3
Yükseköğretim alanı algısı		1	4
AYA Yeterlilik düzeyi			1

Ek-6.2. Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı Ana Kriterine Göre Alt Kriterlerinin İkili Karşılaştırma Matrisleri

	Yükseköğretim kalitesi	Yükseköğretimde farklılaşan değerler	Yükseköğretimde gelişen değerler	Gelişmiş üniversite algısı	Üniversite misyonu algısı	Üniversitelerde paydaş algısı	Üniversitelerde kaynak algısı
Yükseköğretim kalitesi	1	1	1/2	1	1	1/2	1
Yükseköğretimde farklılaşan değerler		1	2	3	1	1/2	1
Yükseköğretimde gelişen değerler			1	2	1	1	2
Gelişmiş üniversite algısı				1	1/2	3	2
Üniversite misyonu algısı					1	1/2	1
Üniversitelerde paydaş algısı						1	2
Üniversitelerde kaynak algısı							1

Ek-6.3. AYA Algısı Ana Kriterine Göre Alt Kriterlerinin İkili Karşılaştırma Matrisleri

	AYA Olumlu Algı	AYA Olumsuz Algı	AYA Reel Hedef Algısı
AYA Olumlu Algı	1	8	2
AYA Olumsuz Algı		1	1/4
AYA Reel Hedef Algısı			1

Ek-6.4. AYA Yeterlilik Düzeyi Kriterine Göre Alt Kriterlerinin İkili Karşılaştırma Matrisleri

	AYA Yükseköğretim (girdi) Yeterlilik Düzeyi	AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	AYA Uluslararasılaşma (çıktı) Yeterlilik Düzeyi
AYA Yükseköğretim (girdi) Yeterlilik Düzeyi	1	3	4	3
AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi		1	1	1/2
AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi			1	1/2
AYA Uluslararasılaşma (çıktı) Yeterlilik Düzeyi				1

Ek-6.5. Yükseköğretim Kalitesi Alt Kriterine Göre Stratejilerin İkili Karşılaştırma Matrisleri

Yükseköğretim Kalitesi	S1	S2	S3
S1	1	1/3	1
S2		1	2
S3			1

Ek-6.6. Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin İkili Karşılaştırma Matrisleri

Yükseköğretimde Farklılaşan Değerler Algısı	S1	S2	S3
S1	1	3	2
S2		1	1
S3			1

Ek-6.7. Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin İkili Karşılaştırma Matrisleri

Yükseköğretimde Gelişen Değerler Algısı	S1	S2	S3
S1	1	1/5	1/4
S2		1	3
S3			1

Ek-6.8. Gelişmiş Üniversite Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin İkili Karşılaştırma Matrisleri

Gelişmiş Üniversite Algısı	S1	S2	S3
S1	1	3	1
S2		1	1/3
S3			1

Ek-6.9. Üniversite Misyonu Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin İkili Karşılaştırma Matrisleri

Üniversite Misyonu Algısı	S1	S2	S3
S1	1	1/4	1
S2		1	3
S3			1

Ek-6.10. Üniversitelerde Paydaş Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin İkili Karşılaştırma Matrisleri

Üniversitelerde Paydaş Algısı	S1	S2	S3
S1	1	1/4	1
S2		1	3
S3			1

Ek-6.11. Üniversitelerde Kaynak Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin İkili Karşılaştırma Matrisleri

Üniversitelerde Kaynak Algısı	S1	S2	S3
S1	1	4	1
S2		1	1/3
S3			1

Ek-6.12. AYA Olumlu Algı Alt Kriterine Göre Stratejilerin İkili Karşılaştırma Matrisleri

AYA Olumlu Algı	S1	S2	S3
S1	1	1/5	1/2
S2		1	5
S3			1

Ek-6.13. AYA Olumsuz Algı Alt Kriterine Göre Stratejilerin İkili Karşılaştırma Matrisleri

AYA Olumsuz Algı	S1	S2	S3
S1	1	5	3
S2		1	1/3
S3			1

Ek-6.14. AYA Reel Hedef Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin İkili Karşılaştırma Matrisleri

AYA Reel Hedef Algısı	S1	S2	S3
S1	1	4	1/3
S2		1	1/6
S3			1

Ek-6.15. AYA Reel Hedef Algısı Alt Kriterine Göre Stratejilerin İkili Karşılaştırma Matrisleri

AYA Yükseköğretim (girdi) Yeterlilik Düzeyi	S1	S2	S3
S1	1	1/5	1/3
S2		1	4
S3			1

Ek-6.16. AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin İkili Karşılaştırma Matrisleri

AYA Formasyonel Yeterlilik Düzeyi	S1	S2	S3
S1	1	1/3	3
S2		1	4
S3			1

Ek-6.17. AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin İkili Karşılaştırma Matrisleri

AYA Yükseköğretim Dönüşümü Yeterlilik Düzeyi	S1	S2	S3
S1	1	1/5	1/3
S2		1	2
S3			1

Ek-6.18. AYA Uluslararasılaşma (çıktı) Yeterlilik Düzeyi Alt Kriterine Göre Stratejilerin İkili Karşılaştırma Matrisleri

AYA Uluslararasılaşma (çıktı) Yeterlilik Düzeyi	S1	S2	S3
S1	1	1/6	1
S2		1	4
S3			1

Ek-6.19. Ana Kriterlerin Bulanık İkili Karşılaştırma Matrisi

	Yükseköğretim ve değişen değerler algısı	Yükseköğretim alanı algısı	AYA Yeterlilik düzeyi
Yükseköğretim ve değişen değerler algısı	1, 1, 1	2.58, 2.89, 3.12	0.47, 0.49, 0.55
Yükseköğretim alanı algısı	0.32, 0.35, 0.39	1, 1, 1	1.69, 1.9, 2.06
AYA Yeterlilik düzeyi	1.82, 2.04, 2.13	0.49, 0.53, 0.59	1, 1, 1

ÖZGEÇMİŞ



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Adı Soyadı:	Ömür Hakan KUZU			
Doğum Yeri:	Konya			
Doğum Tarihi:	17.06.1976			
Medeni Durumu:	Bekâr			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Şükrü Doruk		Meram/Konya	1988
Ortaöğretim	Anadolu Ticaret Lisesi		Meram/Konya	1991
Lise	Konya Gazi Lisesi	Sosyal	Konya	1994
Lisans	A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi	Kamu Yönetimi	Ankara	1998
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	İşletme	Konya	2007
Becerileri:	Bilgisayar programları kullanımı			
İş Deneyimi:	- 1999-2002: Egebank A.Ş. Konya Şubesi, Operasyon Bölümü - 2002-2007: Akbank T.A.Ş. Mevlana Şubesi, Şirket Paz. Yönetici - 2007-2011: S.Ü. Hadim M.Y.O. Öğretim Görevlisi - 2011-... : S.Ü. Beyşehir A.A. T.İ.O.Y.O. Öğretim Görevlisi			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Doç. Dr. Muammer ZERENLER, S.Ü. İ.İ.B.F. Yrd. Doç. Dr. Derya ÖZİLHAN, S.Ü. B. A. A. İşletme Fakültesi			
Tel:	0 332 512 05 15			
E-Posta:	ohkuzu@selcuk.edu.tr			
Adres:	Selçuk Üniversitesi Beyşehir Ali Akkanat Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Beyşehir/KONYA			