

**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Sosyoloji Anabilim Dalı
Kurumlar Sosyolojisi Bilim Dalı**

**İNSAN KAYNAKLARININ YENİDEN YAPILANDIRILMASINDA
YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ İŞLEVİ ve DEĞİŞİMİ**

DOKTORA TEZİ

Esmâ ESGİN GÜNDER

DANIŞMANI : Prof. Dr. Ercan TATLIDİL

İZMİR – 2012

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne sunduğum "İnsan Kaynaklarının Yeniden Yapılandırılmasında Yükseköğretim Kurumlarının İşlevi ve Değışimi" adlı doktora tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Eşma EŞGİN GNDER



TUTANAK

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 24/08/2012 tarih ve 26/13 sayılı kararı ile oluşturulan jüri Sosyoloji Anabilim dalı doktora öğrencisi Esma ESGİN GÜNDER'in aşağıda başlığı (Türkçe / İngilizce) belirtilen tezini incelemiş ve adayı 28/09/2012 Cuma günü saat 13:00'da ...120 dk. süren tez savunmasına almıştır.

Sınav sonunda adayın tez savunmasını ve jüri üyeleri tarafından tezi ile ilgili kendisine yöneltilen sorulara verdiği cevapları değerlendirerek tezin başarılı/~~başarısız/düzeltilmesi gerekli~~ olduğuna oybirliğiyle / ~~oyçokluğuyla~~ karar vermiştir.


BAŞKAN
Prof. Dr. Ercan TATLIDİL

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltilme (6 ay süreli) ☐



ÜYE

Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA



ÜYE

Prof. Dr. Nihat AYCAN (Muğla Ünv.)

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltilme (6 ay süreli) ☐

ÜYE

Doç. Dr. Hale OKÇAY

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltilme (6 ay süreli) ☐

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltilme (6 ay süreli) ☐

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Ebru ÇETİN

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltilme (6 ay süreli) ☐

Tezin Türkçe Başlığı : İNSAN KAYNAKLARININ YENİDEN YAPILANDIRILMASINDA YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ İŞLEVİ ve DEĞİŞİMİ
Tezin İngilizce Başlığı : THE FUNCTION and ALTERNATION OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN RE-CONSTRUCTURE OF HUMAN RESOURCES

- * 1. Doktora Tezi savunma süresi asgari 90 azami 120 dakikadır.
- 2. Tutanak (jürinin karar ve imzaları haricinde) bilgisayarda doldurulmalıdır
- 3. Tez başlığı (İngilizce ve Türkçe) mutlaka belirtilmelidir.
- 4. Doktora Tez savunmasında üyelerden en az birinin üniversite dışından olması zorunludur.

ÖNSÖZ

Her bilimsel çalışma, araştırmacının gerçekliği sorgulama ve anlamlandırma isteği ile sorduğu sorulara cevap arama gayreti ile başlar. Mesleki ilgim ve öğrenen olarak merakım dolayısıyla, bize verili dünyada eylemlerimizi gerçekleştirirken toplumdaki diğer aktörlerle girdiğimiz etkileşimlerin eylemlerimiz üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin ne ölçüde belirleyici olduğunu sorgulamam, lisans aşamasında başlayan sosyoloji öğrenimimin son aşamasında Eyleyenler Modeli ile tanışmamı sağladı.

Eyleyenler olarak bugün bizler, gerek yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim elemanları gerekse bu kurumlarda öğrenim görmekte olan öğrenciler küreselleşme ile birlikte yeni bir yapılanma sürecinde yer almaktayız.

Bu çalışma, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında rol oynayan yükseköğretim kurumlarının işlevlerinin, yeniden yapılanma sürecinin hem öznesi hem de nesnesi olan öğrenciler ile öğretim üyelerince değerlendirilmesi ve yapılacak değerlendirmelerin karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi gerektiği görüşünden hareketle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yapılan analizler sonucunda eyleyenler olarak bizlerin yeniden yapılanma sürecinde yer alan diğer eyleyenlerin ve üstlendikleri roller çerçevesinde diğer aktörlerin eylemlerinin tanımlanmasında fikir verici olacağı düşünülmektedir.

Akademik kariyer basamakları arasında ilk ve belki de en önemli aşama sayılan doktora aşamasında beni yalnız bırakmayan görüş ve eleştirileriyle katkıda bulunan saygıdeğer hocalarıma, sevgi ve inançlarıyla bana destek olan aileme şükran borçluyum. Çalışma her ne kadar bir kişinin kaleminden çıkmış gibi görünse de bu süreçte akademik birikimi ve yakın ilgisiyle katkıda bulunanları kısaca anarak teşekkür etmek istiyorum.

Öncelikle, tezin sorunsalından sonuç bölümüne kadar her aşamasında eleştiri ve önerileriyle katkıda bulunan tez danışmanım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ercan TATLIDİL'e tez aşamasında gösterdiği yakın ilgisinin ve içten sevgisinin yanı sıra tespit edici yorumlarıyla teze yapmış olduğu katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yalnızca doktora aşamasında değil, akademik ve mesleki yaşamım boyunca desteğinizle daima yanımda oldunuz.

Tez izleme komitesinde yer alarak gerek komite toplantılarında yapıcı eleştirileri ve geribildirimleri ile teze önemli katkılarda bulunan, gerekse toplantı dışı zamanlarda gerçekleştirdiğimiz görüşmelerde deneyimleriyle yol gösterip motive eden değerli hocalarım Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA'ya ve Yrd. Doç. Dr. Ebru ÇETİN'e çok teşekkür ederim.

Tezin alan araştırmasında, gerçekleştirilen tüm görüşmelere gönüllü olarak katılan, özellikle yükseköğretim ve akademik yaşam gibi tartışmalı bir konuda hiç tereddüt etmeden verdikleri içten ve samimi cevaplarla çalışmaya katkıda bulunarak yeniden yapılanma sürecinin öznesini ve nesnesini tanımlamamda bana yardımcı olan öğretim üyelerine ve lisansüstü öğrencilerine tek tek teşekkür ederim.

Benim sevgili ve kocaman ailem...

Sonsuz sevgi ve inançlarıyla en zor zamanlarımda yanımda olan, bana destek veren ailemin tüm üyelerine minnettarım. Beni lisansüstü eğitime yönlendirerek meslek seçimimde ve yaşamımın her alanında her zaman en büyük destekçim olan fedakâr annem Ürkiye Esgin'e yürekten teşekkür ederim. Biliyorum ki senin bana duyduğun inancın olmasaydı bugün başarılı ve mutlu olamazdım.

Annelik heyecanımı ve sorumluluğumu benimle birlikte paylaşarak teze yoğunlaştığım süreçte beni ve kızımı yalnız bırakmayan sevgili annem Yüksel Günder'e, alan çalışması boyunca yorulmadan ve sıkılmadan pek çok fakülteye ulaşmamı sağlayarak bana eşlik eden kardeşim Onur Günder'e, tezin eleştirel okumasını yaparak düzeltmelerde yardımcı olan babam Vahit Günder'e ve araştırmanın istatistik kısmının şekillenmesinde birikimleriyle yardımcı olan kardeşim Eren Esgin'e teşekkürlerimi sunarım.

Tezin ortasında hayatımıza katılarak tezle birlikte büyüyen, oyun ve oyuncaktan önce tez ve kitaplarla tanışan canım kızım, iyi ki varsın. Sen olmasaydın hayatımdaki pek çok şey eksik ve anlamsız olacaktı. Bu nedenle tezimi, yalnızca doktora sürecinde değil aynı zamanda tüm akademik çalışmalarımda pek çok zorluğa benimle birlikte göğüs gererek bana güç veren sevgili eşim İzzet Günder'e ve canım kızım Gülce Günder'e göstermiş oldukları özveri ve sonsuz sevgilerinden dolayı en içten teşekkürlerimle ithaf ediyorum.

Esma ESGİN GÜNDER

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	I
İÇİNDEKİLER	III
TABLolar LİSTESİ	VIII
GRAFİKLER LİSTESİ	XIII
ŞEMALAR LİSTESİ	XIV
KISALTMALAR	XV
 GİRİŞ	 1
 I. BÖLÜM: KÜRESELLEŞME ve İNSAN KAYNAKLARININ DEĞİŞİMİ....	 9
1.1. KÜRESELLEŞME	9
1.1.1. Küreselleşme Yaklaşımları	11
1.1.2. Küreselleşmenin Temel Özellikleri	17
1.1.3. Küreselleşmenin Eğitim Boyutu	23
1.2. YENİDEN YAPILANAN ÜRETİM TARZI VE İNSAN KAYNAKLARININ TANIMLANMASI	26
1.2.1. Değişen Ekonomik Yapılar ve İnsan Kaynağının Niteliği	26
1.2.2. Eğitim ve İnsan Kaynağının Niteliğinin Değiştirilmesi	28
 II. BÖLÜM: DÜNYADA ve TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ YENİDEN YAPILANMA SÜRECİ	 30
2.1. ÜNİVERSİTE KAVRAMI	30
2.1.1. Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi	31
2.1.1.1. Türkiye'de Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi	34
2.1.1.1.1. Osmanlı Dönemi	34
2.1.1.1.2. Cumhuriyet Dönemi	36
2.1.1.2. Bilgi Toplumu ve Yükseköğretim	39
2.1.1.2.1. Bilgi Toplumunda Yükseköğretimin İşlevleri	40
2.1.1.2.2. Bilgi Toplumunda Yükseköğretimde Gözlenen Değişimler	41
2.1.1.2.3. Bilgi Toplumunda Yükseköğretim Programları	43
2.1.1.2.3.1. Bilgi Toplumunda Yükseköğretim Programlarının Amaçları	44
2.1.1.2.4. Bilgi Toplumunda Yükseköğretim Programlarının Eğitim Durumları	45
2.1.1.2.5. Bilgi Toplumu Olma Yolunda Türkiye'de Yükseköğretimde Öğretme-Öğrenme Sorunları	48

2.1.2. Yükseköğretim Kurumlarının Toplumsal İşlevi	49
2.1.2.1. Bilimsel Bilgi Üretimi ve Paylaşımına Açılması	51
2.1.2.2. Küresel Rekabetin Karşılanması	52
2.1.2.3. Yaşam Kalitesinin Arttırılması	54
2.2. DÜNYADA VE TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİME YÖNELİK BEKLENTİLER..	55
2.3. YAŞAM BOYU ÖĞRENME PERSPEKTİFİNİN AB’NİN EĞİTİM POLİTİKALARINA YANSIMASI	60
2.3.1. Türkiye’nin Avrupa Birliği ile Entegrasyonu ve Bologna Süreci ...	62
2.4. TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA YAPISAL DÖNÜŞÜME YOL AÇAN ETMENLER	66
2.4.1. Türkiye Ekonomisindeki Gelişim	68
2.4.2. Türkiye’de Kentleşme ve Yükseköğretim Kurumları	69
III. BÖLÜM : ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	72
3.1. Araştırmanın Amacı	72
3.2. Araştırma Modeli	74
3.3. Sayıtlar	76
3.4. Hipotezler	76
3.4.1. Alt Hipotezler.....	77
3.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	78
3.6. Sınırlılıklar	82
3.7. Veri Toplama Araçları	82
3.7.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	83
3.7.1.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması	83
3.7.1.2. Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarını Belirleme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalar	85
3.7.2. Nitel Veri Toplama Aracı	90
3.7.2.1. Görüşme Sorularının Hazırlanması	90
3.7.2.2. Görüşme Sorularının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	90
3.8. Araştırma Sürecinde Görüşmelerde ve Verilerinin Elde Edilmesinde Yaşanan Güçlükler	91
3.9. Araştırmada Kullanılan Teknikler.....	92
3.9.1. Nicel Verilerin Yorumlanmasında Yararlanılan İstatistiksel Teknikler	92
3.9.2. Nitel Verilerin Göstergibilimsel Çözümlemesinde Kullanılan Eyleyenler Modeli ve Modelde Yer Alan Unsurlar (Eyleyenler ve Kiplikler)....	93
IV.BÖLÜM : NİCEL BÖLÜME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUMLAR	102
4.1. DEMOGRAFİK, SOSYAL ve KÜLTÜREL ÖZELLİKLER	102
4.1.1.Öğrencilere İlişkin Demografik, Sosyal ve Kültürel Özellikler	102

4.1.1.1. Cinsiyet ve Yaş	102
4.1.1.2. Öğrenim Görülen Üniversite, Program ve Bölümler	104
4.1.1.3. Çalışma Durumu ve Hâlihazırda Yapılan İşler	110
4.1.1.4. Medeni Durum	113
4.1.1.5. Ailenin Gelir ve Eğitim Düzeyi ile Mesleki Durumu	114
4.1.2. Öğretim Üyelerine İlişkin Demografik, Sosyal ve Kültürel Özellikler	118
4.1.2.1. Cinsiyet ve Yaş	118
4.1.2.2. Görev Yapılan Üniversiteler ve Akademik Birimler	121
4.1.2.3. Öğretim Üyelerinin Eğitim Durumları	127
4.1.2.4. Medeni Durum	129
4.1.2.5. Gelir Düzeyi	130
4.2. EĞİTİM ve ÇALIŞMA MEKANI OLARAK YÜKSEKÖĞRETİME YÖNELİK YAKLAŞIMLAR	131
4.2.1. Lisansüstü Öğrencilerin Yükseköğretim Kurumlarındaki Eğitim Ortam, Olanak ve Sorunlarına Yönelik Yaklaşımları	131
4.2.1.1. Lisansüstü Eğitime Devam Etme Nedenleri ve Programın Yeterliliği	131
4.2.1.2. Lisansüstü Öğrenim Sürecine Yönelik Yaklaşımlar	141
4.2.1.3. Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Yaklaşımlar	149
4.2.2. Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarındaki Çalışma Ortam, Olanak ve Sorunlarına Yönelik Yaklaşımları	155
4.2.2.1. Meslek Olarak Akademisyenliğe Yönelik Yaklaşımlar	156
4.2.2.2. Akademik Yaşama Yönelik Yaklaşımlar	173
4.2.2.3. Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Yaklaşımlar	195
4.3. YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ İŞLEVİNE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ BELİRLENMESİ	202
4.3.1. Lisansüstü Öğrencilerin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açıları	202
4.3.1.1. Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	202
4.3.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım	205
4.3.1.3. Yaş Grubu Değişkenine Göre Dağılım	206
4.3.1.4. Program Değişkenine Göre Dağılım	209
4.3.1.5. Akademik Birim Değişkenine Göre Dağılım	212
4.3.1.6. Lisansüstü Eğitimdeki Aşama (Ders-Tez) Değişkenine Göre Dağılım	215
4.3.2. Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açıları	217
4.3.2.1. Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	217
4.3.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım	220
4.3.2.3. Yaş Grubu Değişkenine Göre Dağılım	221

4.3.2.4. Unvan Değişkenine Göre Dağılım	223
4.3.2.5. Akademik Birim Değişkenine Göre Dağılım	224
4.3.2.6. Hizmet Yılı ve Mesleki Deneyim Değişkenlerine Göre Dağılım	227
4.3.3. Lisansüstü Öğrenciler ile Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Karşılaştırmalı Analizi	234
V. BÖLÜM : NİTEL VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	241
5.1. ÖZNE	242
5.1.1. Lisansüstü Öğrencilerine Göre Özne	242
5.1.2. Öğretim Üyelerine Göre Özne	243
5.2. NESNE	244
5.2.1. Lisansüstü Öğrencilerine Göre Nesne	244
5.2.2. Öğretim Üyelerine Göre Nesne	246
5.3. GÖNDEREN	248
5.3.1. Lisansüstü Öğrencilerine Göre Gönderen	248
5.3.2. Öğretim Üyelerine Göre Gönderen	249
5.4. GÖNDERİLEN	251
5.4.1. Lisansüstü Öğrencilerine Göre Gönderilen	251
5.4.2. Öğretim Üyelerine Göre Gönderilen	253
5.5. YARDIMCI	256
5.5.1. Lisansüstü Öğrencilerine Göre Yardımcı	256
5.5.2. Öğretim Üyelerine Göre Yardımcı	258
5.6. ENGELLEYİCİ	260
5.6.1. Lisansüstü Öğrencilerine Göre Engelleyici	260
5.6.2. Öğretim Üyelerine Göre Engelleyici	263
5.7. GÖRÜŞMELERİN EYLEM-KİPLİK İLİŞKİSİ ÇERÇEVESİNDE ÇÖZÜMLENMESİ ...	268
5.7.1. Öğrenci Açısından Eylem – Kiplik İlişkisinin Çözümlemesi	268
5.7.2. Öğretim Üyesi Açısından Eylem-Kiplik İlişkisinin Çözümlemesi..	269
SONUÇ	272
KAYNAKÇA	296
EKLER	311
EK : 1 Türkiye'nin Bologna Karnesi-2009	311
EK : 2 2011 Yılı Yükseköğretim Af Yasası	312
EK : 3 2012 Yılında T.C. Maliye Bakanlığı, Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü Tarafında Ege Üniversitesi İçin Hazırlanan Ödenek Cetveli	314
EK : 4 2012 Yılında T.C. Maliye Bakanlığı, Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü Tarafında Celal Bayar Üniversitesi İçin Hazırlanan Ödenek Cetveli	315
EK : 5 Kariyer Dönemlerine Göre Türkiye'deki Bilim ve Teknoloji İnsan Kaynağı (BTİK) Destekleri / TÜBİTAK – BTYK	317

EK : 6 Alan Çalışmasına İlişkin Olarak Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi Rektörlüklerinden Alınan İzin Yazıları	318
EK : 7 Lisansüstü Öğrencilere Uygulanan Anket Formu.....	321
EK : 8 Öğretim Üyelerine Uygulanan Anket Formu	324
EK : 9 Lisansüstü Öğrencileriyle Yapılan Görüşmelerde Kullanılan Görüşme Formu	327
EK : 10 Öğretim Üyeleriyle Yapılan Görüşmelerde Kullanılan Görüşme Formu ..	328
ÖZGEÇMİŞ	329
ÖZET	332
ABSTRACT	333

TABLolar LİSTESİ

Tablo: 1	Küreselleşmenin Kavramsallaştırılması	15
Tablo: 2	Sanayi Toplumu Eğitim Paradigması ve Bilgi Toplumu Eğitim Paradigması	47
Tablo: 3	Türkiye Ekonomisinin Dönemsel Özellikleri / İzlenen Ekonomi Politikaları	69
Tablo: 4	Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Değerler	86
Tablo: 5	Ölçek Alt Faktörleri ve İlgili Maddeler	87
Tablo: 6	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve % 27'lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin t Değerleri	88
Tablo: 7	Ölçeğin Faktörlerine İlişkin Korelasyonları	89
Tablo: 8	Ölçek Alt Faktörlerinin Cronbach Alpha Değerleri	90
Tablo: 9	Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	102
Tablo: 10	Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaş Grubu Dağılımı	103
Tablo: 11	Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Üniversite Dağılımı ..	104
Tablo: 12	Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Dağılımı	105
Tablo: 13	Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Programlarda Kayıtlı Bulundukları Aşama Dağılımı	106
Tablo: 14	Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlerin Yer Aldığı Akademik Birimlerin Dağılımı	107
Tablo: 15	Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı	109
Tablo: 16	Lisansüstü Öğrencilerinin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı	110
Tablo: 17	Lisansüstü Öğrencilerinin Hâlihazırda Yaptıkları İşlerin Dağılımı	112
Tablo: 18	Hâlihazırda Bir İşe Yerleşmeme Nedenlerinin Dağılımı	113
Tablo: 19	Lisansüstü Öğrencilerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı	113
Tablo: 20	Lisansüstü Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Düzeyi Dağılımı	114

Tablo: 21	Lisansüstü Öğrencilerinin Ailelerinin Eğitim Düzeyi Dağılımı	115
Tablo: 22	Lisansüstü Öğrencilerinin Ailelerinin Mesleki Durum Dağılımı	116
Tablo: 23	Öğretim Üyelerinin Cinsiyet Dağılımı	118
Tablo: 24	Öğretim Üyelerinin Yaş Grubu Dağılımı	120
Tablo: 25	Öğretim Üyelerinin Görevli Oldukları Üniversite Dağılımı	121
Tablo: 26	Öğretim Üyelerinin Unvanlara Göre Dağılımı	122
Tablo: 27	Öğretim Elemanlarının Akademik Görevlerine Göre Dağılımı (2010-2011 Öğretim Yılı – Türkiye)	123
Tablo: 28	Öğretim Üyelerinin Görev Yaptıkları Akademik Birimlere Göre Dağılımı	124
Tablo: 29	Öğretim Üyelerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı	129
Tablo: 30	Öğretim Üyelerinin Ailelerinin Gelir Düzeyi Dağılımı.....	130
Tablo: 31	Yüksek Lisans Öğrencilerinin Lisans Aşamasında Mezun Oldukları Bölümlerin Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	133
Tablo: 32	Doktora Programı Öğrencilerinin Yüksek Lisans Öğrenimlerini Tamamladıkları Üniversite ve Bölümlerin Dağılımı (Ege Üniversitesi)	135
Tablo: 33	Doktora Programı Öğrencilerinin Yüksek Lisans Öğrenimlerini Tamamladıkları Üniversite ve Bölümlerin Dağılımı (Celal Bayar Üniversitesi)	136
Tablo: 34	Lisansüstü Öğrenime Devam Etme Nedenlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı	138
Tablo: 35	Lisansüstü Eğitim Programının Kısmen Yeterli ya da Yetersiz Bulunmasının Nedenlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı	140
Tablo: 36	Lisansüstü Öğrenim Boyunca Karşılaşılan Sorunların Üniversitelere Göre Dağılımı	141
Tablo: 37	Lisansüstü Öğrencilerin Danışmanlarına Yönelik En Önemli Beklentilerinin Üniversitelere Göre Dağılımı	143
Tablo: 38	Lisansüstü Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimi Tamamlandıktan Sonraki Beklentilerinin Üniversitelere Göre Dağılımı	145
Tablo: 39	Lisansüstü Öğrencilerin Yükseköğretim Kurumlarının Temel Görev Tanımlarının Üniversitelere Göre Dağılımı	149

Tablo: 40	Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Yükseköğretim Kurumları Önündeki En Önemli Sorunların Dağılımı	151
Tablo: 41	Öğrenim Görülen Üniversitede Çözüm Bulunması Gereken En Önemli Sorunun Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	153
Tablo: 42	Öğretim Üyelerinin Akademisyenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlerin Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	157
Tablo: 43	Öğretim Üyelerinin Çalışma Sürelerinin Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	159
Tablo: 44	Öğretim Üyelerinin Görev Aldıkları Üniversitedeki Hizmet Yıllarının Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	160
Tablo: 45	Öğretim Üyelerinin Mesleki Deneyimlerinin Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	161
Tablo: 46	Öğretim Üyelerinin Mesleki Deneyimlerinin Akademik Birim Değişkenine Göre Dağılımı	162
Tablo: 47	Öğretim Üyelerinin Meslekten Duydukları Ekonomik Doyumun Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	164
Tablo: 48	Öğretim Üyelerinin Mesleki Doyum Elde Etme Durumlarının Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	165
Tablo: 49	Öğretim Üyelerinin İş Değişikliği Düşüncelerinin Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	168
Tablo: 50	Öğretim Üyelerinin Farklı Bir Yükseköğretim Kurumunda Çalışma Düşüncelerinin Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	170
Tablo: 51	Kurum Değişikliği Düşünülmesinin Nedenleri	170
Tablo: 52	Sosyal Bilimler, Disiplinlerarası Çalışmalar Yayın Göstergeleri:1981–2007	176
Tablo: 53	Bilimsel Çalışmalar İçin Ayrılan Zamanın Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	177
Tablo: 54	Bilimsel Çalışmaların Hizmet Verilen Üniversite Tarafından Desteklenme Durumunun Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	179

Tablo: 55 Türkiye’de 2005 – 2011 Yılları Arasında Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Sayısal Artış ve Üniversitelere Ayrılan Devlet Ödenekleri ile GSYİH’den Ayrılan Oranların Dağılımı	181
Tablo: 56 Türkiye’de 2012 Yılında Üniversitelere Ayrılan Devlet Bütçe Ödeneklerinden Bazıları	181
Tablo: 57 Öğretim Üyelerinin Yurt Dışına Çıkma Durumlarının Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	183
Tablo: 58 Öğretim Üyelerinin Yurt Dışında Bulunma Sayılarının Akademik Unvanlara Göre Dağılımı	187
Tablo: 59 Öğretim Üyelerinin Görev Yaptıkları Üniversiteye Göre Türkiye’deki Akademisyenlerin En Önemli Sorununun Dağılımı	191
Tablo: 60 Kamu Kesimindeki Maaşların Karşılaştırılması (1990 – 2011 / Türkiye)	192
Tablo: 61 Doçent ve Yardımcı Doçentler ile Kamu Kesimindeki Diğer Çalışanların Ücretlerinin Karşılaştırılması (1990 – 2004 / Türkiye)	192
Tablo: 62 Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının Birinci Temel İşlev Tanımlarının Üniversitelere Göre Dağılımı.....	195
Tablo: 63 Öğretim Üyelerinin Türkiye’deki Yükseköğretim Kurumlarının En Önemli ve Öncelikli Sorun Tanımlamalarının Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı.....	198
Tablo: 64 Görev Yapılan Üniversitede Çözüm Bulunması Gereken En Önemli Sorunun Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	200
Tablo: 65 Lisansüstü Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Üniversite Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	203
Tablo: 66 Lisansüstü Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	205
Tablo: 67 Lisansüstü Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları	207
Tablo: 68 Lisansüstü Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Program Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları	210

Tablo: 69	Lisansüstü Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Akademik Birim Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları	212
Tablo: 70	Lisansüstü Öğrencilerin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Aşama Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	215
Tablo: 71	Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Üniversite Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	217
Tablo: 72	Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Unvan Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları	223
Tablo: 73	Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Akademik Birime Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları	225
Tablo: 74	Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Üniversitedeki Hizmet Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları	227
Tablo: 75	Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Mesleki Deneyim Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları...	229
Tablo: 76	Katılımcı Türü ve Üniversite Değişkenlerine Göre Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Betimsel İstatistikleri	235
Tablo: 77	Lisansüstü Öğrencileri ile Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Üniversite Değişkenine Göre İki Faktörlü Varyans Analiz (Anova) Sonuçları	236
Tablo: 78	Katılımcı Alt Gruplarının Betimsel İstatistikleri	238
Tablo: 79	Öğretim Üyelerinin ve Lisansüstü Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Katılımcı Alt Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları	238
Tablo: 80	Katılımcı Alt Gruplarının Ortalama Puanlarına İlişkin Scheffe Test Sonuçları	239

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik: 1	Türkiye’deki Öğretim Üyelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sayısal Dağılımı (1995 – 2012)	119
Grafik: 2	Yükseköğretimdeki Öğretim Elemanı Sayısındaki Değişim (1984-2011 /Türkiye)	123
Grafik: 3	Öğretim Üyelerinin İdari Görev Dağılımı	125
Grafik: 4	Ege Üniversitesi’nde Görevli Öğretim Üyelerinin Lisans ve Lisansüstü Eğitimlerini Tamamladıkları Üniversitelerin Dağılımı	128
Grafik: 5	Celal Bayar Üniversitesi’nde Görevli Öğretim Üyelerinin Lisans ve Lisansüstü Eğitimlerini Tamamladıkları Üniversitelerin Dağılımı	128
Grafik: 6	Öğretim Üyelerinin Mesleki Karar Zamanı	156
Grafik: 7	Öğretim Üyelerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Akademik Birimlerin Dağılımı	163
Grafik : 8	Son Beş Yılda Gerçekleştirilen Ulusal Yayın Çeşidi ve Sayısının Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	174
Grafik : 9	Son Beş Yılda Gerçekleştirilen Uluslararası Yayın Çeşidi ve Sayısının Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	174
Grafik: 10	Öğretim Üyelerinin Yurt Dışına Çıkamama Nedenleri	184
Grafik: 11	Yurt Dışına Çıkma İmkânı Bulan Öğretim Üyelerinin Fakülte ve Yüksekokul Değişkenine Göre Dağılımı	185
Grafik: 12	Öğretim Üyelerinin Yurt Dışına Çıkma Nedenlerinin Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı	188

ŞEMALAR LİSTESİ

Şema: 1 Eyleyenler Modeli	97
Şema: 2 Her İki Üniversitedeki Lisansüstü Öğrenci Görüşmelerinin Modellenmesi..	266
Şema: 3 Her İki Üniversitedeki Öğretim Üyesi Görüşmelerinin Modellenmesi	267

KISALTMALAR

AB : Avrupa Birliği

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

AKTS : Avrupa Kredi Transfer Sistemi

Akt : Aktaran

AYA : Avrupa Yükseköğretim Alanı

Bkz : Bakınız

C.B.Ü. : Celal Bayar Üniversitesi

DPT : Devlet Planlama Teşkilatı

ECTS : European Credit Transfer System (Avrupa Kredi Transfer Sistemi)

GATT : General Agreement on Tariffs and Trade (Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşması)

GSYİH : Gayrisafi Yurt İçi Hasılası

IMF : International Monetary Fund (Uluslararası Para Fonu)

İ.İ.B.F. : İktisadi İdari Bilimler Fakültesi

İTÜ : İstanbul Teknik Üniversitesi

LYS : Lisans Yerleştirme Sınavı

ODTÜ : Orta Doğu Teknik Üniversitesi

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)

SBYKP : Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001 – 2005)

T.C. : Türkiye Cumhuriyeti

TES : Türk Eğitim-Sen

TÜBİTAK : Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

ULAKBİM : Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı)

YÖDEK : Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

Giriş

Toplum yapısında meydana gelen; nüfusun farklılaşması, ekonomik dönüşüm ve yaşam tarzlarının değişmesi küreselleşmenin yol açtığı önemli değişim konularından sadece bazılarıdır. Günümüzde küreselleşme sürecine yönelik olumlu ya da olumsuz yaklaşımlardan çok, ortaya çıkan toplumsal değişime uyum sağlamanın önemli olduğu kabul edilmektedir. Küreselleşme sürecine yönelik yapılan tanımlar bir araya getirildiğinde küreselleşmenin daha çok ekonomik ve ideolojik yönünün ağırlık kazandığı görülebilir. Ancak, küreselleşme süreci yalnızca ekonomik ve ideolojik süreçlerle sınırlı kalmayan; sosyal, kültürel, siyasal ve teknolojik pek çok boyuta sahip bütüncül bir etkileşim süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sürecin dünyanın küçüldüğü, ulusal kültürlerin ve sınırların bütünleştiği bir yeniden yapılanma süreci olduğu görüşü kabul görmektedir.

Held(vd.,1999:1-4) tarafından yapılan ve *araştırmamız için de önemli sayılan* bir sınıflamada küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar; “Radikaller” (hyperglobalist), “Kuşkucular” (skeptical) ve “Dönüşümcüler” (transformationalist) şeklinde ifade edilmektedir. Yapılan bu sınıflamada; *aşırı küreselleşmeciler* diye de anılmakta olan Radikaller’e göre artık küresel piyasa, politikanın yerini almaktadır çünkü piyasa mekanizması hükümetlerden daha rasyonel çalışmaktadır. Ulus devletlerin sonuna geldiği küresel çağda toplumsal yapılanma, küresel piyasa değerlerine göre şekillenmektedir. Radikallere karşı fikir olarak yer alan Kuşkucular ise *küreselleşme karşıtları* olarak da anılmaktadır. Kuşkucular, yaşadığımız dünyada hiçbir şeyin yeni olmadığını ve küreselleşme sürecinin ekonomik ya da teknolojik gelişmelerin sonucunda ortaya çıkan bir olgu olmaktan ziyade, bir ideolojik tutum olduğu görüşünü savunurlar. Yine Kuşkucular küreselleşme sürecinde ‘yoksul ülkelerin gittikçe yoksullaşacağı, zengin ülkelerin ise gittikçe zenginleştiği’ tezinden hareketle bu sürecin toplumlar arasında bütünleşmeden ziyade çatışmalara yol açacağı görüşünü ileri sürmektedirler. Hem Radikaller’in “*egemen ulus devletin sonunun geldiği*” iddialarını, hem de küreselleşme karşıtı Kuşkucular’ın “*hiçbir şey değişmedi*” tezini reddetmekte olan ve *araştırmamızda da benimsenen yaklaşım* Dönüşümcüler olarak adlandırılmaktadır. Dönüşümcüler’e göre evrenselci Aydınlanma düşüncesi ile modernitenin bir türevi (McGrew’den aktaran : Çelik, 2012 : 65) olarak değerlendirilen

küreselleşme süreci, ulusal hükümetlerin gücünü yeniden yapılandırmaktadır. Bu yaklaşımda, küreselleşme modern toplumları ve dünya düzenini yeniden şekillendiren hızlı sosyal, siyasal ve ekonomik değişmelerin arkasındaki *temel güç olarak*; içinde yer aldığımız süreç de yeniden yapılanma süreci olarak değerlendirilmektedir.

Yeni eğilimlerin güç kazandığı günümüz dünyasında, yeni hammadde ve enerji sistemlerinin üretim sürecinde yarattığı dönüşümle birlikte bilim ve teknolojiye yönelik araştırma geliştirme (Ar-Ge) faaliyetlerine yapılan yatırımların hız kazandığı yeni bir yapılanma süreci yaşanmaktadır. Yeniden yapılanma olarak tanımlanan bu süreç, pazar ekonomisinin etkisiyle toplumdaki pek çok kurumun ekonomik ve politik hedefler doğrultusunda işlevlerinin yeniden tanımlanarak örgütlendiği bir süreçtir. Bu sürecin yeni dünya düzeni ile birleşerek kapsamlı ve yaygın bir şekil alması nedeniyle yeniden yapılanma, küreselleşme sürecinin doğal ve zorunlu bir sonucu olarak da kabul edilmektedir.

Yeniden yapılanma sürecinde tüm toplumsal kurumlarda değişim gözlenmekle birlikte; bu araştırmada eğitim kurumuna odaklanılmıştır. Eğitim kurumu, küreselleşme ve yeniden yapılanma sürecinde, hem etkilenen hem de değişimi etkileyen olarak günümüz küreselleşen dünyasında bireyler ve toplumlar açısından önemi giderek artan bir kurumdur. Yalnızca dünya genelinde değil Türkiye’de de küreselleşme sürecinde, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında eğitim kurumu belirleyici bir rol oynamaktadır. Eğitim kurumunun bu belirleyici rolü ise küresel değerlerin ön plana çıktığı günümüz bilgi toplumunda üst düzey becerilere sahip ve özellikle bilgiyi kullanabilen, öğrenmeyi öğrenmiş insan kaynaklarına duyulan ihtiyaçla birlikte artmaktadır.

Bilimsel ve teknolojik bilginin üretilerek toplumda paylaşıma açılmasının yanı sıra küresel rekabet sürecinde ihtiyaç duyulan nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesinde ise eğitim kurumları arasında özellikle yükseköğretim kurumları, küreselleşmeden en çok etkilenen kurumlar arasında yer almaktadır.

Bugün değişen dünyada küreselleşme süreci birçok gelişim fırsatlarının yanı sıra getirdiği rekabetçi ortam ve sürekli değişim nedeniyle meydan okumaları da bünyesinde barındırmaktadır. Yükseköğretim kurumları da üstlendikleri misyon nedeniyle nitelikli eğitim ve araştırma etkinlikleri sunan ve toplumların kalkınmasında önemli rol oynayan

eğitim kurumları olarak küreselleşmenin getirdiği yeni durumlarla baş edebilmek ve toplumun değişme ve yenileşme yönündeki taleplerini karşılama durumundadırlar.

İçinde yaşadığımız yüzyılın getirdiği değişimler (demografik değişimler, küreselleşme ve yeni teknolojiler), yükseköğretim kurumlarını bu meydan okumalara anında ve hızlı bir biçimde cevap vermeye zorlamaktadır (Duderstadt,2000).

Bilgi ekonomisi adı verilen yeni küresel ekonomik yapıda bilgi kaynaklarına ve yükseköğretim kurumlarına yatırımın önemi yaygın olarak kabul edilmektedir. Ulusal sınırların öneminin azaldığı bir dünyada yükseköğretim kurumlarının geleceğe dönük hedeflerini uluslararası boyutta düşünmeleri ve bu hedefleri, içinde yer aldıkları toplumun stratejik hedefleriyle bütünleştirebilmeleri gerekmektedir.

Toplumların geleceğini belirleme konusunda bu derece önemli olan bu kurumlar aynı zamanda sahip oldukları kültürel ortam ve geleneksel yapıları yanında yaşanan politik, ekonomik ve kültürel sorunlar nedeniyle çoğu kez değişime etkili biçimde yanıt verememekte, toplumsal beklenti ve ihtiyaçları yeterince karşılayamamaktadırlar. Bu durum elbette yükseköğretim kurumları üzerinde bir baskı oluşturmakta ve bu kurumları değişim yönünde zorlamaktadır.

Türkiye’de yükseköğretimin köklü bir şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği, toplumdaki tüm paydaşlar tarafından dile getirilmiştir. Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan *Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi* adlı raporda da ifade edilen “Türkiye’nin genelde eğitim sistemini özelde de yükseköğretim sistemini, esnek, açık ve güçlü olarak yeniden yapılandırması gerektiği” (YÖK,2007) tespiti, yükseköğretimin değişmesi yönündeki uzlaşının, dönemin Yükseköğretim Kurulu üyelerince de paylaşıldığını göstermektedir.

Türkiye’de yükseköğretim kurumu çok sayıda ciddi sorunlarla karşı karşıyadır. Bir çok çalışmaya da konu olan bu sorunlardan bazıları şunlardır : Üniversiteye giriş sistemi, üniversite ve iş dünyası arasında eşgüdümün – işbirliğinin kurulamayışı, üniversiteler arasında kalite farkı, üniversitelerde demokratik katılımdan uzak aşırı merkeziyetçi yönetim yapısı ve yükseköğretim kurumlarının bilimsel bilgi üretme konusunda kendilerinden beklenileni verememeleri gibi çözüm aranan sorunlardır. Bu sorunlara ayrıca üniversitelerin alt yapı eksikliği, kütüphanelerin işlevsizliği ve derslerin işleniş tarzlarındaki yetersizlikler de eklenebilmektedir.

Toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesi ve uluslararası alanda bilgiye dayalı ekonomide rekabet edebilecek nitelikli insan kaynağının hazırlanması için toplumun yükseköğretim kurumlarından çeşitli beklentileri olduğu gibi, yükseköğretimde öğrenim gören ve bu kurumlarda görev alan öğretim üyelerinin de beklentileri bulunmaktadır. Türkiye’de öğretim üyelerinin ve üniversite öğrencilerinin yükseköğretim sisteminden beklentilerinin incelendiği çalışmalarda yükseköğretimden temel beklentilerin sistemin hemen her boyutuyla ilgili olduğu görülmektedir.

Gerek öğretim üyeleri gerekse de öğrenciler tarafından ifade edilen önemli beklenti ve sorunlar arasında yer alan önemli konu başlıklarından bazıları; üniversite kültürü ve yönetimine ilişkin beklentiler, öğretim elemanlarının niteliğine ve niceliğine yönelik beklentiler, akademik özgürlük, akademisyenlerin ücretlerindeki yetersizlik ve atanma – yükseltilme sorunlarıdır.

Günümüzde bilgi toplumunda yükseköğretime yönelik toplumsal ve bireysel talepler artmakta, yükseköğretim kurumlarında hesap verebilir ve şeffaf süreçler geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Yeni teknolojiler, eğitim ve araştırma alanında yeni materyallerin kullanılmasını mümkün kılmakta, esnek öğrenme yollarının ve hayat boyu öğrenmenin önemini artırmaktadır. Ayrıca, küreselleşen ekonomilerde yükseköğretime artan taleple birlikte, yükseköğretim kurumları ile iş dünyası arasındaki ilişkinin önemi artmakta; rekabet, eğitimde kaliteyi gerekli kılmaktadır. Küreselleşmenin sonucu olarak artan mal ve hizmet dolaşımı, yükseköğretim kurumları başta olmak üzere, yükseköğretim alanına dahil her paydaşı, bu sürecin zorunlu kıldığı değişimlerin gerçekleştirilmesinde çaba göstermeye yönlendirmektedir.

Tüm bu gelişmelere bağlı olarak, yükseköğretim, dünyanın hemen hemen bütün bölgelerinde son otuz yıldır çok önemli bir dönüşüm sürecinden geçmektedir. Toplumlar, kendi yükseköğretim sistemlerini karşılaştırmak, benzer sorunlara ortak çözümler üretmek üzere bölgesel işbirlikleri oluşturmaya başlamışlardır. Bunlardan en kapsamlısı, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya’nın ekonomik gelişimiyle rekabet etmek amacıyla Avrupa Birliği’nde ortak bir *Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)* oluşturmak üzere başlatılan Bologna Süreci’dir. Üye ülkelerde karşılaştırılabilir, rekabetçi ve şeffaf bir yükseköğretim alanı oluşturmak hedefiyle başlatılan Bologna

Süreci'nde ülkelerin uygulamalarına bağlı olarak, belirlenen hedefler de ihtiyaçlar çerçevesinde geliştirilmektedir (YÖK, 2010).

Bologna sürecinde belirlenen hedeflerin (Kolay anlaşılabilir ve birbiriyle karşılaştırılabilir diploma oluşturmak, yükseköğretimde üç aşamalı sistem oluşturmak, Öğretim elemanı ve öğrenci hareketliliğini sağlamak ve yükseköğretimde kalite güvence sistemini geliştirmek) yükseköğretim çalışmalarını küresel boyuta ulaştırma konusunda Türkiye için de uygun araçlar sunduğu düşünülmüş ve 2001 yılında bu sürece dahil olunmuştur.

Bu bağlamda; bilgi toplumu olma yolunda Türkiye'de yükseköğretimin özellikle de günümüzde giderek öğrenim görme talebi artan lisansüstü eğitim programlarının ve bu programlarda öğrenim gören öğrenciler ile eğitim veren öğretim üyelerinin yeniden yapılanma sürecinde beklentilerinin incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada küreselleşme ve onun yansıması olarak öne çıkan bilgi toplumunda insan kaynaklarının yeniden yapılandırılması sürecinde bir itici güç olarak yükseköğretim kurumlarının işlevi ve bu kurumların yerel olduğu kadar küresel boyutta da ihtiyaca yanıt verebilmeleri için nelerin yapılması gerektiği konusunda akademik ve bilimsel bir araştırma hedeflenmektedir. Bu doğrultuda çalışmada

- (1) yükseköğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencileri ile bu kurumlarda görev alan öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumunun işlevine yönelik bakış açılarının belirlenmesi
- (2) yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının farklı değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda araştırma evreni olarak Ege bölgesinde daha önce kurulan, yerleşik konuma gelen Ege Üniversitesi ve kurumlaşma sürecini yeni tamamlayan Celal Bayar Üniversitesi belirlenmiştir. Araştırma evreninden maksimum çeşitlilik örneklemesi tekniği ile seçilen her iki üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitülerinin yüksek lisans ve doktora programlarında öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencileri (220 öğrenci) ile bu programlarda görevli öğretim üyelerine (104 öğretim üyesi) geliştirilen veri toplama aracı 2010 – 2011 öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır.

Demografik, sosyal ve kültürel özelliklerin betimsel istatistiklerinin ardından, katılımcıların yükseköğretim kurumlarına yönelik yaklaşımları değerlendirilmiştir. Yapılan bu değerlendirmede yükseköğretim kurumlarının günümüzdeki temel işlevi ile çözüm bulunması gereken öncelikli sorunlarının neler olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Lisansüstü öğrencileri ile öğretim üyelerinin üniversitelerine ilişkin yaklaşımları ise “*Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarını Belirleme Ölçeği*” aracılığıyla belirlenen beş farklı boyuttaki etkinliklerin yeterliliği konusundaki görüşleri alınarak irdelenmiştir.

Araştırmada nicel verilerin yanı sıra katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel verilerden de yararlanılarak eklektik bir model kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise göstergebilimsel bir çözümleme modeli olan A.J.Greimas’ın Eyleyenler Modeli kullanılmıştır. Böylece araştırma konusu nicel verilerin analizi ile açıklanıp, katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel verilerin yorumlanmasıyla da anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma beş ana bölümden oluşmaktadır. *Birinci bölüm* Küreselleşme Sürecinde İnsan Kaynaklarının Değişimi başlığını taşımaktadır. Bu bölümde tezin teorik çerçevesinin temeli olan küreselleşme süreci ve kürselleşme sürecinin özellikleri ile küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar, küreselleşmenin eğitim boyutu bağlamında tartışılmaktadır. Birinci bölümün ikinci alt başlığında yeniden yapılanan üretim tarzı çerçevesinde insan kaynaklarının tanımlanması yer almaktadır. Bu alt bölümde değişen ekonomik yapıların gerektirdiği insan kaynaklarının niteliği ile insan kaynaklarının nitelik kazanmasında eğitim kurumunun işlevi açıklanmaktadır.

Tezin *ikinci bölümü* Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarının Yeniden Yapılanma Süreci başlığını taşımaktadır. Bu bölümün birinci alt başlığında hedeflenen tarihsel süreçte yükseköğretim kurumlarının kuruluşundan günümüze kadar gelişiminin özetlenmesidir. Bu süreçte özellikle bilgi toplumunun vazgeçilmez ve başat kurumu olan yükseköğretim kurumlarında gözlenen değişimler ile bilgi toplumunda yükseköğretim programları, amaçları ve eğitim durumları ortaya konulmaktadır. Bu bölümün ikinci alt başlığında dünyada ve Türkiye’de yükseköğretime yönelik beklentiler irdelenmiş, üçüncü alt başlıkta ise Türkiye’nin AB ile entegrasyonunda Bologna Süreci ve bu sürece yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Yine bu bölümünün

son alt başlığı olan dördüncü alt başlıkta da Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında ortaya çıkan yapısal dönüşüm ekonomi ve kentleşme bağlamında sorgulanmıştır.

Tezin *üçüncü bölümünde* araştırmanın yöntemine ve araştırmada kullanılan tekniklerine yer verilmiştir. Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında geliştirilen hipotezler, evren ve örneklem bilgileri ile veri toplama aracı ve araştırmada kullanılan teknikler tanımlanmıştır.

Tezin *dördüncü bölümü* nicel verilerin analizine ve analiz sonucunda yapılan yorumlara ayrılmıştır. Bu bölümün birinci alt başlığında lisansüstü öğrencileri ile öğretim üyelerine ait demografik, sosyal ve kültürel özellikleri üniversite değişkenine göre irdelenerek betimlenmiştir. Dördüncü bölümün ikinci alt başlığında lisansüstü öğrencileri ile öğretim üyelerinin eğitim ve çalışma mekanı olarak yükseköğretim kurumuna yönelik yaklaşımları yine üniversite değişkenine bağlı olarak istatistiksel tekniklerle analiz edilerek irdelenmiştir. Dördüncü bölümün son alt başlığında ise tüm katılımcıların yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açıları; üniversite, cinsiyet, yaş grubu, akademik birim, program türü gibi farklı bağımsız değişkenler bağlamında incelenmiş; bölüm sonunda üniversite değişkenine bağlı olarak tüm katılımcılar arasında karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır.

Tezin son bölümü, araştırmada yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin çözümlenerek anlamlandırıldığı bölümdür. Bu bölümde göstergebilimin eyleyenler modelinden yola çıkılarak lisansüstü öğrencileri ile öğretim üyelerinin insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik yaklaşımları çözümlenerek yorumlanmıştır. Bu bağlamda katılımcıların kendilerini ve bu süreçte yer alan diğer aktörleri eyleyenler şemasında hangi eylemlerle tanımladıkları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerde kullanılan kiplikler incelenerek eylem-kiplik ilişkisi çerçevesinde yeniden yapılanma sürecinin betimlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada küreselleşme sürecinde insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açıları kuramsal perspektif bağlamında irdelenmektedir. Bu bakış açıları çerçevesinde araştırmada geliştirilen hipotezler alanda elde edilen nicel ve nitel veriler çerçevesinde değerlendirilmektedir.

Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler ile özellikle yeniden yapılanan ve yapılandıran sorumluluğunu üstlenen öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarına yönelik bakış açıları üniversite değişkeni bağlamında karşılaştırmalı olarak analiz edilmektedir.

Araştırmada elde edilen bulguların Türkiye’deki yükseköğretim sistemindeki mevcut durumunu ampirik anlamda belirlemesi ve insan kaynaklarının yeniden yapılandırılması sürecinde yükseköğretime yönelik yaklaşımları içermesi nedenleriyle alana katkı sağlaması beklenmektedir.

I. BÖLÜM :

KÜRESELLEŞME ve İNSAN KAYNAKLARININ DEĞİŞİMİ

1.1.KÜRESELLEŞME

Toplumsal değişme; demografik, politik, ekonomik, kültürel ve teknolojik etkenler ile bu etkenlerin etkileşimine dayalı, oldukça karmaşık ve dinamik bir olgudur. Toplumsal değişme kavramı altında toplanan sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik değişimler, teknolojik değişme temelinde, insanlar arası ilişkilerin farklılaşması olarak tanımlanmaktadır. Akyüz (1992:270) de en genel anlamıyla toplumsal değişmeyi, toplumsal yapı ve onu oluşturan toplumsal ilişkiler ağı ile bu ilişkileri belirleyen toplumsal kurumlarda belli bir süreç içinde görülen farklılaşma olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda toplumsal değişme kavramının, sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi alanları da kapsayan çok yönlü bir süreç olarak ele alınması gerekmektedir.

Günümüzde bilişim teknolojilerinin gelişimi uluslararası alanda sosyal, politik ve ekonomik örgütlenmelerin yaygınlaşması ve etkinliklerini arttırması sonucunda toplumsal değişme sürecinde ortak değerlerin paylaşılmasına yol açmıştır. Yaşanan sosyal gerçeklik bağlamında bugün toplumlar arasında paylaşılan ortak değerler temelinde kurulan birlikler ve artan karşılıklı bağımlılık ilişkisine dayalı, çok boyutlu bu süreç küreselleşme olarak tanımlanmaktadır.

Küreselleşmenin gündelik hayata bakılarak nasıl anlaşılacağına ilişkin soruya Robin Williams şöyle bir kurguyla yanıt verir: “Merkezi Amerika’da bulunan uluslararası bir şirketin Londra’daki bürosunda çalışan genç İngiliz işi bitince Japon yapımı arabasına binerek evine döndü. Alman mutfak gereçleri ithal eden bir firmada çalışan eşi eve ondan önce gelmişti, çünkü küçük İtalyan arabasıyla trafikte daha kolay ilerleyebiliyordu. Yeni Zelanda pirzolası, California havucu, Meksika balı, Fransız peyniri ve İspanyol şarabından oluşan yemeklerini yedikten sonra, Fin yapımı televizyonlarında İngilizlerin Falkland Adalarını alışına dair bir program seyrettiler. Program sonrasında ne kadar İngiliz olduklarını hissederek mutlu oldular” (Williams, 1983; aktaran Aslanoğlu, 2002: 254-255). Gündelik yaşamımızda böylesi iç içe olunan

ve bireyleri böylesine etkileyen küreselleşme, ekonomiden siyasete, sosyal politikadan kültüre, toplumun hemen hemen her alanındaki değişimi ifade etmek için kullanılan gizemli bir sözcük haline gelmiştir.

Her ne kadar 1960’larda McLuhan medya ve kültür alanında küreselleşmeye yakın bir anlamda “küresel köy” kavramını kullandıysa da, küreselleşme kavramını sosyolojide ilk önce “dünyanın küçülmesi” (Robertson, 1999: 168), “dünyanın tek bir mekan haline gelmesi” süreci (Robertson, 1999: 85) anlamında, 1985 yılında Roland Robertson kullanmıştır. Bu anlamda küreselleşme yeni bir kavram olmakla birlikte, tarihsel arka planı ulusal ölçekte ilk sermaye birikiminin oluşmaya başladığı 16. yüzyıla kadar götürülebilmektedir (Ercan, 2002:122).

Küreselleşme kavramının üzerinde uzlaşılan net bir tanımı olmamakla birlikte, kuramcıların öne sürdükleri görüşlerden hareketle bazı ortak noktaların altını çizmek mümkündür. Buna göre Kaçmazoğlu (2002:49), küreselleşmeyi; ekonomik, siyasal ve kültürel bir bütünleşme; kimlik, birey, toplum, değişme boyutlarında bütünleşmiş bir yapı; fikirlerin, görüşlerin, pratiklerin, teknolojilerin küresel düzeyde kullanılması; sermaye dolaşımının evrenselleşmesi; ulus-devlet sınırlarını aşan yeni ilişki ve etkileşim biçimlerinin ortaya çıkması; mekanların yakınlaşması, dünyanın küçülmesi, çatışmaların geride kalması; sınırsız rekabet, serbest değişim, pazarın dünya ölçeğinde büyümesi ve ulusal sınırların dışına çıkması, kısaca dünyanın tek pazar haline gelmesi şeklinde ifade etmektedir.

Üzerinde ortak görüş birliğine varılamamasına rağmen, ekonomi, siyaset, kültür ve eğitim gibi alanları da içine alan ve değişimi ifade eden küreselleşmeyi Power (2000, aktaran: Yurdabakan, 2002: 61) da, yeni bilgi teknolojilerinin ortaya çıkmasıyla birlikte oluşan değişimlerin yer aldığı çok yönlü bir işlevler topluluğu ya da insan yaşamlarını daha derinden, daha yoğun bir şekilde ve daha hızlı birleştiren, “*daralan, kısalan zaman ve yok olan sınırlar*” anlamına gelen konseptler topluluğu olarak tanımlamaktadır.

Toulmin’e (1999:906) göre küreselleşme sürecinde bireyler ve toplumlar ulusal sınırları aşan faaliyetlere girmişler; seyahat, iletişim, ticaret, spor müsabakaları, meslekler ve hatta popüler kültür artık ülke sınırlardan bağımsızlaşmıştır. Böylece pek çok sosyo-ekonomik ve kültürel faaliyet uluslararası bir niteliğe kavuşmuştur. Bu

bağlamda küreselleşmenin, tarihsel bir olgu ve süreç olarak, toplumlar ve bireyler arasındaki ilişkileri daha çok zenginleştirdiği düşünülebilir.

Wallerstein (1998:127)'a göre de, dünya tarihi, kültürel türdeşleşmeye doğru gidişin tam anlamıyla aksi yönde gelişmiş; daha çok, kültürel farklılaşmaya ya da kültürel derinleşmeye doğru bir yönelim olagelmıştır. Bu bağlamda küreselleşmenin, özgürlük ve eşitlik yönünde ilerleyen bir toplum öngörmekte olduğu düşünülmektedir.

Küreselleşmenin demokratikleşme, özgür seyahat, refah düzeyinin artışı sağlama yönünde yukarıda yer verilen iyimser yaklaşımın karşısında ise küreselleşmenin yol açtığı düşünülen yoksulluk, gelir dağılımında eşitsizlik ve çevre sorunları gibi dünyayı bir anlamda geri dönülmez bir felakete sürüklediği yönünde olumsuz bir yaklaşım da söz konusudur.

Sözü edilen tüm yönleriyle küreselleşme sürecini tek yönlü bir kavrayışla ele almak ve anlamlandırmak oldukça zor görünmektedir. Bu nedenle henüz tamamlanmamış ve halen devam eden bu sürecin değişim hızının ve kapsamının tahmin edilenden çok daha geniş bir etkiye sahip olacağı ileri sürülebilir. Dolayısıyla hangi yaklaşım ya da kuram açısından ele alınırsa alınsın kesin olan küreselleşmenin geri dönüşü olmayan bir değişim ve yeniden yapılanma sürecini beraberinde getirdiğidir.

Neden – sonuç ilişkisi bağlamında küreselleşmeye yönelik yapılan tartışmalar irdelendiğinde, küreselleşmeye ilişkin kabul gören tek bir yaklaşımdan söz edilemediği gibi, aksine küreselleşmeye yönelik yaklaşımların çeşitlenerek farklılaştığı görülmektedir. Günümüzde küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar, Held McGrow, Goldbiatt ve Perraton (1999) tarafından “Aşırı Küreselleşmeciler” (hyperglobalist), “Kuşkucular” (skeptical) ve “Dönüşümcüler” (transformationalist) şeklinde sınıflandırılmaktadır. Her üç yaklaşımın bir arada ele alınmasının, küreselleşme sürecine yönelik farklı bakış açılarının tanınmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.1. Küreselleşme Yaklaşımları

Küreselleşme kavramı, üzerinde ortak bir görüş oluşturulamamasına karşın, başta bilişim ve ekonomi olmak üzere diğer sosyal alanlarda da derin etkileri görülen ve etkisi olduğu her alanda değişimi simgeleyen bir kavramdır.

Yandaş ya da karşıtları tarafından küreselleşmenin farklı tanımları yapılmıştır. Bu farklı tanımlardan yola çıkarak küreselleşme, kısaca dünya çapındaki ilişkilerin yoğunlaşması olarak tanımlanabilir. Küreselleşme, her alanda mesafenin daha az önemli hale gelerek, siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda dünyanın daha çok bütünleşmesidir. Küreselleşme, paranın ve malların dolaşımından daha fazla bir şeydir. Zaman ve mekan kavramlarının eski anlamını yitirmesi, sınırların ortadan kaybolmaya başlaması ve yeryüzündeki tüm insanların ve ülkelerin karşılıklı bağımlılığının artmasıdır (Bozkurt, 2000:10).

Küreselleşme gerek yandaşları, gerekse karşıtları tarafından çok farklı süreçler olarak algılanmaktadır. Bu farklı algılamalar Held, McGrew, Goldblatt ve Perraton tarafından üç gruba ayrılmaktadır :

Aşırı Küreselleşmeciler (Hyperglobalist) : Bu görüş, artan küresel iletişim sayesinde tüm toplumların ortak çıkarlarının daha çok farkına varmakta olduğunu ve bunun sonucunda da küresel bir uygarlığın doğuşu için ortak bir zeminin oluştuğunu iddia etmektedir. “Radikaller” olarak da anılan Aşırı Küreselleşmeciler arasında Kenichi Ohmae, Francis Fukuyama, ve Thomas Freidman yer almaktadır.

Bu yaklaşımı paylaşan düşünürler, günümüzde ulus-devletin sonunun geldiğini, küresel piyasa işleyişine göre yeni değerlerin ve toplumsal yapılanmaların önem kazandığı küresel bir çağda yaşandığını ileri sürmektedirler. Diğer bir ifadeyle, artık küresel piyasa, devletlerin yerini almaktadır; çünkü piyasa mekanizması hükümetlerden daha rasyonel çalışmaktadır ve daha güçlüdür. Dolayısıyla bu yaklaşımı çerçevesinde günümüzde giderek artan bir biçimde bütünleşmiş küresel bir ekonominin varlığına ilişkin bir görüş birliğinden söz edilebilir.

Dünya ile ekonomik anlamda bütünleşmek, karşılaştırmalı üstünlükler temelinde uzmanlaşmak ve buna göre ticaret yapmak, Roberts’ın (2001) ifadesiyle “zenginliğe giden yol”u ifade etmektedir. Ekonominin uluslararası rekabete açılmasından beklenen ise verimliliğin artması, mal ve hizmetlerin çeşitlenmesi, fiyatların düşmesi, teknoloji ve mal çeşitlendirmesi konusunda yenilik yapma arayışının hızlanmasıdır. Siyasal anlamda bütünleşme ise, çoğulcu demokrasi, sivil yönetim, özgürlükler ve insan hakları konularında evrensel standartlara ulaşılması anlamına gelmektedir(Acar,2002:21).

Birçok neo-liberaller için küreselleşme, ilk gerçek küresel uygarlığın kurucusu olarak değerlendirilmektedir. Aşırı küreselleşmeci bakış açısına göre, küresel ekonominin yükselişi, radikal yeni dünya düzeninin temeli olarak yorumlanabilecek, küresel düzeyde kültürel karışım (hyperdization), küresel yayılma ve küresel yönetim kurumlarının (global governance institutions) doğuşu, köklü bir biçimde yeni dünya düzeninin temsilcileri ve ulus devletin onu olarak yorumlanmaktadır. Artık ulusal hükümetin sınırlarını kontrolde güçlük çekilmektedir. Küresel ve bölgesel hükümetler daha büyük roller talep ederken, devletlerin otonomisi ve egemenliği de daha çok aşınmaktadır. Bunun yanında, ülkeler arasında uluslararası işbirliği kolaylaşmıştır, artan küresel iletişim alt yapısı sayesinde farklı ülkelerin halkları, ortak çıkarlarının daha çok farkına varmakta ve bunun sonucunda da küresel bir uygarlığın doğuşu için ortak bir zeminin oluştuğunu iddia etmektedirler (Hablemitoğlu, 2004:20).

Kuşkucular (Skeptical): Küreselleşme karşıtları olarak bilinen bu gruba göre küreselleşme, kapitalizmin savaşı olmayan yeni işleyiş mantığı olarak değerlendirilmektedir. Küreselleşme karşıtı olarak akla gelen ilk isimler, Noam Chomsky, Paul Hirst, Grahame Thompson ve Immanuel Wallerstein'dir. Kuşkucular, küreselleşmenin yeni bir toplumsal süreç değil, tamamen ideolojik bir tutum olduğunu savunmaktadırlar. Bu nedenle kuşkucular küreselleşmenin, beklenilmeyen bir şey olmadığını sadece bu sürecin aşırı küreselleşmeciler tarafından abartılarak bir efsane haline getirildiğini ortaya koymaktadırlar.

Küreselleşme karşıtlarına göre günümüzdeki gelişme ekonomilerin küreselleşmesi olmayıp, kapitalizmin küreselleşmesi olarak değerlendirilmektedir. Kaynakların sıkışmasıyla birlikte, bir yandan yaygın teknoloji uygulaması ve sermayenin olgunlaşması, diğer yandan da üretim tekniklerindeki değişim kapitalizmin ulus-devlet aşamasından küreselleşme aşamasına geçmesini hem zorlamakta hem de olanaklı kılmaktadır. Ne var ki ileri teknolojiye dayalı yoğun üretim, gelir dağılımını bozması yanında, işsizliği de yaygınlaştırmaktadır. Bu bağlamda, ekonomik anlamda küreselleşme, üretim ve hizmet olanaklarının yayılmasına karşılık, uygulanan teknoloji boyutuna bağlı olarak yaratılan değerlerin giderek büyük bölümünün merkeze, işsizliğin ise çevreye transferi anlamına gelmektedir (Önder,2002:5). Bu haliyle küreselleşme, emperyalizmin aldığı yeni biçim veya kapitalist sermaye birikiminin yeni bir aşaması

olarak da değerlendirilmekte; zengin ülkelerin zenginlik kaynaklarını arttırdıkları, fakir ülkelerin ise kaynaklarını zengin ülkelere kaptırarak daha da fakirleştikleri bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Tüm bunların yanı sıra küreselleşme sürecinin karşısında gelişen bölgeselleşme, küreselleşmenin bir ara istasyonu değil, tam aksine alternatifidir. Kuşkuculara göre dünya küresel bir uygarlık yerine, yeni anlayışlar çerçevesinde bölünmeye doğru gitmektedir. Küreselleşme, bir bütünleşmeyi değil, farklı kültürler, farklı uygarlıklar ya da bölgeler arasında yeni çatışmaları beraberinde getirecektir. Yine bu grupta yer alan düşünürler, dünya ekonomisi içerisindeki eşitsizliklere dikkat çekerek bu durumun küresel bir uygarlığın doğuşundan ziyade, kökten dinciliğin ya da saldırgan milliyetçiliğin doğuşuna yol açacağını ileri sürmektedirler. (Bozkurt, 2000: 21-22).

Dönüşümcüler (Transformationalist): Giddens'in da dahil olduğu bu üçüncü grup, küreselleşmeyi dünya düzenini yeniden şekillendiren hızlı değişmelerin arkasındaki ana güç olarak görmektedir. Ekonomi, giderek daha fazla bir şekilde hizmet sektörüne bağlı hale gelmektedir. İletişim devrimi sayesinde eski yapılar yıkılmaya, eski alışkanlıklar unutulmaya ve farklı kültürler birbirleriyle anında etkileşime girmeye başlamıştır. Dolayısıyla içinde bulunulan süreç, yeni bir süreçtir ve toplumlar tarihsel olarak eşi görülmedik düzeyde artan *karşılıklı bağımlılık* içinde yaşamaya başlamışlardır.

Dönüşümcüler, ulusal hükümetlerin otoritelerinin yeniden yapılandırıldığını kabul etmekle birlikte, “*ulus devletin çökme sürecine girdiğini*” iddia eden aşırı küreselcilerden ve “*aslında değişen bir şey yok*” diyen kuşkucuların söylemlerinden ayrılmaktadırlar.

Tablo:1 Küreselleşmenin Kavramsallaştırılması

	<i>RADİKALLER</i>	<i>KUŞKUCULAR</i>	<i>DÖNÜŞÜMCÜLER</i>
Yeni olan ne?	Küresel bir çağ	Ticaret blokları Geçmiş dönemlerden daha zayıf jeo-yönetişim	Tarihsel olarak eşi görülmedik düzeyde küresel karşılıklı bağıllık
Hakim özellikler	Küresel kapitalizm Küresel yönetim Küresel sivil toplum	Dünya 1890’larda olduğundan daha az karşılıklı bağı	Yoğun ve derin küreselleşme
Ulusal hükümetlerin gücü	Geriliyor ve aşınıyor	Güçleniyor ve çoğalıyor	Yeniden inşa ediliyor Yeniden yapılıyor
Küreselleşmenin itici gücü	Kapitalizm ve teknoloji	Devlet ve piyasalar	Modernitenin birleştirici güçleri
Tabakalaşma kalıpları	Eski hiyerarşilerin aşınması	Giderek artan bir şekilde Güney’in marjinalleşmesi	Dünya düzeninin yeni mimarisi
Hakim motif	McDonalds, Madonna, vs.	Ulusal çıkar	Siyasal topluluğun transformasyonu
Küreselleşmenin kavramsallaştırılması	İnsani eylemin çerçevesinin yeniden düzenlenmesi	Uluslararasılaşma ve bölgeselleşme	Belli bir mesafedeki eylemlerin ve bölgeler arası ilişkilerin yeniden düzenlenmesi
Tarihsel Yörünge	Küresel uygarlık	Bölgesel bloklar uygarlıklar çatışması	Karşılıklı bağımlılık: Küresel bütünleşme ve parçalanma
Özet	Ulus devletinin sonu	Uluslararasılaşma devletinin kabulü ve desteğine bağlı	Küreselleşme devletinin gücünü ve dünya siyasetini dönüştürüyor

Kaynak: Bozkurt V., (2000):Küreselleşme: Kavram, Gelişim ve Yaklaşımlar,s: 24.

Küreselleşmenin kavramsallaştırıldığı Tablo:1’de de görülebileceği gibi, dönüştürücüler, küreselleşme konusunda, kuşkuculardan daha çok radikallere yakın durmaktadırlar. Ancak radikaller ve kuşkucular küreselleşme sürecine sanayi toplumunun perspektifinden yaklaşarak, süreci bütüncül olarak kavramakta yetersiz kalırken; dönüştürücüler ise yerel ile küresel değerlerin bir sentezini yaparak, küreselleşmeyi bilgi toplumu perspektifinde ele almaktadırlar.

Erkan (1998:165-168) tarafından geliştirilen “Ağaç Modeli”nde dönüştürücülerin görüşleri şu şekilde özetlenmektedir: Yerel ilişkiler ve yerel değerler, ağacın kökleri ve beslendiği ortamdır, küresel ilişkiler ise ağacın meyvelerinin pazarlanıp dağıtıldığı yerlerdir. Meyvelerin kalitesi, toprağın ve köklerin kalitesine bağlıdır. Ağacın gövdesi ise bize ulusal boyutu verir. Böylece küresel ilişkiler için sağlıklı bir gövdeyi oluşturacak ulusal politikalar ve küreselleşmeyi besleyecek yerel kalite gereklidir. Küresel sürece katılım, yerel avantajlardan kaynaklanır; ulusal kanal ve imajlar yoluyla küresel alana geçiş de sağlanmış olur. Diğer bir ifadeyle yerel avantajların daha etkin biçimde harekete geçirilmesi, ulusal ve küresel ilişkilerin güçlenmesine hizmet etmektedir. Bu nedenle yerelleşmenin bilinçli politikalarla küresel ve ulusal ilişkilerle uyumlu ve verimli bir biçimde senkronize edilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak dönüştürücülere göre evrenselci Aydınlanma düşüncesi ile modernitenin bir türevi (McGrew’den akt:Çelik,2012:65) olarak değerlendirilen *küreselleşme süreci*, ulusal hükümetlerin gücünü yeniden yapılandırmaktadır. Bu yaklaşımda, küreselleşme modern toplumları ve dünya düzenini yeniden şekillendiren hızlı sosyal, siyasal ve ekonomik değişimlerin arkasındaki *temel güç olarak*; içinde yer aldığımız süreç de yeniden yapılanma süreci olarak değerlendirilmektedir.

Küreselleşmeye ilişkin tüm yaklaşımlar bir arada değerlendirildiğinde; küreselleşme olgusunun toplumsal değişmeyi açıklayabilmede kullanılan temel kavramlardan biri olduğu görülebilmektedir. Toplumsal değişme, modernleşme sürecine bağlı olarak yaşanan değişimlerle şekillenmekte ve modernite döneminin sonuçlarına ilişkin tartışmalar küreselleşme kavramını gündeme getirmektedir. Değişme, hem Marksist modernleşme teorisi içinde ekonominin belirleyiciliğinde, hem de Weberci modernleşme teorisi içinde kültürün belirleyiciliğinde kavramsallaştırılabilir. Ancak her iki yaklaşımda da değişme, modernleşme teorisinin genel örüntüsü içinde rastlantısal

olarak gerçekleşmez. Modernleşme teorisi, sosyo-ekonomik değişimin doğrusallığını vurgulamakta; kentleşme, sanayileşme, kitle iletişim araçlarının gelişmesi, sekülerleşme, bürokrasinin ve modern ulus devletin gelişmesi gibi toplumsal dinamikleri değişimin göstergeleri olarak ele almaktadır. Bu temel göstergelerle birlikte, modernleşme sürecinin ilerlemesine bağlı olarak yaşanan dönüşümler, 1980'lerden itibaren küreselleşme adı altında yeni bir kavramsallaştırmayla açıklanmaktadır. Değişmeyi önceleyen unsur ister ekonomik ister kültürel olsun, küreselleşme sürecinde yaşanan değişimler, ekonomik, siyasi ve kültürel çerçevede holistik bir değerlendirmeye ele alınmalıdır (Yetim, 2002:129-130).

Olumlu ya da olumsuz olarak algılsa da küreselleşme sürecinin yadsınamaz bir toplumsal değişim süreci olduğu kabul edilmekte ve bu sürece uyum sağlamanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1.2. Küreselleşmenin Temel Özellikleri

Toplumsal değişim, dengeli ve kusursuz bir toplum düzeni yaratmak arzusuyla başlar. Sosyo-ekonomik açıdan toplumsal değişim, toplumun belli bir üretim biçiminden ve aşamasından daha ileri bir üretim biçimine ve aşamasına geçmesi demektir. Bu nedenle yeni bir olgu olmayan toplumsal değişim ve toplumsal değişim sürecinin sosyal yaşam üzerindeki etkileri özellikle Sanayi Devrimi sonrasında sosyal bilimciler tarafından ciddi olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Özellikle günümüzde küreselleşme sürecinde üretim biçiminde gözlenen değişimde hizmet üretimindeki artışın yanı sıra ekonomik bütünleşmeyi ön plana çıkaran ve tek pazarın oluşumunu sağlayan üretim teknolojisinin değişimde önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Tatlıdil,2000:121).

Dünya yaklaşık son otuz yıldır hüküm süren hızlı bir değişim sürecinden geçmektedir. Küreselleşme ile ortaya çıkan ve 20. yüzyılın son çeyreğine damgasını vuran çok yönlü değişim dinamikleri, 21. yüzyılın başlaması ile birlikte yeni bir çehre kazanan dünya düzeninin de temel dayanaklarını oluşturmuşlardır.

Yaşanmakta olan küresel değişim, sadece belirli bir coğrafi bölge veya toplumla sınırlı kalmamakta tüm dünya ölçeğinde; yalnızca belirli bir alanda değil, teknolojik, ekonomik, toplumsal, siyasal, yönetsel ve kültürel olarak tüm alanlarda sürmektedir.

Oldukça karmaşık ve çok boyutlu olan toplumsal değişimin temelindeki küresel değişim dinamikleri, tüm dünya ülkelerini etkilemekte, düşüncelerde, inançlarda, değer yargılarında, sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarında köklü değişim ve dönüşümlere neden olmaktadır.

Mikroelektronik, bilgisayar, iletişim ve finans alanlarında gerçekleştirilen büyük atılımlarla gelişen bilgi teknolojilerinin tüm sektörlerde, ekonomik ve toplumsal hayatın her alanında yaygın bir biçimde kullanılması, kısa sürede üretim ve verimliliği arttırmakta; yeni teknolojik, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmeler hem birbirlerine bağlı olarak ortaya çıkmakta, hem de aşama aşama birbirlerini tamamlamaktadırlar.

Aktan (1997:28)Küreselleşme sürecinin dinamiklerini ana başlıklarıyla şu şekilde sıralamaktadır :

- Yeni pazarların oluşması ve uluslararası rekabet,
- Uluslararası ve bölgesel bütünleşmeler,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler,
- Yeni teknolojik buluşlar,
- Bilgisayar sistemlerinin gelişmesi ve yaygınlaşması,
- İnsan hakları ve demokrasi alanında kaydedilen ilerlemeler nedeniyle örgütlerde insan unsurunun öneminin ve insan kaynaklarının ekonomik kalkınmanın itici gücü olduğunun anlaşılması,
- Ürün niteliği ve kalitesi konusunda müşteri beklentilerinin değişmesi,
- Çalışanlarda yönetime katılma isteğinin ve demokratik yönetim beklentilerinin artması,
- Demografik yapının ve işgücü kompozisyonunun değişmesi.

Küreselleşme süreci tüm dünyada değişiklik yaratarak egemen söylem olmaya devam etmektedir. Küreselleşme teorileri ağırlıklı olarak Giddens (1990), Harvey (1989) ve Robertson'un (1992) geliştirdikleri eksenlerde yer almıştır. Giddens küreselleşmeyi uzak yerleşimlerin birbirleriyle ilişkilendirildiği, yerel oluşumların millerce ötedeki olaylarla biçimlendirildiği dünya çapındaki toplumsal ilişkilerin yoğunlaşması olarak tanımlamaktadır. Giddens'a göre küreselleşme zaman ve mekan içinde gerçekleşen bir dönüşümdür ve bu dönüşüm endüstrileşme sonrasında dünya

apındaki postmodern öneme ilişkin bir algılama biçimi olarak görölebilir. Küreselleşmenin özünde, dünya çapında ekonomik faaliyetlerle oluşan yeni Pazar ekonomisi yatmaktadır. Küreselleşme aynı zamanda, modern bilimin ve yeni teknolojilerin bir sonucu olarak da yorumlanmaktadır.

Küreselleşme sürecinin dünya üzerindeki somut görünömleri dört başlıkta toplanmaktadır (Arslanoğlu,2002:2) :

- I. Devlet egemenliğı ve küresel dünya ekonomisi arasında gittikçe büyüyen “farklılaşma.”
- II. Zaman – mekan sınırlarının iletişim ve bilgi teknolojileri ile ortadan kalkması.
- III. Küreselleşme etkisiyle artan hareketlilik sonucunda giderek daha fazla insanın (göçmen ya da mülteci) olarak batıya ulaşması, buna paralel olarak ise “öteki” olarak kurgulanıp dışarıda bırakılan grupların giderek sorgulanmaya başlaması.
- IV. Bilginin toplumda değışen ve artan rolü.

Bireyler ve toplumlar iletişim, finansman, ticaret, spor müsabakaları ve hatta popüler müzik gibi yalnızca ekonomik değıl sosyal ve kültörel ilişkilerde gittikçe ölk sınırlarını aşan faaliyetlere girmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında küreselleşmenin, tarihsel bir olgu ve süreç olarak, birey ve toplumlar arasındaki ilişkileri daha çok zenginleştirdiğı düşünölebilir(Toulmin, 1999:906). Benzer şekilde Smart (1994:152 Aktaran: Tatlıdil,2000:121) da küreselleşmenin kendi içinde hem toplumlar arası bütünleşmeyi hem de farklılaşmayı içeren çok yönlü bir gelişme olduğunu belirtmektedir. Değışik ölkelerden insanlar bir araya gelmekte, mal, hizmet ve fikir alışverişinde bulunmakta ve birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmaktadırlar. Bütün bu yaşananlar, insanların, ulusal düzeydeki düşünce ve ilişki biçimlerinden, uluslararası ölçekte yeni bir ilişki ve düşünme biçimlerine geçtiklerini göstermektedir. Dünya pazarında ortaya çıkan yeni değıerler küreselleşme sürecinde yeniden yapılanmaya başlarken, Birleşmiş Milletler, Dünya Bankası...vb. gibi kurumlar da küreselleşmenin yeni değıerleri içinde yapılanma sürecini oluşturmuştur.

Buna göre küreselleşme, dünya ölçeğinde ekonomik, siyasal ve kültörel bütünleşme, fikirlerin, görüşlerin, pratiklerin, teknolojilerin küresel düzeyde kullanılması, sermaye dolaşımının evrenselleşmesi, ulus-devlet sınırlarını aşan yeni

ilişki ve etkileşim biçimlerinin ortaya çıkması, mekanların yakınlaşması, dünyanın küçülmesi, sınırsız rekabet, serbest dolaşım, pazarın dünya ölçeğinde büyümesi ve ulusal sınırların dışına çıkması, kısaca dünyanın tek Pazar haline gelmesidir (Kaçmazoğlu, 2002:49).

Diğer yandan küreselleşme, “rekabet edebilirlik” kavramı ile de yakından ilişkilidir. Küreselleşme ile ortaya çıkan bu kavram, bir ülkenin, “ulusal politikasını” küresel pazarın gereklerini, rakiplerine göre daha etkili karşılayabilme yeteneğinde olacak şekilde sürdürebilmesini ifade etmektedir.

Her değişim sürecinin olduğu gibi küreselleşme sürecinin de sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel alandaki olumlu ve olumsuz yönleri bir arada bulunmaktadır. Küreselleşmenin olumlu etkilerinden biri, yoğun bilgi birikimine girilen bir süreci başlatmış olmasıdır. Bu yoğunluk, bilgi çeşitliliğini ve zenginliğini hayatın her alanına yaymış, kazanılan bilgiler kullanıma açıldıkça gözle görülür bir rahatlama ortaya çıkmıştır. İnsanlar, dünyanın başka bir ucundaki insanlarla anında görüşüp, onlarla her türlü bilgiyi paylaşmayı, ürünlerinden haberdar olmayı ve ticaret yapabilmeyi öğrenirken, bu süreçte gelişimini tamamlamış zengin ülkelerin, zayıf ülkeleri daha da zayıflatacağı endişesini de gün yüzüne çıkarmaktadır.

Küreselleşme bir yandan var olan iş alanlarının bir kısmını ortadan kaldırıp istihdamı olumsuz etkilerken, diğer yandan insanlara yeni iş fırsatları yaratmakta, işlerin farklı tarzda yapılma yollarını öğretmektedir. İnsan, kendisi dışındaki dünyaları keşfettikçe, başka insanlar ve toplumlar hakkında daha çok bilgi sahibi olmakta, onların bilgi ve birikimlerini kullandıkça hem kendini, hem de yaşadığı toplumu yeniden yapılandırmaktadır. Bu durum, farklı birey ve toplumların öğrenme ve deneyimlerinden yararlanma şansını artırırken, diğer yandan onları dış etkilere daha açık hale getirmektedir (Balay,2004:64-65). Küreselleşme sürecinde karşımıza çıkan olumlu ve olumsuz etkiler karşısında birey ve toplumlar bir yandan bu sürecin olumlu yönlerini pekiştirip yaygın hale getirirken, diğer yandan olumsuz etkilerini en aza indirerek en yüksek faydayı sağlamaya çalışmaktadırlar.

Toplumsal değişim sürecinin her aşamasında olduğu gibi küreselleşme sürecinde de düzenleyici bir kurum olan eğitim kurumuna önemli bir rol düşmektedir. Eğitim kurumu günümüzde devam etmekte olan küreselleşme sürecinde bireyleri

yeniden eğiterek -yapılandırarak- birey ve toplumları yeni koşullara uyumlu hale getirmede önemli bir göreve sahiptir.

Bazı yazarlarca ileri sürülen Yeni Dünya Düzeni olarak da adlandırılan Küreselleşme süreci toplumdaki diğer kurumlar gibi eğitim kurumunu da etkilemiştir. Özellikle nitelikli insan kaynağının geliştirilmesinde belirleyici bir rol üstlenen Yükseköğretimde kalıcı ve derin değişikliklere yol açan bir dönüşüm yaşanmaktadır.

Eğitimin en önemli toplumsal işlevleri, bireyi toplumsallaştırmak, toplumun sürekliliğini sağlamak ve toplumsal değişmeyi sağlamaya çalışan kuşaklar yetiştirmektir. Bu işlevlerin yerine getirilmesinde yükseköğretim kurumlarının önemi oldukça fazladır. Yükseköğretim kurumları, toplumun kültürel değerlerini koruyup genç kuşaklara aktararak toplumun sürekliliğini sağlarken; toplumun geleceğini güvence altına almak için, eleştirci, yaratıcı, yeni keşif ve buluşlar yapmaya, toplumsal değişmeyi sağlamaya çalışan kuşaklar yetiştirmektir (Kuyumcu & Erdoğan,2008:242).

Özellikle nitelikli insan kaynağının geliştirilmesinde belirleyici bir rol üstlenen Yükseköğretimde kalıcı ve derin değişikliklere yol açan bir dönüşüm yaşanmaktadır. Scott'a (2002:204) göre yükseköğretimin değişme hızı ve yenilik temposu hiçbir zaman son onlu yıllarda olduğu kadar hızlı olmamıştır.

Kwiek'e (2002:148) göre yükseköğretimin dönüşümüne katkıda bulunan başlıca küresel etkenler üç ayrı kategoride toplanabilir:

1) Ulus-devletin yükseköğretimi ulusal bilince katkıda bulunan ulusal bir değer olarak algılayan görüşünde değişim.

2) Devlet tarafından finanse edilen kamu sektörü faaliyetlerine yönelik yeni bir bakış açısı ve refah devlet işlevlerinin yeniden belirlenmesi.

3) Küresel düzeyde uluslar arası sermaye dolaşım ve yatırımlarının kamu sektörü üzerindeki etkileri.

Bu kaçınılmaz ve karşı konulmaz süreç üniversiteler için bir takım fırsatlar sunmaktadır.

Aktay (2002), üniversitelerin öğrencilere ve akademisyenlere eğitimde Internet erişimiyle birlikte küresel imkânlar sağlamakta olduğunu belirtirken Kellner (2002:108) de 21. yüzyılın eşiğindeki değişmelerin akademik çalışmalar için yeni teknolojiler (bilgisayar, bilgi, haberleşme ve multimedya) sağlamakta olduğunu vurgulamaktadır.

Ancak, küreselleşme üniversiteler için fırsatların yanı sıra birçok tehdidi de beraberinde getirmektedir. Scott'a (2002:197) göre üniversiteler üç önemli hususta küreselleşmenin meydan okumasıyla karşı karşıyadır :

1) Üniversitelerin ulusal kültürü belirleyip yayma misyonu ile küreselleşme arasında bir uyumsuzluk gelişmektedir.

2) Gerek iletişim ve bilişim teknolojisinin etkisiyle, gerekse küresel araştırma kültürü ağların etkisiyle öğretimini homojenleşmesi ulusal kültürler şeklinde ifade edilen “farklılıkları” eritmektedir.

3) Kamu üniversitelerinin mali açıdan bağlı olduğu devletin sosyal yönünün küreselleşmeyle zayıflatılması gelirinin azalmasına yol açmaktadır.

Küreselleşme süreci giderek hızlanan bir toplumsal değişme süreci, yükseköğretim ise tarihsel ve kurumsal bilgi üretimi ve toplumu yönlendirme özellikleriyle beraber düşünüldüğünde her iki kavramın ilişkisel bir platformda değerlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkacaktır. Ancak yükseköğretimin tarihsel süreçteki işlevi olan bilgi oluşturmak ve bu süreçte bilgiyle toplumların gelişmesini yönlendirme ekseninden konuya bakıldığında ise yükseköğretimi etkileyen en temel faktörlerden biri olarak toplumsal ilişkiler bütünü içinde bilginin yeri ve anlamının değişmesi öne çıkmaktadır.

Sıklıkla ifade edilen “bilgi toplumu” kavramı ile anlatılmak istenen de bir ölçüde budur. Sanayi toplumunda bilgi, üretime bir destek niteliği taşıırken, bugün destek niteliğinden çıkmış, bilginin kendisi en önemli üretim güçlerinden, sermaye birikim hızını belirleyen en önemli etmenlerden biri haline gelmiştir.

Günümüzün küreselleşme sürecinde yer alan toplumlarında bilgi, üretim sürecine yardımcı bir eleman olmaktan çok bilgi üretiminin kendisi bir endüstri haline gelmiştir. Bilginin toplumsal ilişkiler bütünü içerisindeki yerinin değişmesinin bir diğer önemli sonucu ise bilgi üretiminin giderek hızlanması ve bunun sonucu olarak da mevcut bilgilerin eskimesidir (Arslanoğlu,2002:3).

1.1.3.Küreselleşmenin Eğitim Boyutu

Küreselleşme, eğitim açısından yönetim, süreç ve öğretim yöntemleri açısından bir entegrasyon sürecidir. Ancak eğitimde amaç yalnızca küreselleşme sürecine uyumlu bireyler yetiştirmek değil, aynı zamanda küreselleşmenin yarattığı sorunları aşabilecek insan tipini de yetiştirmektir.

Eğitim küreselleşmenin de etkisiyle Akçay(2003)'a göre özellikle şu noktalarda yeni şekillenmeler içine girmektedir:

a) Küreselleşmenin gerektirdiği ve gereksindiği insan tipi :

Küreselleşmenin hedeflediği insan tipi, bilgiyi kullanan insandır. Küreselleşmenin en tipik göstergeleri, dünyanın tek pazar haline gelmesi ve bilginin maliyetinin düşmesidir. Böylece herkes ona kolayca ulaştığı için bilgiye sahip olma değil, onu yorumlama önem kazanmıştır. Küreselleşme ile eğitim anlayışının ve uygulamalarının büyük değişimlere uğraması sonucunda artık insanın bağımsız bir birey olma gerekliliği her dönemden daha çok ön plana çıkmıştır. Geleceğin toplum yapılarında sorun çözen, araştıran birey anlayışı ön plana çıkacaktır. Araştırmacı birey yetiştirme amacı, örgün eğitim olduğu kadar yetişkin eğitim sistemlerini de etkilemekte ve yaşam boyu eğitim kavram ve uygulamalarını gerektirmektedir.

b) Eğitim Sistemlerinin yapılarındaki değişimler :

Küreselleşme ile birlikte eğitim tüm dünyada ileri yaş gruplarına doğru uzanmakta, yaşam boyu sürmektedir. Bireylerin hızla değişen bilgi toplumuna katılımı, yeni bilgi ve becerileri kazanma istekleri eğitim talebini arttırırken; eğitim giderek ortaöğretim düzeyinde yaygınlaşmakta, öğretim süreleri uzamakla, ancak bilgi ve teknolojiye sağlanan gelişmeler giderek bu eğitim düzeylerini de işlevsizleştirmektedir (Tomul, 2002:81).

Bu yönelimler küreselleşmede özellikle yetişkin eğitiminin önem kazanmasını da beraberinde getirmiştir. Yetişkinlerin eğitim anlayış, yapılanma ve uygulamalarındaki büyük değişmelere uyum sağlaması, bir çocuk ya da gençten çok daha zordur. Yeni bilgi ve becerilerin kazanılması için yetişkinin elinde en azından daha kısa zaman vardır. Deyim yerindeyse küreselleşme yetişkinleri hazırlıksız yakalamıştır. Çocukların ise yeni değişmelere uyum sağlayabilmesi çok daha kolaydır.

Tüm bu değişim gereklilikleri, yükseköğretimi küresel eğitimde ön plana çıkarmaktadır. Eğitim düzeyini arttırmak isteyen bireylerin sayısının hızla artması ve yaş gruplarının sadece gençleri değil tüm kesimleri kapsayacak şekilde değişmesi, yükseköğretim kurumlarını da yeniden yapılanma sürecine götürmektedir.

c) Eğitim yöntemlerindeki değişmeler:

Öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel olarak öğrenmek, takım halinde ve örgüt olarak öğrenmek eğitimin başat öğeleri olarak kabul edilmektedir. UNESCO Eğitim Komisyonu bunlara “birlikte öğrenmek” ilkesini de eklemiştir. Eğitimde küreselleşmede dört ilkedden bahsedilmektedir. Bu ilkeler ; öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel öğrenmek ve birlikte yaşamayı öğrenmektir (Doğan,2002:91).

Eğitimde küresel yaklaşım bütüncüdür. Disiplinler arası araştırma yaklaşımları küreselleşen eğitimin yöntemlerindendir (Çelik & Gömleksiz,2000).

Küresel eğitimin bir diğer yöntemi takım çalışmalarındır. Takım çalışmalarını, bireylerin tartışmayı, uzlaşmayı, ikna etmeyi grupta iletişim becerisini geliştiren ve bunlara bağlı olarak yönetim becerilerini geliştirmelerini destekleyen, cesaretlendiren yöntemdir.

Bir diğer küresel eğitim yaklaşımı da bilgi teknolojilerini kullanarak daha verimli bireysel öğrenme yöntemlerini geliştirmektir. Böylelikle bireysel iletişim için bireyler yüreklendirilir ve onların küresel iletişim ve iş fırsatlarını kullanma olanakları geliştirilir. Küresel rekabeti karşılayacak, ona hazır ve gerekli bireysel donanımlara sahip bireyler yetiştirme küresel eğitimin yöntemidir. Küreselleşme büyük bir değişimdir. Bu büyük değişim beraberinde eğitimde de değişimleri zorlar. Eğitim anlayış ve yaklaşımları ile yöntemleri de değişmek zorundadır. İş dünyasında yapılan araştırma ve gözlemler, iş arama durumunda olan genç bireylerin yeni bilgi ve becerileri öğrenme beceri ve kapasitesinin düşüklüğü, **girişimcilik** ve risk üstlenebilme gibi özelliklerin eksik olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu eksiklikler, eğitim anlayışında ve yöntemlerinde büyük bir değişimi zorunlu kılmaktadır.

Eğitim örgütleri, toplumdaki tüm örgütlerin önünde yer alarak, küreselleşen dünyada topluma yön ve şekil vermek zorundadır. Küreselleşen dünyanın gereklerini karşılayabilmede başarılı olabilmek için eğitim açısından göz önünde tutulması gereken

bazı önemli unsurlar vardır. Garner (2002, akt:Çalık& Sezgin, 2005: 61 – 62)’a göre bu unsurlar :

1. Eğitim yaşam boyu süren bir etkinlik olmalıdır. Hızlı gelişen teknoloji ve artan bilgi birikimi karşısında, eğitimin yaşam boyu devamı sağlanmalıdır. Bununla birlikte, eğitim süreci içerisinde sadece belirli bilgiler aktarılmamalı, bireyin öğrenme kapasitesi de güçlendirilip geliştirilmelidir.

2. Eğitim, her zaman, her yerde ve yaşamın her alanında olmalıdır. Evde ve işyerinde eğitim imkanları sağlanmalı, sınıflarda olduğu kadar internet ve televizyonda da eğitim etkili şekilde verilmelidir. Bireylerin sürekli öğrenme kapasitelerini geliştirmek için eğitim kurumları ile işletme sektörleri ve toplumun diğer kurumları işbirliği içinde çalışmalıdır.

3. Eğitim, eleştirel düşünmeye, iletişime ve problem çözme becerilerine odaklanmalıdır. Eğitim süreci, yeni sorun ve fırsatlar ortaya çıktığında, bireyleri açık ve eleştirel düşünmeye hazır hale getirmelidir.

4. Öğrenme, toplumun gelişmesinde önemli bir etken olduğu için, eğitim toplumsal gelişmeye yatırım niteliğinde olmalıdır. Bu nedenle toplumlar, sadece maddi sermayeye ve ekonomik alanlara yatırım yapmamalı, aynı zamanda eğitime gereken yatırımı yapmalıdır. Toplumsal bir yatırım özelliği taşıyan eğitim, toplumun gerçeklerinden soyutlanamaz.

5. Eğitim sistemi, öğrencilere küresel bir vatandaşlık anlayışı kazandırmalıdır. Küreselleşen dünyada, bireylerin sadece kendi tarihlerini, kültürlerini ve dillerini öğrenmeleri yeterli olmayacaktır. Global pazar ekonomisinde başarıyla çalışmak, farklı insanların ve kültürlerin özelliklerini bilmeyi gerektirir. Kendi yaşadığı coğrafyanın dışına çıkamayan bireylerin, küreselleşen bir dünyada başarılı olmaları çok zor olacaktır.

6. Eğitim, bireyler ve örgütler arasında ortaklıklar kurma becerisini sağlamalıdır. Eğitim kurumları arasında olduğu kadar, işletme, endüstri ve kamu kuruluşları arasında da, ulusal ve uluslararası düzeyde ortaklıkların kurulması sağlanmalıdır. Bu anlamda, bir eğitim örgütü sadece kendi uzmanlık alanında tek başına kalamaz, toplumun ve dünyanın değişen ihtiyaçlarına cevap vermek zorundadır. Bu bağlamda eğitim sistemimizin, “gelecekte nasıl bir insan istiyoruz?”, “küreselleşen dünyada insanlarımızı

rekabet edebilir düzeye getirmek için onlara hangi becerileri kazandırmamız gerekir?” sorularının sorularak yeniden yapılandırılması zorunlu hale gelmiştir.

1.2. YENİDEN YAPILANAN ÜRETİM TARZI VE İNSAN KAYNAKLARININ TANIMLANMASI

Toplumsal değişme sürecinde sosyo-ekonomik gelişme üç çeşit kaynağın etkin olarak kullanılmasını öngörür. Bunlar : Ekonomik ya da finansal, fiziksel ya da materyal ve toplum ya da insan. Bu üç kaynak arasında en önemli ya da kritik olan insan kaynağıdır. Çünkü insan kaynağının kullanımı finansal yatırımlar açısından daha fazla fayda yaratmaktadır. Son kırk yıldır sadece gelişmiş endüstri toplumlarında değil, aynı zamanda gelişmekte olan toplumlarda da bilgi ve iletişim teknolojileri devrimi yaşanmaktadır. Bu gelişmeler, iş yaşamının ve insan kaynağının niteliklerinin de yeniden yapılandırılmasına neden olmaktadır. İş yapısında gözlenen bu değişme sürecinde ortaya çıkacak olan yeni meslekler, küresel pazar ekonomisinin gerektirdiği nitelikli, yenilik yaratma gücüne sahip insan kaynaklarına yönelecektir. Belki bedensel ya da geleneksel işler tamamen ortadan kalkmayacak, fakat çok yakın gelecekte iş yaşamında bu tür işler hızla önemini kaybedip istihdam yaratmada yetersizleşecektir (Tatlıdil, 2003:28).

Bu nedenle küreselleşme sürecinde insan kaynağının niteliklerinin değişen dünya koşullarına göre yeniden yapılandırılması; ekonomik, politik ve kültürel bütünleşmede ve küresel rekabet sistemine uyum sağlamada önemli yer tutmaktadır.

1.2.1. Değişen Ekonomik Yapılar ve İnsan Kaynağının Niteliği

21. yüzyıl doğal kaynaklardan, büyük fabrikalardan, yada yüklü banka hesaplarından çok daha büyük üretim güçleri yaratmış durumdadır. Sanayi, finans, bankacılık ve ulaşımın da dahil olduğu çağdaş sektörlerin tümünde ne çalışanların sayısı, ne bilek gücü ne de işletmelerin sermaye gücü belirleyici konumdadır. Dünyada tüm güçler yerlerini artık entelektüel sermayeye bırakmaktadır. Entelektüel sermaye, bir kuruluşta çalışanların bilgi düzeyi ve o kuruluşta rekabet sağlayan herşey (Steward, 1997:5) yani kısaca eğitim ve verimlilik olmaktadır.

Dünya ekonomisi 1970’li yılların başından itibaren önemli bir değişim ile yeniden yapılanma süreci içine girmiştir. Bu değişim süreci 1950-1973 yılları arasında yaşanan refah dönemini takip eden uzun dönemli durgunluk ve gerileme döneminde ortaya çıkmıştır. Bu dönemi takiben dünya ekonomisinde 1973-1980 döneminde gözlenen verimlilik hızındaki azalmalar, 1985 sonrasında belli bir düzelme göstermişse de 1950-1973 dönemi düzeyine çıkamamıştır. 1990 sonrasında gelişmiş ülkeler yeniden durgunluk dönemine girmiştir. Dünya ekonomisinde söz konusu verimlilik artışlarında gözlenen yavaşlamadan kurtulmanın yolunun ise çağdaş bilgi ve yeni teknolojilere dayalı yapısal dönüşümden geçeceği genel kabul görmektedir. Bu nedenle dünya ekonomisi 1970’li yıllardan itibaren sanayide yeni bir teknolojik devrim yaşamaktadır. Kitle üretimine dayalı Fordist üretim yöntemi ve bunun yarattığı sorunlar, bilgisayar destekli üretim ile aşmaya çalışılmaktadır. Ekonomiler bu nedenle esnek üretim yöntemlerinin yaygınlık kazandığı stoksuз üretimle (Just in time), maliyetler düşürülerek kalite kontrol çemberleri yardımı ile hatalı mal üretimin sıfıra doğru götürüldüğü, bilgi ve yüksek becerili işgücüne ihtiyaç duyan çağdaş ileri teknolojinin kullanılmasının kaçınılmaz olduğı bir dönem yaşamaktadırlar. Bütün bu teknolojik gelişmeler ve buna bağılı sosyo-ekonomik gelişmeler işgücünün üst düzeyde bilgi ve beceri sahibi olmasını gerekli kılmaktadır (Rosen, 1998:5).

Günümüzde gelişmişlik göstergesi doğal kaynaklar (toprak, altın, petrol vb.) değil; “bilgi”nin kendisidir. Bu bağlamda bilgi toplumunun; oluşumunun ekonomik ve sosyal açılardan olumlu etkiler yapması, ekonomik büyümeyi hızlandırması verimliliğı yükseltmesi, yeni faaliyet ve istihdam alanları yaratması eğitim olanaklarını artırması ve yaygınlaştırması, sağıık ve sosyal alanlardaki hizmetlerin sunumunu geliştirmesi ve kültürel olanaklardan daha kolay yararlanma imkanı sağlaması beklenmektedir. Bilgi toplumunun oluşum sürecinde en önemli üretim faktörü olan işgücünün niteliğinin yükseltilmesi ve gelişmiş bir iletişim alt yapısına sahip olmanın önemi artmaktadır. Bu bakımdan 21. Yüzyılda gelişmekte olan ülkelerin gelişmelerine en büyük katkıyı insan kaynaklarına yatırım ve alt yapının iyileştirilmesi yapacaktır. (DPT, SBYKP 2000:2)

1.2.2. Eğitim ve İnsan Kaynağının Niteliğinin Değiştirilmesi

Kalkınmanın önemli unsuru olan yapısal değişimlerin gerçekleşmesi ise nitelikli insan faktörünü gerektirmektedir. Dolayısıyla kalkınma büyük ölçüde insan sermayesindeki gelişmelere bağlı bulunmaktadır. Nitelikli İnsan gücünün artmasını sağlayacak en önemli araç ise eğitimidir. Bu nedenle günümüzde kalkınma olgusunun doğal kaynak ve çevre boyutuyla ele alan “sürdürülebilir kalkınma” yaklaşımını insan sermayesinin küreselleşen bilgi toplumu boyutuyla yeniden yorumlayan “sürdürülebilir insani kalkınma paradigmaları” günümüzün modern kalkınma kuramının özünü oluşturmaktadır.

Sürdürülebilir kalkınma planında *sermaye*; üretim araçları gibi *fiziki bir sermaye birikimini* değil, nitelikli insan gücünü yani *beşeri sermayeyi* ifade etmektedir. Daha iyi eğitilip beceri kazandırılmış ve sağlıklı dengeli beslenebilmiş insan gücü ise daha verimli çalışabilen insan kaynağı yani kısaca kalkınmanın altın anahtarı olan verimlilik artışı demektir. Değişen dünyada ekonomik ve siyasal gücün arttırılmasının ve korunmasının yolu rekabet gücünün arttırılmasına bağlıdır. Bunun en önde gelen asli unsuru da belirli girdi ile daha fazla üretimin elde edilmesini ifade eden verimlilik artışıdır.

Ekonomi ve ekonomik sosyoloji literatüründe, bir ülkenin ekonomisinin ve sektörel özelliklerin rekabet edebilirliği; “verimlilik artışı eğilimleri” bağlamında tartışılmaktadır. Şüphesiz bu tartışmaların ana temaları ya da anahtar kavramları; o ülkenin gayrisafi yurt içi hasılası (GSYİH), sektörlerde yaratılan katma değer, nüfus artış hızı, okullaşma oranları, istihdam durumu, çalışan işgücünün eğitim durumu, bilgi ve teknoloji kullanma becerisi vb. özellikle son yirmi yıldır üretimde kullanılan girdiler içinde anahtar konumuna gelen işgücü verimliliğidir. Günümüz kavramında ise “insan kaynağı niteliği” dir (Tatlıdil, Xanthacou, 2005:5).

Günümüzün küreselleşen bilgi çağında daha da önemsenen beşeri sermaye aslında daha iktisadın ilk yıllarından beri üzerinde önemle durulan üretim faktörlerinden birisidir. 18. yüzyılda A. Smith insan zeka ve kabiliyetini “Sabit sermaye” kavramı içerisine dahil ederken A. Marshall¹ da eğitimi milli yatırım olarak nitelendirmiştir.

¹ “Bütün kapitalin en değerlisi insana yapılan yatırımdır.”A. Marshall (aktaran : Ferhat Erarı,2002:10)

Daha sonraları iktisatta ölçülebilen unsurlara ağırlık verilmesi nedeniyle ihmale uğrayan ekonomik kalkınmada insana yapılan yatırımın önemi, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra başlayan teknoloji yarışı nedeniyle yeniden gündeme gelmiştir.

Nitekim 1950'lerin sonunda Denison, Theodore Schultz ve Gary Becker gibi iktisatçılar A. Smith'in görüşlerini paylaşarak beşeri sermaye kuramını geliştirmişlerdir. Bu bağlamda Denison (1962) ABD'de 1910 ve 1960 yılları arasındaki 50 yıllık dönemdeki ekonomik büyümenin yaklaşık yüzde 23'ünün eğitim düzeyinin artışından kaynaklandığını ve yine 1929-1956 döneminde de kişi başına reel milli gelir artışlarının yüzde 42'sinin eğitim yoluyla işgücü kalitesinde meydana gelen iyileşmeden kaynaklandığını hesaplayarak eğitimin işgücünün beceri ve üretkenlik kapasitesini geliştirme yoluyla ulusal gelirin büyümesine doğrudan katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Erarı, 2002).

Yine eğitim ve verimlilik konusunda Rus akademisyen Strum Line tarafından yapılan bir araştırmaya göre, bir işçinin işini ilköğretimin yüzde 40, ortaöğretimin yüzde 102 ve yükseköğretiminde yüzde 300 oranında artırdığı ortaya konmuştur. Bu konuda ABD'deki araştırmalarda 4 yıllık ortaöğretim mezunu işçilerin gelirlerinin diğer işçilere göre yüzde 14 artış gözlenmiştir (Engin, 1996: 46). Bu ve benzeri araştırma sonuçları da göstermektedir ki, bugün artık kalkınmanın, zenginliğin, refahın kaynağı eğitim ve bilgi olduğu iyice anlaşılmaktadır. Sanayi devrimini kaçırmış olan gelişmekte olan ülkelerin hiç değilse artık bilgi devrimini yakalamak için toplumun bilgi ve kültür düzeylerini yükseltmeleri kaçınılmaz olmaktadır. Bilgi üretimiyle dünyanın en zengin insanları arasında yer alan Bill Gates'e göre de artık dünyanın neresinde olursa olsun iyi eğitilmiş kişilerin hemen hemen aynı gelir seviyelerinde olmaları mümkün olacaktır. Gelecekte temel gösterge bilgi olacağı için bir kişinin gelir düzeyini öğrenmek için eğitim düzeyinin ne olduğunu sormamız yeterli olacaktır (Lipin, akt: Erarı,2002:10).

II. BÖLÜM

DÜNYADA ve TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ YENİDEN YAPILANMA SÜRECİ

2.1. ÜNİVERSİTE KAVRAMI

Orta Çağ’da bilimsel olarak öğretmek istedikleri bir şeyleri olan (doctors) bilgili insanlar ile bu tür bilgileri elde etmek isteyen gençlerin bir araya gelmeleri “studium” (çalışma yeri) olarak nitelendirilmiştir. Eğer hocalardan biri veya bir kaç kiliseye sığmayacak kadar geniş bir öğrenci kitlesi çekmeyi başarabilirse, bu topluluğa veya mekâna, “studium generale” terimi kullanılırdı. Bu terim, daha yerel özellikli öğrenme yerleriyle daha genel veya “uluslararası” öğrenme mekânlarını ayırmaya yarardı. “Universitas” terimi, kökeninde, Orta Çağ’da yaygın olan bir tür dernek veya loncayı ifade etse de, 15. yüzyılda bu terim, sadece öğretme-öğrenme topluluğunu ifade eden bir kelimeye dönüşmüştür. Zaman zaman “universitate” terimi de hocaların derneği veya öğrencilerin topluluğu anlamında kullanılmıştır. Daha sonra, “universitas” terimi “studium”un yerine geçmiş ve yaygınlık kazanarak “üniversite”nin modern anlamını almıştır (Lucas, 1996).

Terminolojik olarak üniversite; tamlık, bütünlük anlamlarına gelmektedir. Aydın (2008) üniversite kavramının, “universal” teriminden geldiğini ve sözcük anlamının “evrensel olan” olarak ifade edilebileceğini belirtmiştir. TES (2009), üniversiteleri, “yüksek düzeyde öğretim, eğitim, bilimsel araştırma ve yayın yapan fakülte, enstitü, yüksekokullardan oluşan, öğrencilerine belli ihtisaslar kazandıran öğretim ve araştırma kuruluşu” olarak tanımlamıştır.

2547 nolu Yükseköğretim Kanunu’nun birinci bölümünde yer alan tanımlar içinde ise yükseköğretim kurumları ve üniversite şu şekilde tanımlanmıştır :

(29/06/2001 - 4702 S.K./1. md.) Yükseköğretim Kurumları: Üniversite ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, araştırma ve uygulama merkezleri ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı meslek yüksekokulları ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmaksızın ve kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokullarıdır.

Üniversite : Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur.

(<http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/565.html>)

Yükseköğretim kurumları, küreselleşme sürecinde bilgi ve toplum arasındaki etkileşim çerçevesinde ortaya çıkan toplumsal değişimde insan kaynağının özelliklerinin değişen dünya koşullarına göre yeniden yapılandırılmasında önemli bir kurum olmuştur.

2.1.1. Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi

Toplumların gereksinim duyduğu nitelikli insan kaynaklarının hazırlanmasında, bilginin üretilmesinde ve topluma hizmette önemli bir unsur olarak karşımıza çıkan 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 niteliğini taşıması nedeniyle İskenderiya Müzesi'ne (M.Ö. 330–200) kadar gitmektedir (Gürüz, 2001:14).

Charle ve Verger (2005:8), üniversiteye “belli disiplinlerin yüksek düzeyde öğretimini sağlamak üzere bir araya gelmiş hocalardan ve öğrencilerden oluşan (az ya da çok) özerk bir cemaat” anlamı verilirse, bu kurumunun Batı'da yaklaşık bin yıllık bir geçmişi olduğunun kabul edilebileceğini belirtmişlerdir. Batı'da ilk üniversiteler (Bologna, Paris, Oxford) 11. ve 12. yüzyılda kurulmuştur. Bunlar, o çağın özelliklerine göre örgütlenmiş, araştırmacılardan ve öğrencilerden oluşan birer lonca niteliğindedir.

Tarihi çok eskilere gitmesine rağmen modern anlamda yükseköğretim, ulus-devletlerin yaygınlık kazanmaya başladığı 19. yüzyıl içerisinde milli kültürü oluşturmak, devlet idaresinde yer alacak seçkinler yetiştirmek için ortaya çıkmıştır.

Yükseköğretim kurumları; eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan kurumlar olarak tanımlanabilir. Bu fonksiyonları yerine getirmek üzere kurulan yükseköğretim kurumlarından, aynı zamanda toplumun sorunlarını da çözüme kavuşturan çalışmaların yapılması beklenmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının bilim ve teknoloji geliştirme merkezleri olmanın ötesinde birer felsefi tartışma ortamı olarak çevrelerini bilinçlendirme ve bu yönüyle

bulunduğu bölgenin bilinç ve kültür düzeyini yükseltme sorumlulukları bulunmaktadır. Üniversitelerin öncü gücü olan bilim insanlarının görevi ise; gözlemleyen, düşünen, araştıran, sorgulayan ve kuram geliştirerek bilinmeyeni bilinir hale getirip bütün bunlardan faydalanarak yaşamı kolaylaştırmak için gerekli yöntem ve teknikleri geliştirmektir. Üniversitelerin 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 imkanlarla donatılmış ve örgütlenmiş, geleceğe yönelik misyona ve vizyona sahip kurumlardır(Ortaş, 2002:1) .

Toplumlar, yükseköğretim kurumlarının temel işlevlerini, kendi ihtiyaçlarını en iyi biçimde karşılayacak önceliklere göre belirlemişlerdir. Örneğin, İngiliz yükseköğretimi, öğrencilere genel ve mesleki bilgiler verirken bunun yanında, kendi öz kültürü ile kişilik biçimlendirme eğitime öncelik vermektedir. Alman yükseköğretimi ise Wilhelm von Humbolt'un etkisiyle, öncelikle bilimsel araştırma yapan kurumlar olarak görev üstlenmişler, eğitim ve öğretimin bu etkinlik içerisinde yürütülmesi prensibini benimsemişlerdir. ABD'de yükseköğretim kurumlarının görev öncelikleri, yetiştirilecek insan kaynaklarının niteliği ve yapılacak araştırmaların konusu, toplumun ihtiyaçlarını karşılayan iş dünyasının temsilcileri tarafından belirlenmektedir. Fransız yükseköğretimi 1968 yılına kadar sadece toplumsal düzeni koruyacak, dolayısıyla devletin devamlılığını sağlayacak bireyler yaratan kurumlar olarak görev yapmışlardır. Doğu bloğunda yer alan ülkelerde ise temel görev genellikle üretimi artıracak mesleki ve ideolojik eğitimi vermektir. Dreeze ve Debelles'nin yaptığı bu sınıflandırmaya göre ilk üç sırada yer alan yükseköğretim kurumları idealist, diğer ikisi ise faydacı olarak nitelendirilmiştir (Baskan, 2001 : 23).

Yükseköğretim kurumları modernizmin bir ürünüdür ve onunla birlikte büyür, varolur ve toplumdaki diğer kurumlar gibi toplumsal değişmeden etkilenir. Modern anlamda yükseköğretim Kant ve Fichte'den Schleiermacher ve Wilhelm von Humboldt'a kadar Alman filozoflarının entelektüel çalışmalarının bir ürünüdür, ulusal arzular ve 19. yüzyılda ulus-devletlerin önemindeki artışla birlikte doğmuştur. Modern bilgi ile modern iktidar arasındaki dayanışma yükseköğretime de hız kazandırmıştır.

Ancak Beck (2000)'in ifadesiyle ilk (ulusal) moderniteden ikinci (küresel) moderniteye geçişle birlikte sosyolojik terimlerle temel bir dönüşüm, bir paradigma kayması yaşanmıştır.

Bunun sonucunda da modernitenin bir toplumsal, politik ve kültürel proje olarak gerilemesi ile beraber küresel sermaye dağılımında ulus-devletin politik ve ekonomik rolü de azalmaktadır. Devletin azalan rolüyle birlikte onun modern ideolojik kolu olan yükseköğretim kurumlarının rolü de azalmaktadır. Bu bağlamda iktidar ve karakteri değişmekte; buna bağlı olarak bilgi ve karakteri de değişmektedir.

Yukarıda sözü edilen Avrupa tipi (Humboltvari) üniversitelerin bilgi – iktidar arasındaki ilişkinin küresel (ekonomik) rekabet çerçevesinde değişmesiyle girişimci üniversite kavramıyla ifade edilen Amerikan üniversite tipi ortaya çıkmıştır. Böylece ulusal kültür fikrinin yerini içinde; fayda sağlama, çabuk ve kolaylıkla ulaşılan bilgi (diploma ve belgeler) ideallerini taşıyan eğitimde mükemmellik (kalite) fikri almıştır.

Amerikan üniversitelerinin, 19. yüzyılın sonlarına gelindiğinde, araştırmanın yanında topluma hizmet gibi eğitimin pratik yönlerini de öne çıkarmasıyla üniversite ile toplum arasında güçlü bağlar kurabilmiş ve endüstri ile tarım arasındaki bağlantıları güçlendirmişlerdir(Altbach,1999). Dahası, lisansüstü eğitim yapan fakülteler kurulmuştur. 20.yüzyıla girildiğinde, araştırma ve hizmet yönü güçlü kurumlara sahip Amerika Birleşik Devletleri, Alman üniversitelerinin yerini almaya başlamış (Wittrock, 1993) ve ABD, özellikle İkinci Dünya Savaşında bilimin pratik yönünü etkin bir şekilde kullanmıştır.

Modern üniversite farklı ülkelerde çeşitli şekillerde örgütlenmiştir ve toplum, devlet ve iş dünyasıyla farklı ilişkiler kurmuştur. Bu nedenle, modern üniversite fikrinin ne olduğuna dair ortak bir görüş birliği olmamasına rağmen, modern dönemde karşımıza çıkan ve evrensel bir ideal olarak kabul edilen üniversite fikrinin üç esas noktası olduğu düşünülmektedir (Wittrock, 1993). Birincisi, üniversite insan bilgisinin tümüyle ilgilenir. İkincisi, üniversite hakikatin bağımsız bir şekilde araştırıldığı yerdir. Üçüncüsü, üniversite değişik alanlardan temsilcileri de barındıran ve kendi kendini yöneten bir kurumsal yapıya sahiptir.

2.1.1.1. Türkiye’de Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi

Bu bölümde Türkiye’de ilk örnekleri medreselere kadar götürülen yükseköğretim kurumlarının Osmanlı döneminden başlayarak günümüze kadar geçen süredeki tarihsel arka planını kısaca özetlenmektedir.

2.1.1.1.1. Osmanlı Dönemi

Osmanlı dönemindeki kurumların çoğu Cumhuriyet dönemine birer miras olarak kalmıştır. Dolayısıyla, Türkiye’de yükseköğretim sisteminin gelişimini irdelemek için, Osmanlı dönemindeki eğitim sisteminin ele alınması ve “Üniversite kavramı Osmanlı’da ne zaman ortaya çıkmıştır?”, “Bu üniversite, bugün anladığımız şekliyle bir üniversite midir?” gibi soruların cevaplandırılması gerekmektedir.

Osmanlı döneminde bütün öğretim kurumları “Medrese” adıyla tek bir isim ve yapı altında toplanmıştır. Medreseler vakıf kurumu içinde teşkilatlanmış olmakla birlikte, öğretim görevlilerinin, vakfiye şartları dikkate alınarak, merkezi idare tarafından tayin edildiği bilinmektedir. Kadınlarda olduğu gibi, müderris tayini de, zaman içinde değişiklikler göstermekle beraber, belli bir sistem içinde kazaskerlerin hazırladığı ve padişahın onayladığı bir işlemle gerçekleştirilmektedir. Görevden alınmaları, teftişleri ve görevleri dolayısıyla sahip oldukları bazı hukuki ayrıcalıklar mevcuttur (Uzunçarşılı, 1988; İpşirli, 1997; Şentop, 2005).

Osmanlı döneminde üniversitenin ilk açılışı ile ilgili olarak farklı tarihler verilmiştir. Bazı yazarlar medreseleri üniversite sayıp Fatih devrine kadar bu tarihi götürürlerken bazı yazarlar ise Darülfünun’u ilk üniversite sayarlar; bazıları ise İstanbul Üniversitesi’nin açılışını milat kabul ederler. Elbette, ilk üniversite konusunda farklı tarihlerin verilmesinin sebebi, üniversitenin ne olduğu hakkında farklı görüşler olmasıdır.² Darülfünun tarihçisi Mehmet Ali Aynî’ye göre ilk “darülfünun” İstanbul’un fethi ile birlikte açılmıştır (Aynî, 2007). Fatih Sultan Mehmet’in kurduğu medresede matematikçi Ali Kuşçu ve ulemadan Molla Hüsrev gibi hocalar çalışmıştır. Bu medreselerde yapılan ilmi çalışmalar, Kanunî Sultan Süleyman devrinde daha da

² Belge (2000) “Türkiye’de üniversite ne zaman kuruldu?” sorusuna, “Üniversiteden ne anlıyorsanız, sorunun cevabı da ona göre değişecektir. En genel anlamıyla, insanlara, çağına göre ‘yüksek’ kabul edilen bilgiler öğreten bir kurum olarak tanımlıyorsanız, o halde medreseden beri bu iş yapılıyordu” cevabını vermiştir.

ilerlemiş ve Kanunî'nin kurduğu medreselerde matematik, doğa bilimleri ve tıp okutulmuştur.

Osmanlı'nın modernleşme sürecinin başladığı dönem, 19. yüzyıl olarak düşünülürse, hukuk ve eğitimdeki değişimler, bu sürecin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Osmanlı'nın modernleşme süreci, genel olarak, kendini yeniliklere bütünüyle açmaktan çok, varlığını korumak ve devam ettirmek için yapılmış savunmacı bir yenilik hareketini göstermektedir. Bu nedenle eğitimdeki yeniliklerin de genellikle ilk olarak askeri eğitim alanında yapıldığı göze çarpar. Osmanlılar, Batılılaşma süreci içerisinde kendilerini Batı'ya karşı çoğu konuda yetersiz görmüşlerdir ve bu durum birtakım yeni düzenlemeler yapılmasını zorunlu kılmıştır. 19. yüzyılda yaşanan Batılılaşma, eğitim kurumlarının gelişimi açısından önemli etkilere sahiptir (Tekeli, 2007; Tekeli & İlkin, 1999).

Mühendishane, tıbbiye ve harbiye, 19. yüzyıl Osmanlı modernleşme dönemi içerisinde ilk kurulan yükseköğretim okullarıdır. Yüksek eğitim düzeyinde programlanmış askerî-teknik okulların öğrenci kaynağı, programsız ve denetimsiz bir ilköğretimden gelen öğrenciler olduğu için, söz konusu okulların eğitim düzeyi de düşük kalmıştır (Ortaylı, 2008). Osmanlı'daki eğitim sistemi, toplumu eğitmekten çok devleti yönetecek kişilerin eğitimi üzerine kurulmuştur.

Osmanlı literatüründe Batılı tarzda bir üniversite modeli olarak "Darülfünun" adıyla bir yükseköğretim kurumu kurma düşüncesi 1845 yılında oluşturulan Muvakkat Meclis-i Maarif'in hazırlayıp 1846'da Meclis-i Valâ'ya sunduğu lâyhada geçmektedir. Bu lâyhaya dayanarak hazırlanan ve Sultan Abdülmecit'e sunulan 21 Temmuz 1846 tarihli Meclis-i Valâ mazbatasında geçen "Darülfünun", kendini geliştirmek isteyen ve bütün ilim ve fenleri öğrenmeye istekli veya devlet dairelerinde çalışan insanları yetiştirmek için gerekli bilgileri sağlayan bir kurum olarak tanımlanmıştır (Kafadar, 2000).

Darülfünun'daki derslere halk ve devlet ricali tarafından ilgi büyük olmuştur. Bu derslerin yapıldığı dershaneler, 1864 sonlarında Darülfünun binasından Çemberlitaş'taki Atık Ali Paşa Camii karşısındaki Nuri Efendi Konağı'na taşınmış ve bir müddet sonra bu konak yandığı için derslere ara verilmiştir (Aynî, 2007).

1869 tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*, İstanbul’da (Dersaadet) bir Darülfünun-i Osmanî kurulmasını kararlaştırılmıştır. Bu nizamnameye göre, kurulacak olan Darülfünun-i Osmanî kurulacak Hikmet ve Edebiyat, İlm-i Hukuk, Ulum-ı Tabiiye ve Riyaziye şubelerinden oluşacaktır. Öğretim süresi üç yıl, öğretmen olacaklar içinse dört yıl olacaktır. 16 yaşından büyükler sınavla kabul edilecek ve dersler halka açık olacaktır. Darülfünun 1869’da tekrar kurulmuş ancak bu darülfünunun ömrü kısa olmuştur ve açılmasından iki sene sonra eğitime son vermiştir. Darülfünun, Darülfünun-ı Sultani adı ile Galatasaray Sultanisi içinde 1874 yılında tekrar açılmıştır. Bu üçüncü darülfünun, diğerlerine göre daha uzun müddet devam etmiş, üç kez mezun vermiş ve hatta doktora tezleri bile yaptırılmıştır(Tekeli,2007). Hukuk ve mühendislik mekteplerinin yüksekokul olarak kurulmasıyla ve son olarak Edebiyat Fakültesinin kapatılmasıyla Darülfünun-i Sultani 1881’de kapatılmıştır.

Darülfünun, 11 Ağustos 1900 tarihinde “Darülfünun-i Şahane” adıyla tekrar açılır. Bu yeni darülfünunun en başarılı ve en uzun süreli olan darülfünundur. Bunun muhtemel sebebi, özellikle beşeri altyapısının artık daha güçlü olmasıdır.

1912 yılında hazırlanan yeni bir nizamnameye göre, darülfünunun adı İstanbul Darülfünunu olarak belirtilmiştir. I. Dünya Savaşı sırasında darülfünunda yeni bir reform sürecine girilmiş ve yurt dışından 20 öğretim görevlisi getirtilmiştir. Bu reformla beraber araştırma enstitüleri de kurulmuş, 1915 yılında İnas Darülfünun’u adıyla kızlara mahsus bir yükseköğretim kurumu açılmıştır. Darülfünunla ilgili en önemli düzenleme 11 Ekim 1919 (11 Teşrinievvel 1335) tarihli “Darülfünun-i Osmanî Nizamnamesi” adıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nizamname ile darülfünuna ilmi ve idari özerklik verilmiştir(Küçükcan & Gür, 2009).

2.1.1.1.2. Cumhuriyet Dönemi

Darülfünun, 1900 yılından 1933’e kadarki dönemde kurumsallaşma açısından genel olarak başarılı olmuşsa da Cumhuriyet’in kurulmasından sonra, Darülfünunun inkılâplara kayıtsız kaldığı ve hatta pasif direniş gösterdiği, darülfünuna yapılan eleştirilerin en önemlilerindendir (Yaman, 2005). Bu arada Maarif Vekâleti tarafından davet edilen yabancı uzmanlar, yükseköğretimin daha verimli hale getirilebilmesi için

alışmalar yapmışlardır. Bu çalışmaların sonunda, Darülfünunun ilga edilmesi, yerine üniversite kurulması kararlaştırılmıştır.

1933'te gerçekleştirilen reform ile birlikte, darülfünunun 151 öğretim üyesinden 92'si tasfiye edilmiş ve yerlerine resmi ideolojiyi benimseyen öğretim üyeleri alınmıştır. 1919'da Darülfünuna tanınan özerklik kaldırılmış ve Eğitim Bakanlığı İstanbul Üniversitesi'ni kurmakla görevlendirilmiştir. 1933'ten 1946'ya kadarki dönemde üniversite rektörü, Milli Eğitim Bakanının önerisi üzerine Cumhurbaşkanı tarafından, dekanlar ise rektörün önerisi üzerine Milli Eğitim Bakanınca atanmaktaydı (Doğramacı, 2007).

Çok partili döneme geçilen 1946 yılında üniversitelere özerklik verilmiş ve özerklik, büyük ölçüde, rektörlerin ve dekanların öğretim üyeleri tarafından seçilmesi olarak yorumlanmıştır. 1961 Anayasası, "Üniversiteler kendi seçtikleri organlar tarafından yönetilirler" maddesiyle bu özerklik yorumunu güçlendirmiştir. Ankara'da 1935 yılında Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, 1941 yılında Hukuk Fakültesi, 1943 yılında Fen Fakültesi, 1945 yılında Tıp Fakültesi açılmış ve 1946 yılında bu fakülteler birleştirilerek Ankara Üniversitesi kurulmuştur. 1944 yılında Yüksek Mühendis Mektebi, İstanbul Teknik Üniversitesi'ne dönüştürülmüştür. Çok partili hayata geçilmesiyle birlikte İstanbul ve Ankara dışında da üniversitelerin açılması istekleri artmıştır (Korkut, 2001).

1950 yılında iktidara gelen Demokrat Parti, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bölge üniversitelerinden esinlenerek, İzmir, Trabzon ve Erzurum gibi illerde Ege, Karadeniz Teknik ve Erzurum üniversitelerini kurmuştur. 1956 yılında Ankara'da kurulan Orta Doğu Yüksek Teknoloji Enstitüsü, 1959 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) adını almış ve özel statüsünü belirleyen kuruluş yasasına kavuşmuştur. ODTÜ'nün amacı, Orta Doğu'nun kaynaklarını geliştirmek, ekonomik sorunlarına çözümler bulmak, uygulamalı araştırmalar yapmak ve İngilizce eğitim vermek olarak belirlenmiştir. 1971 yılında Robert Kolej Yüksekokulu, Boğaziçi Üniversitesi'ne dönüştürülmüştür. Her ne kadar, 1960'lı yıllardan itibaren planlama önem kazansa da, 1970'li yılların başlarına kadar üniversiteler, belli bir insangücü planlaması olmadan, halkın isteği, bireysel girişimler ve toplumsal zorunluluklardan doğan kararlarla açılmışlardır (Korkut, 2001).

1973 yılında, yükseköğretimde reform yapmak amacıyla yapılan çalışmalarda, yükseköğretimin ülke genelinde dengeli dağıtılması önemli ilkelerden biri olarak kabul edilmiştir. 1973 yılında, kalkınma planlarındaki öneriler de dikkate alınarak, Diyarbakır, Adana, Eskişehir, Sivas, Bursa, Konya gibi pek çok ilde yeni üniversiteler kurulmuştur.

1965 yılında çıkarılan Özel Okullar Kanunu ile özel yüksek okullar açılmaya başlanmıştır. Devlet yükseköğretim kurumlarının yükseköğretim talebini karşılayamaması ve bu kurumların kontenjan artırma konusunda yetersiz kalması sonucu, özel yüksek okulların sayısı zamanla artmıştır (Akyüz, 2008).

1973 yılında, 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu kabul edilmiştir. Bu yasa ile yükseköğretime yön vermek amacıyla gerekli inceleme, araştırma ve değerlendirmeyi yapmak ve yükseköğretim kurumları arasında eşgüdüm sağlamak amacıyla bir Yüksek Öğretim Kurulu oluşturulmuştur. Yüksek Öğretim Kurulu, Anayasa Mahkemesi tarafından 1975 yılında iptal edilmiştir. İptalin gerekçesi, bu kurulda hükümet kanadından gelen üye sayısının üniversitelerden gelenlerden fazla olmasının, Anayasa’da güvence altına alınan üniversite özerkliğine aykırı bulunmasıdır (Doğramacı, 2007).

12 Eylül darbesinden sonra, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun ardından, fakülte, akademi, enstitü ve yüksekokullar aynı çatı altında birleştirilmiş ve bütün yükseköğretim kurumları üniversitelere bağlanmıştır. Mevcut Türk yükseköğretim sistemi, 1982 Anayasası ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu tarafından düzenlenmiştir. Anayasa’da yer alan hükümlere uygun olarak getirilen yeni yasal düzenleme ile kâr amacı gütmeyen vakıfların özel yükseköğretim kurumları kurmalarına imkân sağlanmıştır. Böylece 1984 yılında Ankara’da Bilkent Üniversitesi ilk vakıf üniversitesi olarak kurulmuştur (Küçükcan & Gür, 2009: 125-134).

Türkiye’de üniversite sayısında 1992 sonrasında ciddi bir artış söz konusudur ve 1995’den itibaren de pek çok vakıf üniversitesi açılmıştır. Özellikle 1992, 2006 ve 2007 yıllarında çok sayıda yeni devlet ve vakıf üniversitesi açılmıştır.

1990 sonrası yeni açılan üniversitelerle birlikte, üniversitelerin bütün Anadolu illerine yayılması sağlanmış ve üniversitelerin bölgesel dağılımındaki eşitsizliğin giderilmesi yönünde önemli adımlar atılmıştır. 2012 yılı itibarıyla Türkiye’de yüz üçü

devlet, altmış ikisi vakıf üniversitesi olmak üzere toplam yüz altmış beş üniversite vardır.

2.1.1.2. Bilgi Toplumu ve Yükseköğretim

Örgün eğitim sisteminin en üst düzeyinde yer alan yükseköğretim “çeşitli alanlarda kalifiye insan gücünü yetiştiren, meslek kazandıran; araştırma yaparak bilgi üreten, toplumu aydınlatan ve diğer ilgili faaliyetler ve hizmetlerde bulunan bir kurum” olarak tanımlanmaktadır. Son yıllarda, birçok ülkenin de içinde bulunduğu reform çalışmaları, yeni kuruluşların ortaya çıkması, finans ve yönetim yapılarının değiştirilmesi, değerlendirme ve akreditasyon mekanizmalarının oluşturulması, program reformları ve teknolojik yenilikler şeklinde kendini göstermiştir. Günümüzde bir ülkenin yükseköğretim sistemi; araştırma üniversiteleri, kitlesel eğitim yapan üniversiteler, kısa süreli mesleki eğitim yapan kurumlar, uzaktan öğretim kurumları, ticari amaçla örgün ve uzaktan öğretim yapan kuruluşlar, şirketlerin bünyelerindeki eğitim birimleri olmak üzere, altı ana türdeki kurum ve kuruluştan oluşmaktadır (TÜBİTAK, 2002).

Erçetin (2001:75-86) 1980’li yıllardan itibaren yükseköğretim kurumlarını ve sistemlerini büyük ölçüde etkileyen gelişmeleri; 1) küreselleşme, 2) yaşam boyu eğitime artan gereksinim ve 3) bilişim ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ve yoğun gelişmeler olarak sıralamaktadır. Bu gelişmeler içerisinde özellikle bilişim ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ve yoğun gelişmeler yükseköğretim sistemlerini oldukça etkilemiştir. Benzer bir ifadeyle Salmi (2002:8) de yükseköğretimin rolleri ve işlevlerini etkileyen üç temel unsurdan bahsetmektedir. Bunlar, ekonomik küreselleşme, bilginin artan önemi ile bilgi ve iletişim devrimidir.

Bilişim ve teknoloji destekli yükseköğretim uygulamaları beraberinde kimi eleştirileri de getirmektedir. Öncelikle, web tabanlı derslerde ve uzaktan eğitimle, eleştirel düşünme ve sosyal öğrenmeyi oluşturan yeterli derecede doğrudan iletişim ve birey etkileşiminin nasıl sağlanacağı bir problem niteliğindedir. Ayrıca, yüz yüze ve online öğretimin doğru oranının belirlenmesi, öğrencilere sunulan bir çok program çeşidi arasından öğrencilerin kendileri için uygun akademik yollarını ne şekilde yapılandıracakları, fen ve teknoloji programlarına gereğinden fazla önem verilip, sosyal

bilimlerin başarı şansının düşme ihtimali, öğrencilerin sorumlu birer vatandaş olarak gereken değerleri nasıl edinecekleri, uzaktan eğitim gören öğrencilerin yabancı kültürlerle nasıl kaynaşacakları, devamlı ve değişen bir çevrede istikrarın sağlanma güçlüğü, geleneksel fakültenin ve program sınırlarının ötesinde nasıl disiplinler arası çalışmalar yapılacağı, part-time öğrenciler için nasıl programlar düzenleneceği, programın öğretimsel ve pedagojik hedeflerine adapte edilecek teknolojilerin nasıl seçileceği, ileri teknoloji ve insan faktörü arasındaki uygun dengenin nasıl sağlanacağı, tüm dünyada tek dilin kullanımı artık zorunlu hale gelmişken, dilsel ve kültürel kimliğin nasıl korunması gerektiği belli başlı güçlükler olarak belirtilebilir (Salmi,2001:105-131).

2.1.1.2.1. Bilgi Toplumunda Yükseköğretimin İşlevleri

Yükseköğretim kurumları, kendilerinden beklenen işlevleri; fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar vb. gibi birimleriyle gerçekleştirirler. Yükseköğretim kurumlarının, toplumun her kesimi için nitelikli işgücünü yetiştirme, bilim ve teknoloji üretme, toplumu aydınlatma, toplumsal değişme ve gelişmelere önderlik etme gibi görevleri yerine getirmesi beklenir. Bu nedenle, yükseköğretim, toplumlar için bir prestij sembolü olmuştur (Kaya, 1989:80).

Küreselleşme sürecinde yaşanan kültürel değişimler yükseköğretimin işlevlerini de değiştirmiştir. Yükseköğretim kurumları, kitlesel eğitim istemini en iyi şekilde karşılayabilmek için, işlevlerini büyük ölçüde, teknolojik olanaklardan yararlanarak gerçekleştirmek durumuyula karşı karşıya kalmışlardır. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının bilgi toplumunda yerine getirmesi gereken başlıca işlevler şöyle sıralanabilir (Sönmez, 2003:52):

1. Bilimsel araştırma yapmak,
2. İnsanlığın ve ülkenin sorunlarına çözüm üretmek,
3. Ülkenin gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmek,
4. Elde ettiği bilgi, beceri, duygu ve sezgiyi toplumla paylaşmak,
5. Her alanda örnek olmak.

Yükseköğretim kurumları bu işlevleri gerçekleştirirken toplumun çeşitli kesimleriyle işbirliği yapmak ve onlara katkıda bulunmak durumundadır. Bu nedenle, çağdaş üniversite, toplumun her kesimi ile bütünleşmiş oldukça karmaşık yapıya sahip bir kurum olarak görülür (YÖK, 2005:19). Yükseköğretim kurumları 20. yüzyılın ortalarından itibaren, eğitim-öğretimin yanı sıra, uygulamalı araştırma, danışmanlık ve yetişkinlerin eğitimi gibi çeşitli toplumsal işlevleri de üstlenmişlerdir (Kavak, 1990:18).

Bilgi toplumunda, yükseköğretimin; bireylerin yeteneklerini üst düzeyde geliştirme, bilgi ve kavramayı artırma, ekonominin gereksinimlerine hizmet etme, demokratik ve çağdaş bir toplum oluşturma amaçlarına hizmet etmesi beklenir (Laurillard, 2002:2). Bugün artık, üniversitelerde, bilginin yalnızca etkili biçimde kullanılması değil; üretilmesi, sermaye durumuna getirilmesi ve paylaşılması önem taşımaktadır. Yükseköğretimin bu işlevleri yerine getirebilmesi, bazı değişimlere uyum sağlanmasını gerektirmektedir.

2.1.1.2.2. Bilgi Toplumunda Yükseköğretimde Gözlenen Değişimler

20. yüzyılın sonlarından itibaren egemen söylem olan bilgi çağı, bireysel yaşantıda oluşan yoğun ve hızlı değişim, beraberinde, toplumsal kurumlarda da daha esnek, özerk, yaratıcılığı, işbirliğini ve dayanışmayı ön plana çıkartan yönde değişimleri getirmiştir (TÜBİTAK, 2002:12-14). Bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak olduğu bilgi toplumunda, yükselen yeni değerler vardır. Oktay (2001:19) bu değerlerin küreselleşme, çok kültürlülük, yaşam boyu eğitim, çok kanallı eğitim, öğretme yerine öğrenme ya da öğrenen merkezli eğitim üzerinde yoğunlaştığını belirtmektedir.

Günümüzde yaşanan teknolojik değişim, yeni müfredat programları, bilgisayar ve medya okur-yazarlığındaki artış karşısında eğitimin yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Tarihsel perspektif içerisinde, modern eğitimi, sanayi uygarlığının ve pasif bir temsilî demokraside asgarî düzeydeki vatandaşlığın hazırlayıcısı olarak görmek mümkündür. Ancak yeni küresel ekonomi, kültür ve idare şekilleri daha bilgili, katılımcı ve aktif vatandaşlığı gerektirmektedir; bu noktada eğitimin rolü de

artmaktadır. Modern eğitim ise kısaca otoriteye boyun eğmeyi, ezber yapmayı vurgular. Fréire'in **bankacı eğitim modeli** olarak adlandırdığı modern eğitimde öğretmenler, pasif konumdaki öğrencilere ikincil, önemsiz, basitleştirilmiş ve konformist bilgileri depolarlar. Bu özellikler, iş hayatı için yeni beceriler gerektiren, yeni kültür formları barındıran günlük yaşam içindeki etkileşimlere açık olan ve birbirleriyle ilişki içinde olan günümüz küresel sanayi sonrası toplumları için eskimeye başlamıştır (Kellner, 2002:109).

Kısaca bilgi toplumunda teknolojik değişim, eğitimin özellikle de yükseköğretimin yeniden yapılanmasını bir çeşit zorunluluk haline getirmiştir.

Bilgi toplumunun eğitim paradigması sanayi toplumunun eğitim paradigmasından farklı özellikler taşır. Bilgi toplumu eğitim modeli; bireysel araştırma, çıraklık, ekiple öğrenme, öğretmen rehberliği, hızla değişen esnek içerik ve çeşitliliği esas alır. (Hesapçıoğlu, 2001:42). Üniversiteler, İnternet, CD Rom, ve öğrenme ağları gibi yeni teknolojileri kullanarak öğrencilere esnek, hızlı ve gereksinimleri doğrultusunda yaşam boyu öğrenme olanakları sunma çabalarına girişmişlerdir. Böyle bir değişim ortamında, bilgi toplumu insanların, istedikleri zaman ve mekânda, ilgi ve istek duydukları konularda, istedikleri kadar eğitim almaları gündeme gelmiştir. Bilginin artık yalnızca, üniversitede öğretim elemanlarından alınması değil, birçok kaynaktan edinilmesi ve kullanılması söz konusudur.

Bu değişimlerin yanı sıra, Türkiye, Avrupa Birliğiyle bütünleşme sürecine girmiştir. Uluslararası düzeyde rekabet gücüne sahip bir Avrupa Yüksek Öğretim Bölgesi oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu amaçla, diploma ve akademik derecelere şeffaflık getirilmesi, ABD sistemine benzer şekilde lisans, yüksek lisans ve doktora aşamalarının benimsenmesi; öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin teşvik edilmesi; eğitim, öğretim ve araştırmaya dayalı entegre programlar geliştirilmesi, akademik değerlendirme ve kalite kontrol sistemleri kurulması için, Avrupa düzeyinde işbirliği yapılması temel ilkeler olarak benimsenmiştir (YÖK, 2005:19).

Bilgi çağında, Türkiye’deki üniversitelerin, hem bu değişimlere ve gelişmelere ayak uydurmaları hem de toplumsal kurumlarda değişimin gerçekleşmesine katkıda bulunmaları gerekir. Bu nedenlerle, çağın yeni gereksinimlerinin karşılanmasında ve bilgi toplumunun oluşturulmasında, yükseköğretimde öğrenme sorunlarının giderilmesi giderek daha fazla önem taşımaktadır.

2.1.1.2.3. Bilgi Toplumunda Yükseköğretim Programları

Bilgi çağında yükseköğretim kurumlarının işlevlerini en iyi şekilde yerine getirip yerel, ulusal ve uluslar arası düzeyde değer kazanmaları, uyguladıkları eğitim programlarına bağlıdır. Yükseköğretim programları, orta öğretim programlarında kazanılan bilgi ve becerileri tamamlamak, geliştirmek, bir alanda uzmanlık yönünde derinlemesine bilgi ve beceriler kazandırmak ve öğrencileri bir mesleğe hazırlamak durumundadırlar. Eğitimde; yer, zaman, okul ve öğrenci öğelerinin tanımlanmasındaki değişimler yükseköğretim programlarına da yansımıştır. Yükseköğretim programlarının geleceğini etkileyen beş etmen söz konusudur (Bridges, 2000:52)

1. Bilginin yeniden yapılandırılması
2. Programlar arası “anahtar” becerilerin geçerlik kazanması,
3. Yaşantı yoluyla öğrenme eğilimi ve öğrenme yerinin değişmesi akademi dışına çıkması,
4. Web’e dayalı öğrenmenin oluşturulması,
5. Konunun, akademik ve kurumsal (örgütsel) olarak yeniden tanımlanması.

Bilgi çağında eğitim programı, “çerçeve program” olmalıdır. Bu program, hem öğretmen ve öğrencileri temeldeki öz içeriklere yönleltmeli, hem de kültürel gelişim sürecine katılma özgürlüğü vermelidir. Bu iki ilkedен birincisi, dalın ve kültürün toplumun gelişmesi için vazgeçilmez içeriklerini verirken; ikincisi, bireysel problem alanlarının çözümü için zaman ve alan bırakacaktır (Hesapçıoğlu, 2001:44). Yükseköğretim programlarının; katı, sınırları çok kesin belirlenmiş özellikten çıkartılması, esnek bir anlayışla tasarlanıp uygulanması bilgi toplumunun insanını yetiştirmede önem kazanmıştır. Yükseköğretim programları, bireysel farklılıkların gelişimine olanak tanıyan esneklikte olmalıdır.

Bilgi çağında, küreselleşme olgusu eğitim programlarını etkilemiştir. Okullarda, küresel düşünen öğrencilerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Avrupa topluluğuna üye ülkelerin üniversiteleri arasında gerçekleştirilen ERASMUS projesine göre, eğitim programlarının eşdeğerliliği ve eğitimin daha nitelikli kılınması gerekmektedir. (Tezcan,2002:57-58). Nitelikli eğitim, öğrenciye; bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi üretmeyi öğretmeli ve kendi alanında uluslar arası düzeyde rekabet edebilme gücü verebilmelidir. (Hoşcan,2001:151-188). Bu durumda, yükseköğretim öğrencilerinin düşünme gücünü, iletişim becerilerini geliştirmeyen; onları araştırmaya yöneltmeyen, eleştirel düşüncelerini, sorgulamalarını, olayları çok yönlü değerlendirmelerini ve çağdaş teknolojiyi etkili biçimde kullanmalarını sağlamayan bir eğitim, nitelikli eğitim olarak görülemez. Yükseköğretim kurumlarında nitelikli eğitim verilirse bilgi toplumu oluşturulabilir ve her toplum küresel süreçteki yerini alabilir. Bu durum, yükseköğretim programlarının; amaçlar, eğitim durumları ve sınav durumları boyutlarının bilgi çağına özgü özelliklerde düzenlenip işe koşulmasına ilişkin politikaların belirlenmesini ve etkili kararların alınmasına işaret etmektedir.

2.1.1.2.3.1. Bilgi Toplumunda Yükseköğretim Programlarının Amaçları

Yükseköğretim programları öğrencilere, çağın gerektirdiği yeterlilikleri kazandırmayı amaçlamalıdır. Bilgi çağında etkin olabilecek bireylerin başlıca özellikleri; açık ve etkili düşünebilme ve bunları yazabilme, eleştirel bir anlayışa sahip olabilme, olayları geniş bir çerçevede değerlendirebilme, bir dalda derinliğine bilgi sahibi olabilmedir. Bilgi toplumunun eğitim programları, “öğrenmenin sürekliliği” ilkesine dayalıdır. Bu nedenle, bireylere çok şeyler öğretmek değil, öğrenme kapasitelerini geliştirmek önemlidir (Özden, 2000:77-79). İçeriğe dayalı eğitim amaçları yerine, öğrenme ve öğrenen merkezli yaklaşımlar ön plandadır. Yükseköğretim programları bilgi çağında, bilgiyi kullanan ve üreten, yaşam boyu öğrenmeyi kendisine ilke edinen; araştıran, kendisini ve çevresini geliştirmeye çalışan, işbirliği yapabilen, yeniliklere açık, yaratıcı, çok yönlü ve eleştirel düşünen, sorunların çözümüne katkıda bulunan özelliklerde bireyler yetiştirirlerse bilgi çağını yakalayabilirler.

Bilgi çağında, yükseköğretim gençlerinin insan haklarına, demokrasi ilkelerine, kendi haklarına ve toplum haklarına karşı saygılı olmaları ve bu haklardan kendilerini

sorumlu tutmaları, bu ilkeleri yaşam tarzı haline getirmeleri gerekir (Büyükkaragöz, 1995:35). Bu davranışlar, toplumsal kurumlarda demokrasinin yerleşmesi açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin, demokratik davranışları, yaşayarak kazanmaları sağlanabilir.

Bununla birlikte, bilgi çağında, çok sayıda insanlarla, kültürlerle iletişim kurabilmek, etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesine bağlıdır. Yükseköğretim programları, üniversite öğrencilerinin hem Türkçe'yi hem de en az bir yabancı dili etkili kullanabilme becerilerinin geliştirilmesine olanak vermelidir. Bir yükseköğretim programını tamamlamış bireyler, duygu ve düşüncelerini; açık, doğru ve düzgün bir biçimde, sözlü ya da yazılı olarak anlatabilmelidirler.

Bilgi çağındaki dönüşüm ve değişim eğitim felsefesini de değişime uğratmış ve böylece, daha liberal, eşitlikçi, bireylerin hayal gücünü ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini sağlayacak, disiplinlerarası, öğrenme odaklı, bireysel farklılıkları gözeten eğitim anlayışına yönelme olmuştur (TÜBİTAK, 2002:15). Bu açılardan, yükseköğretim programlarının amaçları, ülkenin eğitim felsefesine dayalı olarak, değişen bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılayacak şekilde belirlenmelidir. Belirlenen amaçlar, programın eğitim durumlarına yön verecektir.

2.1.1.2.4. Bilgi Toplumunda Yükseköğretim Programlarının Eğitim Durumları

Bilgi toplumunda, yükseköğretim öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının eğitim durumlarındaki rolleri değişmiştir. Bilgi toplumunun bireylerini yetiştirmek için; düşünen, bilgi üreten, öğrenirken sorgulayan, olayları basit sebep-sonuç ilişkisinin dışında çok yönlü bir bakışla irdeleyen, yaratıcı, kendisine güvenli insanların yetişebileceği eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir (Oktay, 2001:25-26). Yükseköğretim kurumlarındaki eğitim durumlarında, öğrenci ve öğretim elemanlarının birlikte ve bireysel olarak gerçekleştirecekleri etkinlikler, çağdaş eğitim amaçlarının kazanılmasına hizmet edebildiği oranda değer taşır. Bu nedenle, öğrencilerin birbirleriyle, içerikle ve öğretim elemanlarıyla, amaçlar doğrultusunda, etkileşimlerini sağlayacak çok çeşitli ortamlar oluşturulabilir.

Yükseköğretimde çağdaş eğitim ortamları; öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından yeni teknolojilerin etkili bir biçimde kullanılmasını, öğrenenin merkeze alınmasını ve etkin katılımını gerektirir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bilginin pasif bir biçimde alınması değil; öğrenenin kavramlarını sürekli olarak yapılandığı ve tekrar yapılandığı etkin bir süreçtir (Tynjälä, 1999:363-364). Bu nedenle, geleneksel bilgi aktarma yoluyla bilgi çağının insanı yetiştirilemez.

Yükseköğretim programlarındaki yeni öğrenme anlayışı, akademisyenlerin rolünü, bilginin yapılandırıcıları ve koruyucuları olarak değiştirmiştir (Bridges, 2000). Öğretim elemanlarının, bilgi çağında; danışman, rehber, kaynak sağlayıcı rolü ön plandadır. Öğretim elemanı, soruları cevaplayan konumdan çıkmış, öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerini teşvik eden duruma gelmiştir.

Bilgi toplumunda yükseköğretim öğrencisinin rolü de değişmiştir. Öğrenci, kendi bilgisini etkin biçimde kendisi oluşturmak durumundadır. Buna göre; ezberlemek yerine, karmaşık problem çözme etkinliklerine katılma, kendi sorularını yanıtlamak için araştırmalar yapma, arkadaşlarıyla grup çalışmaları yapma, işbirlikli öğrenme ve değerlendirmeler yapma, alanıyla ilgili araç ve yöntemleri kullanma; özerk, bağımsız bir biçimde kendi kendisini güdüleyerek zamanını yönetebilme; kendi çalışmaları üzerinde tartışma, yalnızca öğretmenin performansını gözlemlene yerine, bilgiyi kullanmayı ön planda tutma ve birçok kaynağa başvurma başlıca rolleridir. Yükseköğretim öğrencilerinin, bilgi çağına özgü, “öğrenen” rollerini yerine getirmelerine olarak verilmelidir. Yükseköğretim kurumlarında yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesi bunu sağlayabilir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamları, üniversitelerin araştırma yapma ve bilgi üretme misyonuna uygun olup araştırma ve öğretimin bütünleşmesini sağlar (Tynjälä, 1999:366). Yükseköğretim kurumlarında eğitim durumlarında, bilginin olduğu gibi kazanılmasını değil, öğrencinin çeşitli becerilerinin gelişimini destekleyecek yöntemlere, araştırmalara yer vermelidir (Laurillard, 2002:143). Eğitim durumlarında yer verilecek tartışmalar, proje çalışmaları, işbirlikli çalışmalar üniversite öğrencilerinin öğrenmeye etkin katılımlarını sağlar (Ediger, 1992:3).

Yaşar (1998:696)'ın da belirttiği gibi, yapılandırmacı eğitim ortamlarında bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimlerine ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak verilirse, bireyler zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sına, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma olanağı elde ederler. Bu çerçevede, öğrencilerin dersin amaçlarını; işbirlikli öğrenme ortamlarında, arkadaş gruplarında ya da öğrenci ve öğretmenlerin birlikte olduğu gruplarda, araştırarak kazanacakları zihinsel etkinliklere yer verilmesi gerekir. Özgün öğrenme ortamlarında, buluş yoluyla öğrenme, gerçek yaşam problemlerini kullanarak problem çözme, uygulama ya da projeye dayalı etkinlikler ve örnek olay çalışmaları özendirilmelidir. Üniversite öğrencilerini, bu tür etkin yöntem ve tekniklerle bilgi çağına hazırlamak gerekir. Öğrencilerin, öğrenme sorumluluğunu almaları; öğrenmelerin planlanmasına, geliştirilmesine ve değerlendirilmesine katılmaları gerekir.

Yükseköğretimde tek boyutluluktan çok boyutluluğa geçen ve çeşitlenen, bilgiyi ve düşünceyi temel alan yeni eğitim paradigması aşağıdaki karşılaştırmada daha net bir şekilde görülmektedir.

Tablo:2 Sanayi Toplumu Eğitim Paradigması ve Bilgi Toplumu Eğitim Paradigması

Sanayi Toplumu Eğitim Paradigması	Bilgi Toplumu Eğitim Paradigması
Sınıflarda yapılan ders	Bireysel araştırma
Pasif özümseme	Çıracılık
Yalnız çalışma	Ekiple öğrenme
Her şeyi bilen öğretmen	Rehber olan öğretmen
Değişmeyen İçerik	Hızla değişen esnek içerik
Homojenlik	Çeşitlilik

Kaynak : Hesapçıoğlu, 2001.

Bu durum, öğrenmenin yalnızca okulda değil, çok çeşitli mekânlarda, okul duvarları dışında da öğrencinin etkin katılımıyla gerçekleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Eğitim durumlarında, konuların çok yönlü ve derinlemesine irdelenmesine olanak verilmesi öğrenmeyi de zevkli ve eğlenceli kılacaktır. Bunun için, çeşitli öğrenme teknolojilerinden yararlanılması gerekir. Ders notlarının web ortamlarına verilmesi, dijital kaynakların kullanılması gibi etkinlikler yoluna gidilebilir. Böylece,

öğrenme teknolojilerinin öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimi de kolaylaştıracağı düşünülebilir.

Bu noktalar dikkate alındığında, bilgi çağında, yükseköğretim programlarının eğitim durumları, geleneksel yaklaşımdan farklı bir yaklaşıma geçişi zorunlu kılmaktadır. Baki (2002: 1-2)'nin de belirttiği gibi, Türkiye'deki üniversitelerin yeni bir vizyona gereksinimleri vardır. Bu da öğretmeyi merkeze alan uygulamalardan, bireysel öğrenmeyi ön plana çıkartan uygulamalara doğru yön değiştirme vizyonudur.

2.1.1.2.5. Bilgi Toplumu Olma Yolunda Türkiye’de Yükseköğretimde Öğretme-Öğrenme Sorunları

Türkiye’deki yükseköğretim sistemine genel olarak bakıldığında, öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin sorunlar yaşandığı görülmektedir. Yaşanılan bu sorunlar arasında, yükseköğretim öğrencilerinin dar kalıplar içinde yaratıcılıktan yoksun, düşünme gücü zayıf biçimde yetiştirilmeleri ve uygulanan programların bilgi toplumunu oluşturmada yetersiz kalması, program içeriklerinin ve işlenişlerinin güncelleştirilmemesi yer almaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgularda, yükseköğretimde; nitelikli öğretimin gerçekleştirilemediğini, zengin öğrenme ortamları düzenlenemediğini, öğrencilere yeterli kişilik ve özgüven ile yaşamda kullanabilecekleri çağdaş bilgi ve beceriler, araştırmacı nitelikler kazandırılmadığını ve öğrencilerin etkili iletişim becerisine sahip olmadıkları belirtilmektedir (Karakütük, 2002:73-74; Baytekin, 1999:176-178; Özaslan vd., 1998:135; Aytaç, 1993). Yükseköğretimin, bu sorunlar içinde, geleneksel yaklaşımla çağı yakalaması ve çağdaş bireyleri yetiştirmesi ise olanaklı görülmemektedir.

2002 yılında TÜBİTAK tarafından düzenlenen *VİZYON 2023 PROJESİ* kapsamında Teknoloji Panelleri ile birlikte gerçekleştirilen “Eğitim ve İnsan Kaynakları Paneli”nin yayınlanan ara raporunda teknolojideki gelişmelerin yükseköğrenim görmüş olmayı ve yetişkinlerin sürekli eğitimini neredeyse zorunlu hale getirmesinin tüm ülkelerde yükseköğretime olan talebi önemli ölçüde arttırdığı ifade edilerek; Türkiye’deki yükseköğretim durumu hakkında şu bilgilere yer verilmiştir :

“Devlet İstatistik Enstitüsü verilerine göre ülkemizdeki 2000 yılı yükseköğretim çağ nüfusu 5.025.000'dir. Buna göre, ülkemizde yükseköğretimdeki toplam okullaşma oranı % 29,7; örgün öğretimdeki okullaşma oranı ise % 19,4'dur. 1999'daki okullaşma oranları, sırası ile, % 27,7 ve % 17,9 idi. Lisansüstü öğrenci sayıları da eklendiğinde, 2000'de açıköğretim dahil, toplam okullaşma oranının % 31,7'ye, sadece örgün öğretime dayalı okullaşma oranının ise % 21,7'ye yükseldiği görülmektedir. Lisans üstü öğrenciler de dahil edilerek hesaplanan okullaşma oranları 1999'da, sırası ile, % 29,3 ve % 19,5 idi. İki yıllık meslek yüksekokullarının örgün öğretimdeki payı %24,2, toplam içindeki payı ise % 15,9'dur. 2000-2001 eğitim-öğretim yılında vakıf üniversitelerine kayıtlı toplam 46.022 öğrenci vardır; vakıf üniversitelerindeki toplam öğrenci sayısının örgün öğretimdeki toplam öğrenci sayısına oranı % 4,6'dır.

1999-2000 eğitim-öğretim yılında üniversitelerimizden 244.640 öğrenci mezun olmuştur. Bunların % 62'si 4 yıllık eğitim veren örgün öğretim kurumlarından, % 24'ü meslek yüksek okullarından ve % 14'ü de açık öğretim fakültesi mezunudur. Üniversitelerimize bağlı enstitülerde yürütülen yüksek lisans ve doktora (sanatta yeterlik dahil) ile tıp fakültelerinde ve diğer eğitim kurumlarında yürütülen tıpta uzmanlık programlarındaki kayıtlı öğrenci sayılarının 1993 yılından 2001 yılına kadar değişimine baktığımızda sayıların tıpta uzmanlıkta 9.409'dan 12.318'e, doktora 14.791'den 21.789'a ve yüksek lisansta 35.820'den 65.076'ya çıktığı gözlenir. Buna göre tıpta uzmanlık öğrenci sayılarındaki artışın salt öğrenci sayısındaki artıştan kaynaklandığı; ancak, diğer disiplinlerdeki doktora ve özellikle yüksek lisans sayılarındaki artışın ciddi bir eğilim değişikliğini gösterdiği düşünülmektedir.”

Eğitim sisteminin, bilgi toplumunun gereksinimlerini karşılayamamasının özünde; küresel düşünceyi yerleştirememesi; girişken, üretken, uluslararası düzeyde rekabet edebilen bireyler yetiştirememesi yatmaktadır (Özden, 2000:74). Avrupa Birliğiyle bütünleşme sürecinde, yükseköğretim öğrencilerinin bilgi toplumu için gerekli donanım ve kapasitede yetiştirilmelerine gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, yükseköğretim programlarının, bilgi toplumunda etkin olacak bireyleri yetiştirecek özelliklere sahip olması gerekmektedir.

2.1.2. Yükseköğretim Kurumlarının Toplumsal İşlevi

Yükseköğretim, toplumsal bir kurum olarak özellikle toplumsal işlevleri ile tanımlanmaktadır. Toplumsal kurum, kendi yaşamını sürdürmek, yeniden üretmek veya uyarlamak için toplum tarafından geniş ölçüde paylaşılan değerlere göre örgütlenmiş bir faaliyet alanı olarak görülebilir. Bu çerçevede, toplumsal bir kurum olarak yükseköğretim kurumlarının işlevleri, bireysel öğrenmenin ilerletilmesi, insan kaynaklarının geliştirilmesi, vatandaşların sosyalleştirilmesi, bilginin korunması ve devlete bağlılığın meşrulaştırılıp güçlendirilmesi olarak sıralanabilir (Gumpert, 2000, Akt:Küçükcan & Gür,2009:64).

20. yüzyılın son on yılında yükseköğretim kurumlarının yapısı ve toplumsal işlevleri, radikal biçimde sorgulanmaya başlanmış ve bu süreç, üniversitelerin yeniden tanımlanma ve yapılanma girişimlerini de beraberinde getirmiştir. Küreselleşme ve bilgi toplumunun (ekonomisinin) öncelikleri çerçevesinde, yükseköğretimin geleneksel olarak nitelendirilen üç temel işlevi olan;

- a) Eğitim ve öğretim hizmeti,
- b) Araştırma ve bilimsel bilgi üretme,
- c) Kamu hizmeti sunma

işlevlerinde, toplumun beklenti ve gereksinimlere duyarlı ve uyumlu stratejik bir yeniden yapılanma süreci başlamıştır.

Modern toplumda belirleyici faktör sermaye, hammadde ya da enerji olmayıp “bilgi” ve bilginin rekabetçi kullanımıdır. Dolayısıyla, siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları değiştirip dönüştüren bilgi devriminin ve bilgi toplumunun itici gücü de bilginin üretilip dağıtıldığı yer olan yükseköğretim kurumlarıdır. Bu çerçevede, yükseköğretim kurumlarının geleneksellikten yenilikçiliğe, uzmanlaşmadan çeşitlenmeye, ulusallıktan küresel ve yerel vizyona, dar ve birbirinden kopuk bir çevreden rekabetçi bir ortama, içine dönük ve kapalı çalışma düzeninden sınırlar ötesinde ortaklıkları temel alan işbirliklerine dönük olarak yerel, bölgesel ve toplumsal kalkınmaya katkı sağlayan toplumsal kurumlar olarak yeniden yapılanmaları ve toplumsal işlevlerini de yeniden tanımlamaları kaçınılmaz bir gerçek ve zorunluluk olarak belirmektedir (Nohutçu, 2006).

Taylor ve Miroiu (2002:9), dünya çapındaki tüm yükseköğretim kurumları için felsefi bir çerçeve oluşturan, bilgi toplumunda yükseköğretimin dört temel işlevini şu şekilde sıralamaktadırlar:

a) 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 (**Yaşam boyu öğrenme**),

b) Bilginin artmasını ve anlaşılıp paylaşılmasını sağlayarak ekonomi ve topluma yararlı olarak kullanılabilmesine olanak vermek (**Bilimsel bilgiyi paylaşma açma**),

c) Yerel, bölgesel, ulusal ve küresel düzeylerde uyumlu ve sürdürülebilir bilgi temelli ekonominin koşullarını oluşturmak (**Küresel rekabetin karşılanması**),

d) Demokratik bir toplum ve bireylerin kendilerini özgürce geliştirebilecekleri bir yurttaşlık anlayışının oluşmasına katkıda bulunmak (**Yaşam kalitesini arttırma**).

Bilimsel bilginin üretimi ve paylaşıma açılması ile eğitim – öğretim hizmetinin sunulması yükseköğretim kurumlarının geleneksel işlevleri içinde tanımlanmış olsalar da günümüzde ve gelecekte de önemini kaybetmeyecek iki önemli toplumsal işlevdir. Ancak, elbette küreselleşmeyle birlikte bu işlevlere yenileri de eklenmekte ve özellikle gelişen ekonomide bilginin ve öğrenmenin vurgulandığı “*bilgi kapitalizminin*” (Castells, 2000) doğuşu ve “*Bilgi kalkınmaktır*” (World Bank, 1998) sloganı ile küreselleşen rekabette yükseköğretim kurumları belirleyici bir güç haline gelmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının toplumsal işlevi konusunda, genel olarak, uzlaşmaya varılmış anlayışı Günay (2007:3) UNESCO (1996)’dan yaptığı bir alıntıda şu şekilde özetlemektedir: Yükseköğretim kurumları, sosyal gelişmede, ekonomik büyümede, rekabet edebilir mal ve hizmetlerin üretiminin desteklemesinde, kültürel kimliğin şekillenmesi ve korunmasında, sosyal bağın sürdürülmesinde, ve nihayet yoksulluğa karşı mücadelede ve barış kültürünün desteklenmesinde yükseköğretim, yeri doldurulamaz bir unsurdur.

2.1.2.1. Bilimsel Bilgi Üretimi ve Paylaşıma Açılması

Eğitim sisteminin en üst kademesi olan yükseköğretim kurumları, bilim ve teknoloji çağı toplumlarının yaşam felsefesinin odak noktası olmuştur. Toplumun, bilimsel araştırma ve nitelikli insan gücü gereksinimini karşılamak üzere kurulmuş olan yükseköğretim kurumları, yüksek düzeyde bilimsel araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilimsel verileri yaymak, ulusal ve evrensel gelişmeye katkıda bulunmak gibi çok geniş görev, yetki ve sorumluluklara sahip olan bir kurumdur. Eğitim sisteminin diğer kademelerinin görevi “varolan bilgiyi aktarmak” iken, üniversite, temel olarak “bilgiyi üretmekle” görevlidir (Tuzcu, 2003).

Baş (2009:24) da *Küreselleşme ve Bilgi Toplumu* adlı çalışmasında günümüzde, küreselleşme ile birlikte, geçerli bilginin üretiminin ve üretilen bilginin yeni alanlara

uygulanmasının, gerek ulusal gerekse de uluslararası rekabeti ve üstünlüğü belirleyen temel güç haline geldiğini vurgulamıştır. Bilgi, toplumların başlıca zenginlik kaynağı olmuştur. Geçerli ve zenginlik kaynağı oluşturacak bilginin üretimi ve kullanımı ise, eğitim sistemlerine özellikle de yükseköğretim kurumlarına yeni sorumluluklar yüklemiştir. Bugün, yükseköğretim kurumlarının en önemli sorumluluklarından biri, mevcut kültürel değerleri yeni kuşaklara aktarırken, küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip bireyler yetiştirebilmektir.

Yükseköğretim kurumları üretmiş oldukları bilimsel bilgi ve teknolojileri inovasyona dönüştürebilmek ve toplum içerisinde paylaşıma açmak yasal düzenlemeler gitmektedir. Bazı üniversitelerde Teknoparklar ve Üniversite – Sanayi Merkezleri kurulmuş, Sürekli Eğitim Merkezleri açılmıştır.

Bilim ve teknoloji üretimi, üretimle birlikte yaşamın kendisini sürdürebilmenin stratejik unsuru haline gelmiştir. Bilim ve teknolojiye egemen olan toplumlar bu üstünlüklerine dayalı olarak, ekonomide sürdürülebilir bir büyüme ve dolayısıyla da bireylerin yaşamlarına katma değer yaratabilmektedirler.

2.1.2.2. Küresel Rekabetin Karşılanması

Küreselleşen bilgi odaklı ekonomik yapı içinde pek çok sektör yoğun rekabetle karşı karşıyadır. Pazarın bilgi yoğun ürün ve hizmetlere kayması nedeniyle; yeni teknolojilere, araştırma – geliştirme çalışmalarına ve inovasyon yeteneğine sahip insan kaynaklarına duyulan ihtiyaç artmaktadır. İşletmelerin varlıklarını sürdürebilmeleri ve değişimi yakalayabilmeleri için teknolojiye, insan kaynağına, yeni ürün geliştirmeye, üretim süreçlerini ve ilişkilerini iyileştirmeye yönelik yatırımlar yapmaları gerekmektedir. Bilim ve teknolojiye yetkinlik küresel rekabet üstünlüğünün olmazsa olmaz koşuludur.

Küresel pazar ekonomisinde yoğunlaşan rekabet koşullarının belirleyici unsuru yüksek nitelikli insan kaynağıdır ve bu belirleyici unsur yükseköğretim talebini de hızla arttırmaktadır. Küreselleşme ve bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler; eğitim düzeyi yüksek, bilimsel araştırma ve geliştirmeye önem veren insan kaynaklarının hazırlanmasını, üretimde verimliliği ve ileri teknoloji kullanımını ön plana çıkarmakta

ve küresel zenginlikten daha fazla pay alınması için fırsatlar sunmaktadır (Tuzcu, 2003). Bu nedenle, küresel rekabetin karşılanmasında ihtiyaç duyulan nitelikli insan kaynaklarının yetiştirilmesinde yükseköğretim kurumları yaşamsal bir önem taşımaktadır.

Küresel rekabet ortamında ihtiyaç duyulan nitelikli insan kaynaklarının hazırlanmasında yükseköğretim kurumlarının yaşamsal önemi ise bu kurumlara yönelik talep ve beklentileri arttırmıştır. Yükseköğretim kurumları yüzyıllar boyunca toplumlarda yeniliklere öncülük etmiş olsalar bile zaman zaman özellikle de ekonomik dinamiklerin etkisinde kalmışlardır. Küresel ekonomide ivme kazanan rekabet ortamı, yükseköğretim kurumlarının işlevlerinin gözden geçirilmesini ve yeniden tanımlanmasını gündeme getirmiştir.

Ekonomik kalkınma ve rekabette bireylerin eğitim düzeylerinin, bilgiyi bilgi üretmede ve sorun çözmede kullanma becerisinin belirleyici olması işletmelerin de insan kaynaklarına daha fazla yatırım yapmaları gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, eğitime yapılan yatırımlar bugün yalnızca meslek öncesi eğitimle sınırlı kalmayıp, çalışan işgücünün de eğitim düzeyinin yükseltilmesi için yaşam boyu öğrenme felsefesi çerçevesinde işbaşında da eğitim imkanları sunulmaya başlanmıştır.

Bu bağlamda günümüzde yaşam boyu öğrenme anlayışı ve uzaktan öğretim uygulamalarının yanı sıra yükseköğretim kurumlarının bilgidен bilgi üretme ve paylaşımına açma sorumluluğu da üniversitelerin faaliyet alanlarının genişleyerek kampüs dışına taşmasına yol açmıştır.

Daha fazla eğitilmiş işgücü talep eden modern toplumların ve ekonomilerin giderek daha karmaşık ve küresel sistemlere dönüşmesi ve eğitimin ekonomik büyümeye katkısı, yükseköğretimde genişlemenin temel sebeplerinden biridir. Bilgi toplumuna dönüşüm ve bilgi ekonomisine geçiş süreci, bilginin üretilmesi ve paylaşılmasından sorumlu olan yükseköğretim kurumlarından beklentileri arttırmış ve yükseköğretim kurumları bütün ülkelerde toplumların ilgi odağı haline gelmiştir. Bununla birlikte, küreselleşme, pazar ekonomisine geçiş ve hizmetlerin serbest dolaşımı gibi gelişmeler ve toplumların yükseköğretimden artan beklentileri, yükseköğretim sistemlerinde genişleme ve gelişmeyi zorunlu hale getirmiştir(Tanrıku,2011:6).

2.1.2.3. Yaşam Kalitesinin Arttırılması

Toplumların gerek sosyo-kültürel gerekse ekonomik gelişimlerini etkileyen çok sayıda değişkenden birisi yükseköğretim kurumlarıdır ki bu kurumlar, ekonomide sürdürülebilir kalkınmanın yanı sıra, ekonomik gelişmeyi sosyo-kültürel gelişmeyle destekleyerek entelektüel birikimin oluşmasını da sağlayan bir işleve sahiptirler.

Yükseköğretim kurumlarının sayısal olarak toplum genelinde yaygınlaştırılmasının önemli sosyal katkıları vardır. Yükseköğretim kurumları farklı yörelerden gelen genç insanlara yükseköğretim olanağı yanında yeniden toplumsallaşma fırsatı sağlayarak yeni bir kültürel zenginlik ve toplumsal canlılık yaratmaktadır. Diğer yandan, bulundukları bölgenin ekonomik yaşamına da önemli katkılar sağlamaları yükseköğretime yönelik toplumsal taleplerin ağırlıkla bu doğrultuda biçimlenmesine yol açmaktadır. Oysa, yükseköğretim kurumları toplumsal sorunlara duyarlı, onlara yönelik çözüm üretmek için o bölgede bilimin ve bilimsel bakış açısının, demokrasinin, hoşgörünün yaygınlaşmasına katkıda bulunan bütünüyle toplumsal kalkınmaya önderlik etmeleri beklenen eğitim kurumlarıdır (Şenses,2007).

Yükseköğretime yönelik tartışmalarda bilgi toplumunun yeni değerleri ve kurulan yeni dünya düzeninde nasıl bir insan kaynağına sahip olunması gerektiği irdelenmektedir. Bu tartışmaların odağında ise yükseköğretim kurumlarının yerel, bölgesel ve küresel stratejilerin üretilmesinde oynadığı önemli rol vurgulanmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının amacı öğretim yoluyla insan kaynaklarının gelişimine, araştırma-geliştirme faaliyetleri ile toplumların yaşam kalitesini yükseltmeye katkıda bulunmaktır. Bu nedenle yükseköğretim kurumları toplum yapısı içinde bilim ve teknoloji üretiminde oynadıkları etkin rolle “yaşam kalitesi”ni yükselten kurumlar olarak kabul edilmektedir (Tatlıdil,2009:334).

Ancak, yükseköğretim kurumlarının yaşam kalitesinin arttırılması yönündeki toplumsal katkısının eğitim-öğretim faaliyetlerinin ötesine ve toplumla ilişkilerinin üniversite-sanayi işbirliğinin dışına taşınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle sivil toplum örgütleri ile ortaklaşa gerçekleştirilecek proje ve çalışmalarla toplumun farklı kesimlerine ulaşılabilecek; halk eğitim merkezlerinde sunulacak seminerlerle ya da üniversitelerin bünyesinde açılacak sürekli eğitim merkezlerinde açılacak eğitim

programları ile yükseköğretim kurumlarının yaşam kalitesinin artırılması yönündeki rolü daha etkili hale gelebilecektir.

2.2. DÜNYADA VE TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİME YÖNELİK BEKLENTİLER

Yirmi birinci yüzyıl için yükseköğretimin amaçları Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu’nun 5-9 Ekim 1998 tarihlerinde düzenlediği Dünya Konferansı’nda, özetle şöyle tanımlanmıştır (UNESCO, 2000) :

1. Birey olarak insana ve topluma hizmet etmek,
2. a) Araştırma ve sorgulama,
b) eğitim ve öğretim,
c) toplumun bütünüyle etkileşim ve işbirliği etkinlikleriyle toplum ve birey için daha iyi bir gelecek yaratmak.
3. Daha iyi bir gelecek yaratmak için a) küresel, bölgesel ve yerel sorunların çözümünde aktif olarak yer almak b) hoşgörü, uzlaş, barış içeren bir kültürü küresel, bölgesel ve düzeyde geliştirerek, entellektüel ve ahlaki dayanışmaya dönüşmesini sağlamak.
4. Bilgi üretmek, geliştirmek ve yaymak.
5. İnsanların yaşamları boyunca yararlanabilecekleri çeşitlendirilmiş, dirik, esnek eğitim hizmetleri sunmak.
6. Kendi ve kendisinin öğretim elemanlarını kapsayacak biçimde eğitimin her düzeyini, her düzeyde görev yapan eğitimcileri değiştirip; dönüştürmek; eğitsel süreçlerinin kalitesini artırmak.

Hiç kuşkusuz bu amaçları gerçekleştirecek başat öge yükseköğretim kurumlarındaki insan kaynağı, özellikle öğretim elemanlarıdır. Bu nedenle konferansta amaç olarak tanımlanmasının ötesinde konuyla ilgili şu noktalar da ayrıca vurgulanmıştır. Öğretim elemanlarının,

- a) akademik yeterliği, öğretme yetenekleri, çalışma koşulları, insani ve ahlaki nitelikleri, eğitim geçmişleri tüm eğitim sürecinde yadsınamaz ölçüde etkilidir,
- b) geleneksel rolleri değişmiş; görevleri çeşitlenmiştir,
- c) temel ve ileri düzeyde eğitimleri ve yetiştirilmeleri süreci yeni enformasyon teknolojilerini kullanmaktan, kişisel gelişimlerine kadar yeni boyutlar ve anlamlar kazanmıştır,
- d) kurumlarında politikaların belirlenmesi, programların hazırlanması, karar alma süreçlerine katılımları, katkıları sağlanmalıdır,
- e) işe alınma, çalışma, yaşama koşulları iyileştirilmelidir.

Dünya konferansında uzlaşılan amaçlar, öğretim elemanları açısından vurgulanan noktalar, tüm dünyada yükseköğretim kurumlarının ve öğretim elemanlarının nasıl olması, ne yapması gerektiğine ilişkin genel bir çerçeve sunmaktadır. Bu genel çerçeve, yükseköğretimin tüm boyutlarıyla sürekli ve yoğun biçimde, ulusal ve uluslararası düzeyde tartışılması gereğini ortaya koyan bir dinamizmi içermektedir.

Yükseköğretimle ilgili bu tartışmalar, Türkiye açısından çok daha önemli ve önceliklidir. Artış oranını azalan bir hızla sürdüren genç ve dinamik nüfusu, sanayileşme ve kentleşme süreçlerinin çok boyutlu sorunları ve küreselleşmenin sancıları, Türkiye’de eğitime, özellikle yükseköğretime, bu süreçte yeni ve çeşitlenen işlevler yüklemekte; değerlendirmelerin, beklentilerin ve eleştirilerin yoğunlaşmasına yol açmaktadır (Kongar, 1998). Bu durum da dünya konferansın da vurgulandığı gibi öğretim elemanlarının değişen rolleri, ve çeşitlenen görevleri gereği **temel ve ileri düzeyde eğitimleri ve yetiştirilmeleri** sürecine yeni boyutlar ve anlamlar kazandırmaktadır.

Bu gelişmelerin bir sonucu olarak Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan iki ayrı raporda tüm sayısal gelişmelere karşın, dünya ölçeğinde Türk yükseköğretim kurumları ile ilgili olarak;

- a) Türk yükseköğretim kurumlarının varolan amaç, yapı, süreç ve tüm boyutlarıyla yeni ve çeşitlenen işlevlerini yerine getirmekteki yetersizlikleri,
- b) Türk yükseköğretim kurumlarının geleneksel yapılarında, ileri telekomünikasyon ve bilişim teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim ve bilgiye ulaşım teknolojilerindeki gelişmelerin köklü değişimlere yol açacağı,
- c) Türk yükseköğretim kurumlarında öğrenci/öğretim elemanı oranlarının ileri ülkelerin gerisinde kaldığı, 2005 yılına kadar öğretim üyesi sayısında % 90 artış sağlanması gerektiği, bu amaçla yurt içinde ve dışında öğretim elemanı yetiştirilmesine devam edileceği,
- d) Türk yükseköğretim kurumlarında öğretim üyelerinin kendilerini alanlarında geliştirmek, yeni uygulamaları izlemek, doktora sonrası çalışmalarda bulunmak üzere yurt dışına gönderilmelerinin sağlanması amacıyla, ödenek yokluğu nedeniyle bu güne kadar hiç işletilmeyen 2547 sayılı Kanunun 39.maddesinin işletilmesi gerektiği vurgulanmıştır (YÖK, 1999).

Ayrıca raporlarda, ileri teknolojilere dayalı uzaktan eğitim ve elektronik kütüphanecilik hizmetlerinin gerektirdiği alt yapıları oluşturmak amacıyla Ulusal Bilgi

Merkezi (ULAKBİM) ve Ulusal Akademik Ağ (ULAKNET) projelerinin tamamlandığı; yükseköğretimdeki öğrencilerinin tümünün bilgisayar okur yazarı haline getirilmesi için her üniversitede enformatik bölümünün ve bu bölümlerde, ülkede ihtiyaç duyulan öğretim elemanlarının ve üst düzey elemanların yetiştirilmesi amacıyla, ODTÜ’de enformatik enstitüsü kurulduğu belirtilmiştir. İkinci enstitünün kuruluş çalışmalarının İTÜ’de yürütüldüğü, uzaktan eğitimin yaygınlaştırılması için uygulamalara ilişkin usul ve esasları kapsayan bir yönetmeliğin hazırlandığı ve çeşitli projelerin maliyetlerinin de hesaplandığı ifade edilmiştir.

Raporların, çalışmanın konusuyla ilgili verilen bölümlerinde, Dünya Konferansında ortaya konulan genel çerçeveye örtüşen öğeler içerdiği düşünülebilir. Ancak özellikle öğretim elemanları konusunun daha çok sayılarının artırılması ve yeni öğretim elemanlarının yetiştirilmesi boyutlarına yoğunlaşarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Raporlardan varolan öğretim üyelerinin kendilerini geliştirmeleri için öngörülen yetkinleştirilme sürecinin sadece kendilerini alanlarında geliştirmek, yeni uygulamaları izlemek, doktora sonrası çalışmalarda bulunmak üzere yurt dışına gönderilmeleri kapsamında algılandığı sezinlenmektedir. Yurt dışında yapılması olası geliştirme çalışmaları varolan öğretim üyelerinin hizmet içinde yetkinleştirilmesi yeni uyumlara, yeni rollere hazırlanması sürecinin bir çok anlamda sınırlı bir boyutunu ifade etmektedir. Bu sınırlı boyut yükseköğretim kurumlarında varolan öğretim elemanlarını da kapsayacak çeşitlendirilmiş, dirik, esnek eğitim anlayışına ve değişim, dönüşüm çabalarına yüklenen anlamları da yeterince karşılamamaktadır.

Geleneksel rolleri değişen ve çeşitlenen, kurumsal değişimin ve dönüşümün en kritik ögesi olan öğretim üyelerinin hizmet içinde yetiştirilmeleri ve yetkinleştirilmeleri bir süreç olarak algılanmadıkça bir sorun olarak tanımlanmak durumundadır. Nitekim, alanda yapılan bir çok araştırma sonucu ulaşılan bulgular bu yargıyı desteklemektedir. Örneğin iki araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak öğretim üyelerinin yetiştirilmelerinin adeta şansa bırakıldığı, araştırma ve yayın yapma zorunluluğunun ön plana çıkması nedeniyle öğretim üyelerinin pedagojik formasyon eksikliklerini giderme yönünde zaman ayıramadıkları ve çaba gösteremedikleri ileri sürülmüştür (Korkut ve diğerleri,1999).

Bir başka örnekte, Türkiye’de üniversitelerin eğitim görevlerine yoğunlaşarak sanayileşme ve kentselleşme süreçlerinden bilgi toplumuna geçişte, toplumsal dönüşümü sağlayacak a) bilgi üretme, b) bilgiyi teknolojiye dönüştürme , toplumu yenileme-sosyal değişmeyi analiz etme ve danışmanlık yapma gibi daha yeni görevlerini aksattıkları, c) yasal, fiziki, entelektüel ve akademik ortamları bakımından yetersiz oldukları vurgulanmaktadır (Kabasakal 1998; Kozlu 1994). Diğer bir örnekte ise, Türk üniversitelerinde rektörlerin ve dekanların 21. yüzyıl için kişisel ve örgütsel vizyonlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen üç alan araştırmasında,

1. rektörlerin,
 - a) dünyayla entegrasyonu, üst düzeyde bilimsel çalışmalar yapmayı olanaklı kılan alt yapıyı ve akademik personelin yaratıcılık, yenilikçilik ve problem çözme konusundaki yeterliklerini geliştirmeyi; niteliksel yetersizliklerini,örgütsel yapıyı ve finansal koşulları değiştirmeyi istedikleri,
2. rektörlerin ideallerindeki üniversiteyi,
 - a) dünyayla entegrasyonunu tamamlamış,
 - b) öğrenen merkezli,
 - c) üst düzeyde bilimsel çalışmaların ve araştırmaların yapıldığı,
 - d) mali, idari, akademik yönden özerk,
 - e) nitelikli ve güdülenmiş akademik ve akademik olmayan personelin istihdam edildiği,
 - f) öğrenen, gelişen ve dinamik,
 - g) toplumda liderlik yapan,
 - h) uluslararası ilişkileri sürdüren,
 - i) Alt yapısı ve fiziksel koşulları tamamlanmış bir kurum olarak tanımladıkları
3. dekanların ise öğrenen merkezli olmayı, bilimsel kaliteyi, uyumu, sosyal etkileşimi, iletişim ve dayanışmayı, dinamik, esnek, değişebilir kaliteli eğitim-öğretim süreçlerini geliştirmeyi, alt yapı ve fiziksel koşulları, ezberci eğitim-öğretim ile geleneksel öğretim üyesi ve öğrenci kavramlarını ise değiştirmek istedikleri,
4. ideallerindeki fakülteyi,
 - a) tüm personelin refah düzeyi yüksek,
 - b) alt yapısı ve fiziksel koşulları tamamlanmış,
 - c) nitelikli ve güdülenmiş akademik ve akademik olmayan personelin istihdam edildiği,
 - d) üst düzeyde bilimsel çalışmaların yapıldığı,
 - e) demokratik ve laik Cumhuriyet değerlerinin benimsendiği,
 - f) çalışkan, çağdaş ve bilgili öğrencilerin olduğu,

- g) çevre sistemlerle ilişkili,
 - h) finansal problemi olmayan,
 - i) dünya ile entegrasyonunu tamamlamış bir kurum olarak tanımladıkları
- belirlenmiştir (Erçetin & Baskan 2000).

Bulgular rektörlerin ve dekanların yönettikleri kurumlar için nasıl bir gelecek düşlediklerini ve buna ulaşmak için geliştirmeyi, değiştirmeyi istedikleri durumları ortaya koymaktadır.

Örgütsel yapı, finansal koşullar, alt yapı ve fiziksel koşullara ilişkin öngörülen çok boyutlu yapısal değişimin, insan kaynağının bilgi, beceri, tutum motivasyon ve davranış boyutlarını da kapsamadıkça başarıyla sonuçlanması beklenemez. Bu anlamda, bulgulardan Türk Üniversitelerinde rektörlerin ve dekanların yaratıcı, yenilikçi, problem çözen, uyum, saygı, sosyal etkileşim, iletişim, dayanışma süreçlerinde başarılı, güdülenmiş, geleneksel öğretim üyesi kavramını aşan bir akademik personel profili çizdikleri, bu profildeki akademik personelin öngördükleri çok boyutlu yapısal değişimin itici gücü olabileceğini, düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu profil her anlamda tartışabilir olsa da akademik personele, yeterliliklerine, özelliklerine ilişkin değişim gerektiren durumların varlığını ifade etmektedir.

Bu aşamaya kadar tartışılanlar bütünde değerlendirildiğinde geleceğin yükseköğretim kurumlarından,

- her yaştan, her işten, her toplumdan bireyin ya da bireylerin kişiselleştirilmiş bilişimsel güçlerini, kendilerinin ve insanlığın geleceği için geliştirme, bütünleştirme, işlevselleştirme amacını benimsemiş;
- zaman, mekan, vb. sınırları olmayan, esnek bir yapıyla düzenlenmiş,
- araştırma ve çalışma, eğitim ve öğretim, etkileşim ve işbirliği süreçleriyle küresel, bölgesel, yerel ve bireysel sorunlara çözüm üretebilen,
- bireysel, örgütsel, toplumsal ve evrensel zekanın, hoşgörünün, uzlaşının ve barışın oluşturulması, geliştirilmesi, ve işlevselleştirilmesinde yaratıcı, üretici, dağıtıcı örgütlenmeler olarak yapılanmalarının beklenildiği ortaya çıkmaktadır.

Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının geleceğinin bu çok boyutlu dönüşümü gerçekleştirmesine bağlı olduğu düşünülmektedir.

Bu süreçte gözden kaçırılmaması gereken nokta, geleceğin yükseköğretim kurumlarında değişen rolleri, çeşitlenen görevleriyle yeni bir öğretim elemanı profilinin ortaya çıktığı gerçeğidir. Bu profil Dünya Konferansı'nda ortaya konulan raporda (UNESCO, 2000) vurgulandığı gibi, yeni boyutlar ve anlamlar yüklüdür. Bu yeni boyutlar ve anlamlar;

- iletişim ve bilişim teknolojilerinin yoğun biçimde kullanmayı,
- küreselleşme sürecinde mekansal, zamansal anlamda küçülen, daralan kültürel ve sınırsal anlamda zenginleşen ve bütünleşen bir dünyaya, her yaştan, her işten, her toplumdaki bireyleri yaşam boyu hazırlamayı ve yetiştirmeyi,
- bu hazırlama ve yetiştirme sürecinde kendisini her anlamda sürekli geliştirmeyi,
- küresel, bölgesel, yerel, kurumsal işbirliğine, dayanışmaya ve etkileşime açık olmayı içermektedir.

Öğretim elemanı yetiştirme sürecinin şansa bırakıldığı, varolan öğretim elemanlarının yetkinleştirilmesinin ise bir süreç olarak algılanmadığı Türkiye’de, yükseköğretim kurumlarında varolan öğretim elemanlarının bu profili doldurabilmeleri özel, özenli ve planlı bir çaba gerektirmektedir. Bu çaba Türkiye’de yükseköğretim kurumları için öngörülen, beklenen ve zorunlu değişimin dönüşümün ön koşuldur.

2.3. YAŞAM BOYU ÖĞRENME PERSPEKTİFİNİN AB’NİN EĞİTİM POLİTİKALARINA YANSIMASI

Yaşam boyu öğrenmeyi, “Bilgiyi, yeteneği ve yeterliği geliştirmek amacıyla kişisel, vatandaşlık ve sosyal işlerle ilgili olan perspektif içerisinde, hayatın her anında üstlenilen bütün öğrenme aktiviteleri” olarak tanımlayan Avrupa Birliği’nin tek bir pazara dönüşmesi, küreselleşme, sürekli değişen teknoloji, yeni bilgi teknolojileri gibi itici güçlerin etkin hale gelmesiyle, kavram 1990’lardan itibaren AB içinde önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle 1994 AB Komisyonu tarafından yayınlanan “White Paper” [Beyaz Bülten] adlı belgede merkeze alınan kavram, yeni sosyal, teknolojik ve ekonomik değişimler için kullanılacak ‘stratejik bir fikir’ olarak görülmüştür.

Yaşam boyu öğrenme, Avrupa Birliği’nin eğitim politikaları arasında da öncelikli öneme sahip çalışmalardan biridir. 1995 yılında komisyon kararlarının raporlaştırıldığı “Öğrenen Topluma Doğru” (*Teaching and Learning: Towards the*

Learning Society) başlığını taşıyan Beyaz Bülten (White Paper) ile yaşam boyu öğrenme konusunda birliğin amaçlarının ve yapılması gerekenlerin belirlenmesinin ardından 1996 yılı “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” olarak ilân edilmiş ve komisyon kararıyla yaşam boyu öğrenmenin amaçları, ilkeleri ve stratejileri belirlenmiştir. Bu stratejinin ilk etkisi genel ve yükseköğretimi kapsayan SOCRATES ve mesleki eğitim ve öğretimi kapsayan LEONARDO DA VINCI programlarında görülebilir. Sonradan alınan kararlarla, 2007 yılında süresi dolan bu programlar, yaşam boyu öğrenme kapsamına dahil edilmiştir (Akbaş & Özdemir, 2002:155).

2000 yılına gelindiğinde ise Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde yaşam boyu öğrenme adına atılan adımların değerlendirildiği *Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi* yayınlanmıştır. Bu bildiriye göre, yaşam boyu öğrenmenin iki temel amacı vardır. Bunlardan biri, *aktif Avrupa vatandaşlığını* tanıtmak ve bunu yerleştirmektir. Diğer amacı ise, yeni bilgi temelli topluma uyum sağlamak ve sosyal ve ekonomik yaşama tam olarak katılmak için gerekli olan meslekî becerileri kazandırmaktır. Bu haliyle yaşam boyu öğrenme, bireylerin çeşitli araçlar kullanarak kendi gelişimlerini sağlayan ve yeni teknoloji alanlarında gerekli becerilere sahip, modern toplumda aktif rol alabilen Avrupa vatandaşları olarak yeterlikler kazandırmak için tasarlanmıştır. http://europa.eu/legislation_summaries/other/c11047_en.htm

Bildiri, yaşam boyu öğrenmeyi uygulamaya dönüştürmeyi amaçlayan altı önemli mesaj içermektedir. Bunlar (Akbaş & Özdemir,2002: 155-156) :

1. İnsanların bilgi temelli topluma sürekli katılımlarını sağlamak için gerekli becerileri kazandırmak veya bunları tazelemek,
2. Avrupa’nın en önemli varlığı olan insanlarına öncelik vererek insan kaynaklarına yapılan yatırım miktarını artırmak,
3. Yaşam boyu öğrenmenin sürekliliğine yönelik olarak, etkili yöntemler geliştirerek eğitim ve öğrenme alanındaki yenilikleri tanıtmak,
4. Yeni öğrenme yolları geliştirerek ya da iyileştirerek eğitimin statüsünü artırmak,
5. Herkesin kolayca yüksek kaliteli bilgilere ulaşmasını sağlamak, tüm Avrupa’da öğrenme fırsatlarıyla ilgili tavsiyelerde ve teşviklerde bulunmak,

6. Yaşam boyu öğrenme fırsatlarından insanların gereksinimlerine göre olabildiğince yararlanmasını sağlamaktır.

2001 yılında ise yukarıdaki altı anahtar mesajın önceliklerine yansıtan önemli bir yaşam boyu öğrenme tasarısı olarak da kabul edilen bir eylem planı olarak “*Making a European area of life learning a reality*” yayınlanmıştır. (Bkz : Commision of the European Communities (CEC) 2001). Communication from the Commision: making a European area of lifelong learning a reality [[COM \(2001\) 678](#))]³

Yükseköğretimi kapsayan Socrates Programı sekiz eylem alanından oluşmaktadır (Gediklioğlu,2005:66-80): (1) *Erasmus* (yükseköğretim), (2) *Comenius* (örgün eğitim), (3) *Grundtvig* (yaygın eğitim), (4) *Minerva* (açık-uzaktan eğitim), (5) *Lingua* (Avrupa dilleri eğitimi), (6)*Observation and Innovation* (eğitim sistemlerinin/politikalarının izlenmesi ve bu alanlarda yenilik), (7) *Joint Actions* (diğer Avrupa programları ile ortak eylemler), (8) *Accompanying Measures* (diğer eylem alanlarında yer almayan destek önlemleri). Socrates Programı tüm düzeylerde eğitimde Avrupa boyutunun güçlenmesini, eğitimin tüm alanlarında fırsat eşitliği oluşmasını ve üye ülkelerde işbirliği içerisinde yürütülecek bir dizi etkinlik yoluyla eğitimde kalitenin gelişmesine katkı yapmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme kavramı, AB’nin eğitim ve öğretim politikasının odağına yerleşmiştir.

2.3.1. Türkiye’nin Avrupa Birliği ile Entegrasyonu ve Bologna Süreci

Sokrates programının sekiz alt alanından yükseköğretim alanını düzenlediği programa Erasmus programı adı verilmektedir ve bu program (Erasmus programı) **Bologna Süreci** adı altında yürütülmektedir. Bologna Deklarasyonu, *Avrupa eğitim bakanları Avrupa yüksek öğretim alanı ortak deklarasyonunun oluşturulması için* 19 Haziran 1999’da toplanmışlardır. Bologna Deklarasyonunun başlangıcında da Sorbon Deklarasyonunda olduğu gibi Avrupa vatandaşlığı olgusunu güçlendirmek için “Bilgi Avrupası’nın Oluşturulması” ortak kararı yinelenmektedir. AB’de ortak bir eğitim alanı

³ <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf>

oluşturmayı hedefleyen süreçte AB Yüksek Öğretim Alanındaki oluşumu 2010 yılına kadar tamamlamak üzere bir dizi toplantı ve çalışmalar yürütmektedir.

Yine Bologna Deklarasyonunda, Sorbon Deklarasyonunda belirtilen vatandaşların hareketliliği ve istihdamın artırılması amacına; hükümetlerin başlatılan reform sürecini uygulamaya kararlılığına; Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasında yükseköğretim kurumlarının rolüne ve 1988 yılında Bologna’da hazırlanan ve Üniversiteler Anayasası olarak da bilinen Magna Charta Universitatum’a değinilmektedir (Süngü, 2008).

20. yüzyılın sonlarında Avrupa Birliği’nde, 21. yüzyılın bilgi çağı olacağı tespitinden hareketle **Bilgi Avrupası**’nı oluşturmak amacıyla eğitim alanında uygulanacak bir dizi kararlar alınmıştır. Birliğin aldığı bu kararlarda gücünü bilgidен ve bilimden alacak olan Bilgi Avrupa’sında, Avrupa coğrafyasındaki ülkeleri hem birbirleri ile uyumlu - birbirlerini tamamlayıcı, hem de rakiplerinden üstün kılacak bir yükseköğretim sistemi oluşturulması hedeflenmiştir.

19 Haziran 1999’da Bologna Bildirisi’nin 29 ülke tarafından imzalanması ile Bologna Süreci resmi olarak başlamış ve süreci takip etmek üzere bir Bologna İzleme Grubu (Bologna Follow-up Group - BFUG) oluşturularak iki yılda bir eğitim bakanlarının toplanması kararlaştırılmıştır. 1999’dan beri sürece dahil ülkelerin eğitim bakanları her iki yılda bir toplanmakta ve Avrupa yükseköğretiminin geleceği planlanmaktadır. Türkiye bu sürece 2001 yılında Prag toplantısında dahil olmuştur.

1999 Bologna Bildirisi ile deklare edilen yükseköğretimde ulaşılması istenilen altı hedefe 2001 yılı Prag Bildirisi ile üç hedef alanı daha eklenmiştir. Sürecin temel öncelikleri ise şöyle sıralanmaktadır:

- Derecelelerin kolay anlaşılabilirdiği ve karşılaştırılabilirdiği bir sistem oluşturulması,
- Lisans ve Lisansüstü olarak kademelendirilmiş bir sistem oluşturulması,
- Öğrenci hareketliliğini teşvik edecek Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) gibi bir kredi sisteminin oluşturulması,
- Öğrenci, öğretim elemanları, araştırmacı ve idari personelin serbest dolaşımını kısıtlayan unsurları ortadan kaldırarak hareketliliğin artırılması,
- Kalite güvencesi (Quality Assurance) alanında Avrupa’da işbirliğinin artırılması,
- Yükseköğretimde bulunması gereken Avrupalılık bilincinin artırılması,

- Yaşam boyu öğrenim,
- Avrupa Yükseköğretim Alanının oluşturulması.

Bologna sürecinde, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS)⁴ , Diploma Eki (DE)⁵ , Müfredat Yenileme, Hareketlilik (öğrenci ve akademisyen değişimi) ve Tanıma, Yaşam Boyu Öğrenim, Ortak Dereceler ve Kalite Güvencesi konularında çalışmalar sürdürülmektedir. Bologna Deklarasyonunda kültür, dil ve ulusal eğitim sistemlerinin çeşitliliğine ve üniversite özerkliğine saygı duyulduğu ifade edilmiş; hükümetler arası ve yükseköğretim konusunda faaliyet gösteren Avrupa sivil toplum örgütleri ile işbirliği yaparak Avrupa yükseköğretim alanının güçlendirilmesi kararıyla deklarasyon belgesi sonlandırılmıştır (DPT, AB Eğitim ve Gençlik Prog. Merkezi Başkanlığı)⁶

Yükseköğretimle ilgili güncel tartışmalar genel olarak üç temel boyutta ele alınabilir. Birinci boyut yükseköğretim talebinin karşılanması ve yükseköğretime giriş ile ilgili konulardır. İkinci boyut, yükseköğretimin yönetimi ve kalitesinin artırılması ile ilgili konulardır. Üçüncü boyut Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına hazırlık çalışmalarına ilişkin konulardır. Yükseköğretime yönelik talep nüfus artışı ve ekonomik gelişmelere paralel olarak artış gösterirken, yükseköğretimde kapasite yaratılması aynı ölçüde gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle de üniversite önünde sürekli bir yığılma söz konusu olmaktadır. Bu yığılma yükseköğretime yönelik bir rekabetin oluşmasına yol açmaktadır. Bunun sonucu olarak araç olması gereken sınavlar bir amaç haline dönüşmekte ve ortaöğretimin amaçlarının gerçekleştirilmesi önünde önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu sorunla bağlantılı olarak ortaya çıkan sorunlardan birisi de yükseköğretime giriştir. Yükseköğretime yönelik talebin yüksek ve arzın sınırlı kalması nedeniyle, mevcut sistem temel olarak ülke çapında merkezi olarak uygulanan sınavlarla seçme ve yerleştirme yapmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin mezun oldukları okul türleri tercih edilebilecekleri alanlar üzerinde sınırlayıcı olmaktadır. Tercih edilen program türüne göre farklı okul mezunlarına (genel ya da mesleki eğitim) farklı katsayılar uygulanmaktadır.

⁴ European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)

⁵ Diploma Supplement (DS)

⁶ <http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&yayinid=5734B9F61254242D134EA3568063CF336C2F>

Yükseköğretim Kurulu'nun yükseköğretimin geliştirilmesine ve sorunlarının aşılmasına yönelik çabaları söz konusudur. Bu çerçevede, 2005 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından kurulan Yükseköğretim Strateji Geliştirme Komisyonunca; yükseköğretimin yeniden yapılandırılması, sorunlarına çözüm getirilmesi ve bir tartışma ortamı oluşturulmasına katkı sağlaması amacıyla hazırlanan Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi başlıklı rapor; 2007 yılı Şubat ayında son halini almış ve <http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/> adresinde yayımlanmıştır. Bu raporda yer alan stratejik öneriler genel olarak üç ana boyutta ele alınabilir. Bunlar:

- Yükseköğretim talebinin karşılanması ve yükseköğretime giriş
- Yükseköğretimin yönetimi ve kalitesinin artırılması
- Yükseköğretim kurumlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına hazırlık çalışmaları

Raporda yükseköğretim talebinin karşılanması ve yükseköğretime girişi düzenlemeye yönelik getirilen öneriler; “Erken yaşta yönlendirmeye yönelik öneriler”, “Yükseköğretim kontenjanının artırılmasına yönelik öneriler”, “Mesleki eğitimin özendirici hale getirilmesi” ve “Yükseköğretime seçme ve yerleştirme sisteminin yeniden düzenlenmesi” olarak sıralanabilir.

Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanarak 20 Eylül 2005 tarihinde yürürlüğe giren ile başlatılan süreçle ulusal boyutta yükseköğretim kurumlarının kalite düzeylerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusunda önemli adımlar atılmıştır. Üniversitelerarası Kurul'un seçtiği dokuz kişilik Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) göreve başlamıştır.

Yükseköğretimle ilgili temel değişimlerden birisi yükseköğretim kurumlarının Avrupa Yüksek Öğretim Alanına uyarlama yönündeki çalışmalarıdır. Yükseköğretim Kurulu, Bologna süreci ve Lizbon hedefleri kapsamında, yükseköğretim alanında ulusal nitelikler çerçevesi ile ilgili çalışmaları başlatmıştır. Bu kapsamda, program bazında niteliklerin tanımlanması ve öğrenme ürünlerinin kalite güvencesi altına alınması çalışmaları sürdürülmektedir. Bu kapsamda üniversiteler programlarını Avrupa Kredi Transfer Sistemine (AKTS) uyarlama, Diploma Eki verme, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğini sürdürme yönünde çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar.

2.4. TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA YAPISAL DÖNÜŞÜME YOL AÇAN ETMENLER

Dünya ekonomisinde kısa sürede etkili olan küreselleşme süreci, 2000’li yıllara girildiğinde yaşanan krizler ile birlikte tartışılır hale gelmiştir. Bu hızlı değişimin sonrasında dünya ekonomisi işsizlik ve ekonomik durgunluk gibi iki önemli sorunla karşı karşıya kalmıştır. Gelişmekte olan ülkelerdeki işsizlik oranlarındaki artışlar ise işgücünü düşük ücretle, sağlıksız koşullarda, niteliksiz işlerde çalışmaya sürüklemekte, ILO’nun tanımlaması ile “çalışan fakirler” sınıfı da hızla genişlemektedir. Ekonomide karşı karşıya kalınan bu sorunun ülkelerin finansal sistemlerindeki aşırı büyüme ile istihdam arasındaki ilişkiyi gözardı etmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkiye, 1962 yılında girilen planlı kalkınma sürecinden başlayarak makro ekonomik istikrar ile işgücü piyasasında istikrarı birlikte yakalamaya çalışmıştır. Bu hedef, planlarındaki amaçlara ve özellikle çizilen büyüme stratejilerine göre farklılık gösterse de, ana eğilimden vazgeçilmemiştir. Türkiye’de büyüme ile istihdam arasındaki sapmaların ortaya çıkmasındaki ana neden büyümede istikrarın sağlanamamasıdır. Türkiye ekonomisinde planlı dönem sonrası, istikrarsızlık ve iktisadi dalgalanmalar 1973-1980 ile 1990 sonrasında yoğunlaşmıştır.

Türkiye, 1960-1980 yıllarında ithal ikameci sanayileşme politikaları ile enflasyonsuz büyümeyi başarmışsa da, ekonomide rekabetçi bir yapının oluşturulamaması, kamu harcamalarında verimlilik ilkesinin gözardı edilmesi büyüme oranının sürdürülebilirliğini ortadan kaldırmıştır. Süreci önce kesintiye uğratan daha sonra yarattığı etki ile sona erdiren olgu ise, 1973 petrol krizi olmuştur.

24 Ocak 1980 kararları ise Türkiye’nin son otuz yılda yaşadığı değişimin başlangıcıdır. Bu dönemde Türkiye’de istikrarlı bir gelişme gösterilemese de, ülkenin dışa açılması ve diğer ülkelerle entegre olması yönünde ciddi adımlar atılmıştır. 1980-1990 yılları arasında Türkiye’de önemli altyapı yatırımları gerçekleştirilmiştir. Özellikle telekomünikasyon, ulaştırma ve enerji sektörüne yapılan yatırımlar, ülkenin üretim fonksiyonunu sermaye yoğun üretime çevirme yönünde atılmış en önemli adımlar olarak kabul edilmektedir (Çolak & Ardor,2003).

2000’li yıllara gelindiğinde ise çalışan işgücünün sektörler arasındaki dağılımı irdelendiğinde tarım sektöründe çalışan işgücünün giderek azaldığı ve başta hizmetler sektörü olmak üzere endüstri sektörüne kaydığı görülmektedir. İşgücünün sektörler arasındaki transferinde ise en önemli nedenlerden biri kırdan kente yönelik göçlerdir. Türkiye’de ithal ikameci sanayileşme beraberinde kırdan kente göç dalgasını da başlatmıştır. Kentleşme politikası açısından kentin çekici etmeni olarak nitelendirebileceğimiz istihdam edilme olanakları, dönemsel olarak farklılık göstermesine karşın iç göç dalgasının nedenleri arasında kırsal kesimi kente iten önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte Türkiye ikinci bir göç dalgasını da yurtdışına işçi göndererek yaşamıştır.

Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan hızlı ekonomik büyüme Avrupa’da işgücü göçü talebini beraberinde getirmiştir. Sermayenin ve işgücü hareketliliğinin yaşandığı 1970’lerden sonra dünya tek pazarının şekillendiği yeni bir evreye geçilmiştir. 1980’li yıllardan sonra uluslararası rekabetin giderek artması ise, rekabet edebilirlikte verimlilik ve insan kaynaklarının ilişkisini gündeme getirmiştir (Tatlídil,2003:29). Diğer bir ifadeyle insan kaynaklarının niteliği, eğitim düzeyi, sektörler arası dağılımı küresel ekonomide toplumların rekabet gücünün göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Bu bağlamda, 21. yüzyılda küreselleşmenin, bilgi tabanlı ekonomik gelişmenin ve bilişim teknolojileri devriminin etkisiyle, Türk yükseköğretim alanı da genişlemekte, çağın gerektirdiği yeni insan tipinin yetiştirilmesinde kendisine yeni vizyonlar belirlemektedir. Örnek olarak, Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında (2007-2013) Türkiye’nin vizyonu, istikrar içinde büyüyen, gelirini daha adil paylaşan, küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, bilgi toplumuna dönüşen ve AB’ye üyelik için uyum sürecini tamamlamış bir Türkiye olarak belirlenmiştir.

Yükseköğretim kurumlarının özellikle ileri düzeydeki eğitim ve araştırma – geliştirme faaliyetleri ile toplumlar üzerinde etkin rol oynayacakları bir gerçektir. Değişen dünyada yükseköğretim kurumlarının yeni eğitim yaklaşımlarını ve küresel rekabet koşullarını göz ardı etmeden yeni rollerini üstlenmeleri, anlamlı reformlar ve yenilikler yaratmaları beklenmektedir. Bu da ancak, tamamen gerçekçi bir plan çerçevesinde yapılandırılacak stratejilerle mümkün olabilecektir.

2.4.1. Türkiye Ekonomisindeki Gelişim

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze kadar geçen süreçte ekonomik yapı ve politikaları değişen iç ve dış siyasal, ekonomik ve toplumsal gelişmelerin etkileriyle biçimlenmiştir. Cumhuriyet döneminin başlangıcında izlenen ekonomik politikalar geçmişte ülkenin sömürgeleştirilmesine bir tepki mahiyetinde olmuştur (Kazgan, 1999:32).

Türkiye Cumhuriyeti'nin ulus devlet şeklinde yapılanması 1914-45 arasındaki 30 yıllık sürede iki dünya savaşı ve bir büyük ekonomik bunalımın küresel sistemi çökertip mal ve sermaye hareketlerini asgariye indirdiği, ekonomi politikalarının her yerde zorunlu olarak içe döndüğü ve serbest piyasa ekonomisine güvenin iyice sarsıldığı bir dönemde gerçekleşmiştir (Kazgan, 1999: 54).

Cumhuriyet sonrasında öncelikli hedef kalkınma olmuştur. Başlangıçta Osmanlı döneminin ekonomik dışa bağımlılığının ortadan kaldırılmasına özen gösterilmiş, ulusal kalkınma modeline dayalı ekonomik politikalar önem kazanmıştır. Bu bağlamda 1929 Dünya bunalımının Türkiye'yi etkilemesi sonucu liberal ekonomi yerini daha devletçi bir politikaya bırakmıştır. Çünkü Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki liberal deneyim ve özel teşebbüsü büyük ölçüde destekleme tarzındaki ekonomi politikası ile ekonomik bağımsızlık ve hızlı kalkınmanın gerçekleşmeyeceği görülmüştür (Güven, 1998 : 34).

İkinci Dünya Savaşı sonrasına kadar devam eden devletçilik yaklaşımının ardından hazırlanan İvedili Sanayi Planı, tarımdaki gelişmeyi hedef alan ve bu bağlamda tarımda su altı ve toprak altı servetini değerlendirme temelinde bir sanayi planı idi. Bu plan aynı zamanda ülke içersinde bölgesel uzmanlaşmayı, enerji kaynakları etrafında endüstri kompleksleri oluşturmayı da amaçlamaktaydı.

Ancak savaş sonrası ABD denetimindeki IMF, Dünya Bankası, Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşması (GATT) gibi kuruluşlara üye olma devletçi planla mümkün olmayacağından, öncelik tarım sektörüne kaydırılmıştır. 1950 yılı ve sonrasında ülke kalkınmasında tarım sektörü öncelikli hale getirilirken özel sektöre de girmek istediği alanlarda tam serbesti sağlanması benimsenmiştir (Parasız, 1998:80-100).

Tablo:3 Türkiye Ekonomisinin Dönemsel Özellikleri / İzlenen Ekonomi Politikaları:

Dönem	İzlenen Ekonomi Politikası
1923 – 1945	Yeniden İnşa ve Korumacı – Devletçi Sanayileşme
1945 – 1961	Savaş Sonrası Yeniden Uyum Dönemi
1962 – 1979	İthal İkameci Dönem
1980 – 1988	Uluslararası Piyasalarla Ticaret Temelinde Bütünleşme
1989 –	Uluslararası Finans Kapitalle Bütünleşme ve Krizler

Kaynak : Karluk, 2002.

Yukarıdaki tabloda (Tablo:3) 1923 yılından günümüze kadar izlenen ekonomi politikaları çerçevesinde Türkiye ekonomisi'nin 1960 yılına gelinceye kadar plansız ve dengesiz bir şekilde büyürken, 1950'lerin ikinci yarısından sonra sanayi sektörünün büyüme hızının yavaşlamasının ardından 1962'de planlı ekonomi dönemine girildiğini görülmektedir. 1962 yılından sonra ithal ikameci sanayileşme modeli benimsenmiştir. 1980 sonrası ise ekonominin uluslararası piyasalara eklenmesine geçilmiştir (Karluk,2002: 220-233).

Gelişen dinamik bir yapıya sahip olan Türk sanayi ve hizmetler sektörü ulusal rekabetten uluslararası rekabet ortamına girmiştir. Özellikle 1963 Ankara Anlaşması'ndan itibaren AB'nin ekonomik ve sosyal politikalarını takip etmekte olan Türk yatırımcıları iş yaşamında verimlilik ve kaliteyi ön plana çıkarmaya yönelmişlerdir. Sermaye ve donanımda kullanılan yeni teknolojiler ve bilginin hızlı artışı karşısında insan kaynaklarına yönelik taleplerde de farklı beklentileri ortaya çıkartmaktadır. Ekonomik yapıda yaşanan değişimler ve insan kaynaklarına yönelik taleplerin ve beklentilerin artması ise yükseköğretim kurumlarının da yeniden yapılanmasında belirleyici olmaktadır. Eğitim programlarının içerik ve işlenişinde geçmişten farklı olarak daha çok öğrenen özelliklerine odaklanılırken, bilgiyi kullanma becerisine yönelik olarak yaparak yaşayarak öğrenme, iş başında öğrenme gibi uygulamalara ağırlık verilmektedir.

2.4.2. Türkiye'de Kentleşme ve Yükseköğretim Kurumları

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının yapısal dönüşümde ekonomideki gelişimlerin yanı sıra etkili olan bir diğer faktör de kentleşme sürecidir. Türkiye'de

1950'lerden itibaren bölgeler arası ve kırdan kente yönelik göçler kent nüfuslarının ayrıcalıklı olarak da büyük kentlerin nüfus yapısını etkilemiştir (Tatlídil, 2000:130).

Türkiye'de kentleşme hareketlerinin önemli bir özelliği de, kentleşmenin uzun yıllar kırdan-kente yönelik göçlere dayalı olmasıdır. Bugün göçlerin genel yapısı içinde, kentlerden kentlere göç önem kazanmış olsa da, kentleşmenin büyük gelişme kaydettiği dönemlerde, kentleşmenin temel dinamiği kırdan gelen nüfusa dayalı olmuştur. Kırdan kente göçte ekonomik etmenler (iş bulma ümidi gibi) önemli rol oynarken, göçe yol açan bir diğer etmen de özellikle kentlerin sunmuş oldukları eğitim olanaklarıdır. Büyük kentler başta olmak üzere bugün pek çok kent merkezinde ve ilçelerinde sayıları giderek artan yükseköğretim kurumları genç nüfusun eğitim taleplerine ve bulundukları bölgenin sosyo-ekonomik koşullarına göre çeşitli eğitim programları hazırlamakta ve gelişimlerini sürdürmektedir.

Bu nedenle, Türkiye'nin değişik kentlerinde kurulan yükseköğretim kurumları bulundukları kentlerin nüfus ve göç oranları üzerinde belli oranda etkili olmaktadır. Dolayısıyla, yükseköğretim kurumları kuruldukları bölge üzerindeki ekonomik, sosyal ve kültürel etkileri nedeniyle bir kentleşme modeli ya da nedeni olarak düşünölmektedir.

Yükseköğretim kurumları, temel misyonlarının yanı sıra içinde bulundukları kentlerin büyüklüğüne bağlı olarak, kentsel gelişme üzerinde de katkılarda bulunabilmektedirler. Başka bir ifadeyle, modern üniversiteler geleneksel eğitim ve araştırma işlevlerine ek olarak, özel sektörle işbirliği halinde sürdürölen araştırma faaliyetlerinden, lisanslı buluşlara kadar uzanan çok geniş ulusal ve uluslararası ekonomik ilişkileri kadar; yakın çevrelerine olan etkileriyle de farklı bir misyon taşımaktadır (Drucker, J. & Goldstein, H., 2007).

Yükseköğretim kurumlarının zamanla gelişmesi, açılan yeni akademik birimlerle öğrenci ve öğretim elemanı sayılarının hızla artması; bulunduğu kentlerde nüfus miktarında ve yaş yapısında değişmelere yol açmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının kentler üzerinde yarattığı değişimler sadece nüfus ile de sınırlı kalmamaktadır. Yeni açılan üniversitelerle birlikte doğrudan veya dolaylı olarak yaratılan istihdam ve bunun beraberinde getirdiği gerek kurumsal, gerek çalışanların, öğrencilerin ve ziyaretçilerin yaptığı harcamalar kentlerin ekonomik yapısında da canlılık yaratmaktadır. Büyük ve

genç bir nüfus kitlesi ile bulunduğu kentin tüm tüketim kalıplarını değiştirmekte olan yükseköğretim kurumları aynı zamanda kentlerde birçok ekonomik faaliyet alanı yaratırken, mevcut iş kollarının da gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bu durum da pek çok ilde hatta ilçede üniversite kurulması taleplerini arttırmaktadır.

Kentleşme sürecinde sanayi, turizm ve ticaret gibi faktörlerin yanı sıra yükseköğretim kurumlarının da etkili bir faktör olarak algılanması ve bu kurumların yaygınlaştırılmasına yönelik artan talep karşısında üzerinde durulması gereken önemli bir unsurun vurgulanması gerekmektedir. Işık (2008:178), yükseköğretim kurumlarının kuruluş yerinin belirlenmesinde tek bakış açısının bu kurumların kente sağlayacağı ekonomik katkının ölçüt olarak alınmaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Diğer bir ifadeyle yükseköğretim kurumlarının bir ekonomik kalkınma modeli gibi görülmesi yükseköğretim kurumlarının temel misyonlarını gerçekleştirebilecek donanım zenginliğine kavuşturulmadan bir anlamda “tabela üniversite” konumuna indirgenmesi gibi sakıncalı sonuçlara yol açabilecektir. Bu nedenle yükseköğretim gençliğine, evrensel düşünce yapısına ve yeterli akademik donanıma sahip, öğrencilerin tüm gereksinimlerinin karşılandığı bir yükseköğretim ortamının sağlanmasının bir kentin ekonomik kalkınması kadar ve belki de daha önemli bir konu olduğu düşünülmektedir.

III. BÖLÜM : ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde; araştırmanın amacı, modeli, sayıtlılar, araştırmanın hipotezleri ile alt hipotezleri, evren ve örnekleme ile sınırlılıkları konularında açıklamalar getirilerek veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Yeniden yapılanma süreci, günümüz küresel dünyasında tüm kurumları etkilediği gibi özellikle eğitim kurumlarında köklü bir değişim sürecinin yaşanmasına yol açmıştır. Eğitim kurumu, küreselleşme ve yeniden yapılanma sürecinde, hem etkilenen hem de değişimi etkileyen olarak günümüzde bireyler ve toplumlar açısından önemi giderek artan bir kurumdur. Yalnızca dünya genelinde değil Türkiye’de de küreselleşme sürecinde, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında eğitim kurumu belirleyici bir rol oynamaktadır. Eğitim kurumunun bu belirleyici rolü ise küresel değerlerin ön plana çıktığı bilgi toplumunda üst düzey becerilere sahip ve özellikle bilgiyi kullanabilen, öğrenmeyi öğrenmiş insan kaynaklarına duyulan ihtiyaçla birlikte artmaktadır.

Bilimsel ve teknolojik bilginin üretilerek toplumda paylaşımına açılmasının yanı sıra küresel rekabet sürecinde ihtiyaç duyulan nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesinde ise eğitim kurumları arasında özellikle yükseköğretim kurumları, küreselleşmeden en çok etkilenen kurumlar arasında yer almaktadır.

Bilgi ekonomisi adı verilen yeni küresel ekonomik yapıda bilgi kaynaklarına ve yükseköğretim kurumlarına yatırımın önemi yaygın olarak kabul edilmektedir. Ulusal sınırların öneminin azaldığı bir dünyada yükseköğretim kurumlarının geleceğe dönük hedeflerini uluslararası boyutta düşünmeleri ve bu hedefleri, içinde yer aldıkları toplumun stratejik hedefleriyle bütünleştirebilmeleri gerekmektedir.

Bilgi toplumu olma yolunda Türkiye’de de yükseköğretim kurumlarının, özellikle günümüzde giderek öğrenim görme talebi artan lisansüstü eğitim programlarının ve bu programlarda öğrenim gören öğrenciler ile hizmet veren öğretim

üyelerinin yeniden yapılanma sürecindeki beklentilerinin incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda, çalışmada *küreselleşme ve onun yansıması* olarak öne çıkan bilgi toplumunda insan kaynaklarının yeniden yapılandırılması sürecinde bir itici güç olarak yükseköğretim kurumlarının işlevi ve bu kurumların yerel olduğu kadar küresel boyutta da ihtiyaca yanıt verebilmeleri için nelerin yapılması gerektiği konusunda akademik ve bilimsel bir araştırma hedeflenmektedir. Bu doğrultuda çalışmada

(1) yükseköğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencileri ile bu kurumlarda görev alan öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumunun işlevine yönelik bakış açılarının belirlenmesi

(2) yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının farklı değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Araştırmada ortaya konulan bu amaç doğrultusunda cevaplanması gereken diğer temel sorular şu şekilde sıralanabilir : Yeniden yapılanma sürecinde bilgi toplumunda eğitim anlayışındaki değişimler ve yeni anlayışlar nelerdir? Değişen dünyada nasıl bir insan kaynağı talep edilmektedir? Bu insan kaynağının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevleri nelerdir? Değişen dünyanın taleplerine uygun olarak Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında meydana gelen değişimler nelerdir? Tüm bu sorulara verilecek cevaplar ise araştırmanın ikincil amacını oluşturmaktadır.

Araştırma amacı kapsamında geliştirilen sorular gerçekleştirilen alan araştırması sonucunda elde edilen nicel ve nitel verilerle analiz edilerek cevaplanmaya çalışılmıştır.

3.2. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, Türk yükseköğretim sisteminde insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasındaki uygulamalara ilişkin mevcut durum değerlendirmesi yapmaya yönelik olduğundan tarama modelinde tasarlanmıştır. Karasar'a (1994:77) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Böyle bir yaklaşımda, mevcut bir durum var olduğu biçimiyle betimlenmeye çalışılır.

İnsan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler ile lisansüstü eğitim programlarında görevli öğretim üyelerinin beklentilerini, gereksinimlerini ve önerilerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Tekil tarama modeli, araştırmanın konusu olan değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak mevcut durumlarının betimlendiği ve araştırma konusuyla ilgili davranış, tutum, beklenti, gereksinim ve bilgi düzeylerinin belirlendiği araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan araştırma modelidir. Buna bağlı olarak, araştırmada tekil tarama modeliyle yüksek lisans ve doktora programlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler ile bu programlarda görevli öğretim üyelerinin kişisel bilgileri, yeniden yapılanmaya ilişkin gereksinim ve önem düzeyleri betimlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama modeliyle ise yükseköğretim öğrencileri ile öğretim üyelerinin tekil tarama modeliyle betimlenen yeniden yapılanma sürecine ilişkin gereksinim düzeyleriyle kişisel bilgileri arasındaki ilişki karşılıklı olarak test edilerek değerlendirilmiştir.

Araştırma hipotezlerinin test edilmesinde anket tekniği ile elde edilen nicel verilerin yanı sıra katılımcılarla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler sonucunda ulaşılan nitel verilerin de çözümlenmesine yer verilmiştir. Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması ve birbiriyle karşılaştırılmasıyla veri çeşitlemesine gidilmiştir. Böylece araştırma konusu nicel verilerin analizi ile açıklanıp, katılımcılarla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde edilen nitel verilerin yorumlanmasıyla da anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Nicel ve nitel veri setlerinin bir arada kullanılmasıyla oluşturulan veri çeşitlemesi, farklı tekniklerle toplanan verilerin bir araya getirilmesiyle bulguları destekleyici olmakta ve araştırmanın gücünü arttırmaktadır. Nitel verilerin, toplumsal gerçekliğin yorumlanmasına olanak sağlamasıyla bulguların yorumlanmasında daha güçlü bir etki yaratmaktadır.

Sosyal bilimlerde geliştirilen pozitivist ötesi olarak nitelendirilen *yorumlayıcı paradigmada* toplumsal yaşamdaki “her şeyin” bir değerinin içinde ve birbirleriyle ilintili olduğu ileri sürülerek “Bilginin örgütlenmesinde ve sunulmasında tek bir biçimin olmayacağı” düşüncesine varılmıştır. Sosyal bilimlerde olay ve olgulara ilişkin “çoklu gerçekliklerin” olduğu sayıtlısından hareketle sosyal bilimciler de araştırma sürecinde nitel çalışmalara yönelerek “perspektifi” ön plana çıkarmaya başlamışlardır (Yıldırım & Şimşek, 2000:10). Sosyal bilimlerde nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanılarak sosyal olgu ve olaylara ilişkin çeşitlilik gösteren betimlemelerin yapılması ve anlamlandırılması burada sözü edilen yorumlayıcı paradigmanın bir özelliği olarak kabul edilmektedir.

Küreselleşme süreciyle birlikte insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının mevcut durumuna ve değişen işlevlerine yönelik yaklaşımlarda lisansüstü öğrenciler ile öğretim üyelerinin bakış açılarının değerlendirildiği bu araştırma nicel ve nitel veriler bir arada kullanıldığı eklektik bir araştırma desenine sahiptir.

3.3. SAYILTILAR

1. Bu araştırma, “Küreselleşme sürecinde insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevlerine yönelik yaklaşımlar çeşitlenmektedir. Bu nedenle örneklem grubunu oluşturan lisansüstü öğrencileri ile öğretim üyeleri de bu sürece ve bu sürece yönelik olarak üniversitelerinde yer verilen etkinliklere ilişkin farklı yaklaşımlara sahiptirler.” sayıltısı üzerine kurulmuştur.

2. Araştırma kapsamına alınan tüm katılımcıların gerek anketlerde gerekse görüşmelerde kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplarda gerçek düşüncelerini ifade ettikleri ve samimi oldukları varsayılmıştır.

3.4. HİPOTEZLER

Araştırmanın üç temel hipotezi bulunmaktadır. Bu hipotezler şunlardır:

1. Lisansüstü öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik farklı bakış açıları geliştirmeleri beklenmektedir.

2. Öğretim üyelerinin hizmet verdikleri üniversiteye göre, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik farklı bakış açıları geliştirmeleri beklenmektedir.

3. Katılımcıların lisansüstü öğrenci ya da öğretim üyesi olma durumlarına göre, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının birbirinden farklı olması beklenmektedir.

3.4.1. Alt Hipotezler

Araştırmanın temel hipotezlerinden hareketle aşağıdaki alt hipotezler oluşturulmuştur :

1. Lisansüstü öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açıları farklı olabilir. Bu bakış açıları:

- a) Lisansüstü öğrencilerinin cinsiyetine göre farklılık gösterebilir.
- b) Lisansüstü öğrencilerinin yaş grubuna göre farklılık gösterebilir.
- c) Lisansüstü öğrencilerinin öğrenim gördükleri programlara göre farklılık gösterebilir.
- d) Lisansüstü öğrencilerinin öğrenim gördükleri akademik birimlere göre farklılık gösterebilir.
- e) Lisansüstü öğrencilerinin bulunduğu aşamaya (ders/tez) göre farklılık gösterebilir.
- f) Lisansüstü öğrencilerinin öğrenim dönemlerinde iş yaşamında yer alma durumlarına göre farklılık gösterebilir.

2. Öğretim üyelerinin hizmet verdikleri üniversiteye göre, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açıları farklı olabilir. Bu bakış açıları :

- a) Öğretim üyelerinin cinsiyetine göre farklılık gösterebilir.
- b) Öğretim üyelerinin yaş grubuna göre farklılık gösterebilir.
- c) Öğretim üyelerinin akademik unvanlarına göre farklılık gösterebilir.
- d) Öğretim üyelerinin bağlı bulundukları akademik birimlere göre farklılık gösterebilir.
- e) Öğretim üyelerinin hizmet yıllarına göre farklılık gösterebilir.
- f) Öğretim üyelerinin mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterebilir.

3. Katılımcıların lisansüstü öğrenci ya da öğretim üyesi olma durumlarına göre, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açıları katılımcıların yer aldıkları üniversiteye göre farklılık gösterebilir.

3.5. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu çalışmada, 2010 – 2011 eğitim – öğretim döneminde Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne kayıtlı yüksek lisans, doktora ve bütünsel doktora programlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler ile bu programlarda görevli öğretim üyelerinin insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açıları *betimlenmeye* çalışılmış ayrıca bu bakış açıları arasında farklılaşmanın olup-olmadığı, farklılaşma varsa bu farklılaşmanın hangi değişkenler arasında (cinsiyet, yaş, program türü, akademik birim,...vb. gibi) anlamlı olduğu karşılaştırmalı olarak analiz edilmeye çalışılmıştır.

Betimsel yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmada nicel ve nitel verilerin kullanıldığı çoklu araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın ana evrenini, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarındaki enstitülerde öğrenim görmekte olan yüksek lisans, doktora ve bütünsel doktora öğrencileri ile bu enstitülerde bulunan anabilim dalı başkanlıklarına bağlı programlarda görevli öğretim üyeleri oluşturmaktadır.

Vakıf üniversiteleri, meslek yüksekokulları çalışma için ana evrene dahil edilmemiştir.

Araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmacının imkanları dahilinde örneklem alma yoluna gidilmiştir. Zengin bilgiye ve deneyime sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermesi nedeniyle amaçlı örnekleme türlerinden *tipik durum örneklemesi* ve *maksimum çeşitlilik örneklemesi* kullanılarak örneklem grubuna iki devlet üniversitesinin Sosyal Bilimler Enstitüleri seçilmiştir.

Tipik durum örneklemesinde amaç; ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu ya da uygulama konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir. Bunun yanı sıra çalışmada nitel verilerden de yararlanma amacı hedeflendiği için; görece olarak daha küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amacıyla da **maksimum çeşitlilik örneklemesinden** de yararlanılmıştır. Bu örnekleme türünde amaç, çeşitlilik sağlamak yoluyla evrene

genelleme yapmak değil, çeşitlilik arz eden durumlar arasında ne tür benzerlik ve farklılıkların varolduğunu bulmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2000: 70).

Çalışmada ilk olarak tipik durum örneklemesinden yararlanılarak örnekleme Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi'nin Sosyal Bilimler Enstitülerinde öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencileri ile bu üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim üyeleri seçilmiştir. Çalışmada, Türkiye'nin en köklü yükseköğretim kurumlarından biri olan Ege Üniversitesi ile Ege Üniversitesi'ne göre daha genç bir üniversite olan ve Ege Üniversitesi ile aynı bölgede (Ege Bölgesi'nde) yer alan Celal Bayar Üniversitesi arasında insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasına yönelik yer verilen etkinliklerin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi hakkındaki bilgiler şu şekilde özetlenebilir: Ege Üniversitesi 1955 yılında kurulmuştur. 2011 yılında Ege Üniversitesi'ne bağlı onüç fakülte, beş yüksekokul, yedi meslek yüksekokulu, bir Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı, sekiz enstitü ve yirmiyedi Araştırma ve Uygulama Merkezi vardır. 2010 - 2011 öğretim yılında 46.245 ön lisans ve lisans, 4.7748 lisansüstü öğrencisi olmak üzere toplam 50.993 öğrencisi olan Ege Üniversitesi'nde 3.000'den fazla öğretim elemanı ve 4.000'i aşkın idari personel bulunmaktadır⁷.

1992 yılında kurulan Celal Bayar Üniversitesi beş fakültesi, dört yüksekokulu, onaltı meslek yüksekokulu, üç enstitüsü, on araştırma merkeziyle onyediyi yerleşkede eğitim ve öğretim hizmeti sunmaya devam etmektedir. 2010-2011 öğretim yılında 1219 akademik personeli, 879 idari personeli ve 30000'e yakın öğrencisiyle Ege Bölgesi'nin en büyük üç üniversitesinden biridir⁸.

Maksimum çeşitlilik örnekleme ile her iki üniversite bünyesinde eğitim-öğretim veren enstitüler içerisinde gerek anabilim dalı sayısı gerekse de anabilim dallarına bağlı programlar açısından zengin çeşitliliğe sahip olması nedeniyle Sosyal Bilimler Enstitüsü örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem büyüklüklerinin hesaplanmasında ana kütle büyüklükleri belli olan her iki araştırma evreni için

⁷ Ayrıntılı bilgi için bkz : <http://www.ege.edu.tr/index.php?lid=1&SayfaID=5&cat=details>

⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz : http://www.bayar.edu.tr/anasayfa/tanitim/kisaca_cbu.php#

istatistiksel olarak kabul gören aşağıdaki örneklem belirleme formülünden yararlanılmıştır (Özdamar,2004):

$$n = Nt^2 pq / d^2 (N - 1) + t^2 pq$$

Bu formülde,

N : Hedef kitledeki birey sayısı

n : Örneklem alınacak birey sayısı

p : İncelenen olayın gerçekleşme olasılığı

q : İncelenen olayın gerçekleşmeme olasılığı

t : Belli bir anlamlılık düzeyinde t-tablosundaki teorik değer

d : Olayın gerçekleşme olasılığına göre kabul edilen +/- örneklem hatası

Araştırmanın örneklemeleri için %95 güvenirlilik aralığında,

d:0,05

t-tablosuna göre t:1,96

araştırmanın her bir hipotezinin her koşulda eşit olasılıkla gerçekleşeceği varsayımıyla p ve q değerlerinin her ikisi de 0,5 olarak kabul edilmiştir. Buna göre

a) Sosyal Bilimler Enstitülerinde öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrenciler için örneklem sayısı:

Ege Üniversitesi'nde N= 1012, Celal Bayar Üniversitesi'nde N=228 olduğuna göre,

N= 1240 için

$$n = 1240 \times (1,96)^2 \times (0,5)^2 / (0,05)^2 \times 1239 + (1,96)^2 \times (0,5)^2$$

$$n = 293.47 \Rightarrow 293 \text{ öğrenci}$$

b) Sosyal Bilimler Enstitülerinde görev yapmakta olan öğretim üyeleri için örneklem sayısı :

Ege Üniversitesi'nde N= 97, Celal Bayar Üniversitesi'nde N=38 olduğuna göre,

N= 135 için

$$n = 135 \times (1,96)^2 \times (0,5)^2 / (0,05)^2 \times 134 + (1,96)^2 \times (0,5)^2$$

$$n = 100.08 \Rightarrow 100 \text{ öğretim üyesi olarak belirlenmiştir.}$$

Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerinin üçte ikisinin (802 öğrenci) tez aşamasında bulunması nedeniyle, bu grupta yer alan öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları üniversitelerde bulunma durumları da ders aşamasındaki öğrencilere göre daha azalmaktadır. Bu durum örnekleme yer alan öğrencilere ulaşma konusunda araştırmada karşılaşılan en önemli zorluk olmuştur. Görüşmelerin büyük bir çoğunluğu ders aşamasında bulunan öğrencilerle gerçekleştirilebilirken, tez aşamasında bulunan öğrencilere, danışman öğretim üyelerinin sağlamış oldukları kolaylıkla ulaşılabilmiş, danışmanlık saatlerinde alınan randevular aracılığıyla öğrencilerle görüşmeler yapılabilmektedir.

Yine öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerin yanı sıra sosyal bilimler enstitülerinin bilgi sistemi aracılığıyla örnekleme yer alan, fakat görüşme imkânı bulunamayan öğrencilere de e-posta aracılığıyla anket formları gönderilerek veri toplama yoluna gidilmiştir. Öğrencilerden gelen dönüşlere göre belli aralıklarla hatırlatma notları gönderilerek örneklem grubundaki öğrenci sayısı arttırılmaya, veriler çeşitlendirilmeye çalışılmıştır.

Sonuç olarak, araştırmada Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi'nden toplam 220 lisansüstü öğrencisi ve 104 öğretim üyesi olmak üzere toplam 324 kişilik bir örneklem grubu ile çalışılmıştır. Her iki grup arasında yapılacak karşılaştırmalı analizde 1375 kişilik ana kütle (N) büyüklüğü için gerekli örneklem büyüklüğü (n) 300 kişi olarak hesaplanmıştır. Yapılan bu hesaplama göre gerek Ege Üniversitesi'ni gerekse de Celal Bayar Üniversitesi'ni temsil eden örneklem büyüklüğü (n=324) araştırma evrenini temsil edebilecek büyüklüktedir.

Araştırmada nitel verilerin elde edilmesinde de amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme çeşidinde temel amacın çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi olduğundan araştırmada da örneklemin belirlenmesinde üniversite, akademik birim ve lisansüstü öğrencileri için öğrenim görülen program ve yer alınan aşama (ders-tez) değişkenleri temel ölçütler olarak alınmıştır. Ege Üniversitesi'nde 9 öğretim üyesi ve 14 lisansüstü öğrencisi, Celal Bayar Üniversitesi'nde ise 6 öğretim üyesi ve 11 lisansüstü öğrencisi olmak üzere toplam 40 kişi ile derinlemesine görüşmeler

yapılmıştır. Görüşmeler, elde edilen cevapların birbirini tekrar etmeye başlamasıyla sonlandırılmıştır.

3.6. SINIRLILIKLAR

1. Çalışmanın örneklemi Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yer alan anabilim dallarına bağlı programlarda görev alan öğretim üyeleri ve ilgili programlarda öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Çalışmada yükseköğretim kurumlarında lisans sonrası eğitim – öğretim hizmeti sunan enstitüler konu edinilmiştir. Lisansüstü eğitim, üniversiteler için önemli bir işlevdir. Lisansüstü eğitimin temel amaçları bilim/sanat üretmek, yaymak ve toplumsal sorunları doğru algılamak ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek, üst düzey insan gücünün yetiştirilmesine katkıda bulunmaktır. Bu nedenle çalışmanın temel amacı insan kaynaklarının *yeniden yapılandırılma* süreci olduğu için yükseköğrenim süreci içerisinde enstitüler ile sınırlandırılarak yüksek lisans ve doktora programları bağlamında karşılaştırmalı bir çalışma olarak düzenlenmiştir.

3.7. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma problemi çerçevesinde nicel verilerin toplanmasında öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencileri için ayrı ayrı geliştirilmiş anketler ile her iki grupta da ortak olarak kullanılan, beş boyuttan oluşan *yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarını belirleme ölçeği* ve nitel verileri toplama aracı olarak ise görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.7.1.Nicel Veri Toplama Araçları

3.7.1.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından bir anket hazırlanmıştır. Anket temelde iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretim üyeleri ile lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin cinsiyet, yaş, görevli olunan – öğrenim görülen akademik birim ve unvan gibi kişisel özelliklerine yönelik sorular ile yükseköğretim kurumlarına yönelik yaklaşımların değerlendirildiği bir ölçek yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise Likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmış 20 maddeden oluşan “Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarını Belirleme Ölçeği” bulunmaktadır.

Ölçeklerin geliştirilmesi amacıyla öncelikle yerli ve yabancı literatür taraması yapılmış ve yükseköğretimde yeniden yapılanma uygulamalarına ilişkin geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Araştırmanın temel hipotezlerini test etmek amacıyla nicel veri toplama aracındaki anketler öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencileri için ayrı ayrı geliştirilmiş ve her iki grup arasında karşılaştırma yapma imkânı sunan, beş faktörden oluşan *yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarını belirleme ölçeği* ise ortak olarak kullanılmıştır.

Hazırlanan anket soruları ile 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 45 lisansüstü öğrencisi ile ilgili anabilim dallarında öğretim veren 23 öğretim üyesi ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen geribildirimler çerçevesinde sorular tekrar gözden geçirilerek, anket formuna son şekli kazandırılmıştır.

Anket sorularının oluşturulmasının ardından alan çalışmasının gerçekleştirilmesi için ilgili üniversitelerin rektörlük öğrenci işlerinden ve etik kurullarından gerekli izinler için yazışmalar gerçekleştirilmiştir. Çalışma için gerekli izinler 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde (Şubat 2011) alınabilmektedir.

2011 yılı bahar döneminde ilk iki ay (15.Şubat.2011-15.Nisan.2011) Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı anabilim dallarında öğrenim görmekte olan

lisansüstü öğrencileri ile enstitünün lisansüstü eğitim programlarında görevli öğretim üyeleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

15.Nisan.2011 tarihinden itibaren bahar yarıyılı sonuna (27.Mayıs.2011) kadar olan zaman dilimi içerisinde de Celal Bayar Üniversitesi'ndeki örneklem grubuna ulaşılmıştır.

Gerek ön çalışmada, gerekse esas uygulamalar sırasında anketler, lisansüstü öğrencilerine ve öğretim üyelerine araştırmacının kendisi tarafından uygulanmış ve aynı gün içinde toplanmıştır. Böylece alan araştırması sırasında araştırmacı, uygulama gruplarıyla birebir tanışma fırsatı bularak araştırmanın amacını ve önemini bizzat kendisi anlatarak örneklemün ilgisini sağlamaya çalışmıştır.

Alan çalışmasının araştırmacı tarafından bizzat uygulanması ile katılımcılardan gelebilecek soruların da anında cevaplanabilmesi sağlanabilmiştir. Anket sorularına verilen cevapların aynı gün içerisinde elden alınması da anket formundaki soruların eksiksiz cevaplanmasını, eksik cevapların (örn: “Diğer” seçeneğinin belirtilmesi, önem derecesine göre sıralanacak cevaplar gibi) tamamlanmasını sağlayarak, veri kaybının önüne geçilmesini kolaylaştırmıştır.

Araştırma amacının, özellikle lisansüstü öğrencileri için alan araştırmasına katılma yönünde motive edici olduğu düşünülmektedir. Kendileri için doğrudan doğruya fayda sağlayacağını düşündükleri araştırma sürecinde öğrenciler, öğrenim sürecindeki diğer arkadaş gruplarına (özellikle de tez aşamasındaki öğrencilere) ulaşılması konusunda araştırmacıyla işbirliğine giderek araştırma sürecine yardımcı olmuşlardır.

Alan araştırması sırasında öncelikle ilgili anabilim dallarının başkanları ile görüşülerek çalışmanın amacı tanıtılmıştır. Daha sonra yüksek lisans ve doktora ders programları çerçevesinde bu programlarda görevli öğretim üyelerine ve programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilere ulaşılmıştır.

Yapılan görüşmelerin ardından gelecekte verilerin analiz edilmesinde yardımcı olması açısından ayrıca alan notları alınarak bir araştırma günlüğü oluşturulmuştur.

3.7.1.2. Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarını Belirleme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

20 maddelik “Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarını Belirleme Ölçeği”ndeki maddeler “Kesinlikle Sağlanır, Sağlanır, Ne Sağlanır Ne Sağlanmaz, Sağlanmaz, Kesinlikle Sağlanmaz” biçiminde derecelendirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmasında 220 lisansüstü öğrenci ile 104 öğretim üyesinin cevaplandığı ölçekten elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu amaçla yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış ve güvenirlik için likert tipi ölçekler için en uygun olan Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce örneklemin faktör analizi yapılması için uygun olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için Kaiser-Meyer-Olkin değeri hesaplanmıştır. **KMO değeri uygulanan örneklem için .909 bulunmuştur.** Bu bulgu örneklemin yeterli olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra örneklem yeterliliği için Anti-image Correlation Matrix’in diyagonal değerlerine de bakılmıştır (Akgül & Çevik, 2003). Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği ise Bartlett küresellik testi ile sınanmıştır. Çalışmanın verilerine uygulanan Bartlett testi sonucunda Approx.Chi-Square = 4082.479 ve $p < .01$ olarak bulunduğu için **sonuçlar anlamlı olarak nitelendirilmiştir.** İlk analiz sonuçları incelendiğinde, maddeler eigen değeri (öz değeri) 1’den yüksek beş faktör altında toplanmıştır.

Maddeler arası korelasyon incelendiğinde, söz konusu maddelerin birbirleriyle 0.20 üzerinde korelasyona sahip oldukları gözlenmiştir. Bu nedenle faktör analizinde döndürme işlemi için Direkt Oblimin tercih edilmiştir. Döndürme sonucunda elde edilen değerlere göre maddelerin ölçekte yer almasında bir maddenin yalnızca bir faktörde en az 0.3 faktör yükü olması ve birden çok faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yükünün diğerinden en az 0.1 değerinden daha büyük olması gerektiği şartı aranmıştır.

Son haliyle 20 maddeden oluşan ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımları, döndürülmeden önceki faktör 1 yük değerleri Direkt Oblimin döndürme tekniği sonrası faktör yük değerleri ve faktör ortak varyansları Tablo:4’te verilmiştir.

Tablo:4 Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Değerler

Döndürme Sonrası Faktör Yükleri							
Madde No.	Faktör 1 Yük Değeri	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör Ortak Varyansı
1	0,659	0,605					0,593
2	0,708	0,769					0,722
3	0,628	0,857					0,742
4	0,603	0,874					0,721
5	0,599	0,639					0,543
6	0,417		0,747				0,616
7	0,559		0,789				0,705
8	0,707		0,608				0,668
9	0,632			0,634			0,635
10	0,713			0,620			0,711
11	0,661			0,595			0,635
12	0,521				0,472		0,408
13	0,544				0,650		0,599
14	0,591				0,815		0,656
15	0,591				0,828		0,682
16	0,695				0,661		0,629
17	0,685				0,400		0,544
18	0,468					0,770	0,660
19	0,414					0,679	0,627
20	0,562					0,701	0,644
Açıklanan Varyans	% 63.7	% 6.8	% 8.5	% 37.5	% 4.6	% 6.2	

Tablo:4'te görüldüğü üzere boyutlarda yer alan maddelerin faktör yüklerinin kabul edilen sınırların üzerinde olduğu ve açıklanan varyansın tatminkar düzeyde bulunduğu kabul edilmektedir.

Her faktörde yer alan maddeler ve faktör isimleri Tablo:5'te verilmiştir.

Tablo:5 Ölçek Alt Faktörleri ve İlgili Maddeler

Faktörler	Maddeler
BOLOGNA SÜRECİ (Faktör 1)	1. Uluslararası alanda diğer üniversitelerle rekabet edebilirlik
	2. AB'ye üye ülkelerin üniversiteleri ile ortak hedeflere yönelik işbirliği
	3. Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS)'nin başarılı bir şekilde uygulanması
	4. AB Eğitim ve Gençlik programlarına yeterli katılım
	5. Üniversiteler arası karşılıklı bilimsel ziyaretler
ÖĞRENEN ODAKLILIK (Faktör 2)	6. Öğretim programının hazırlanmasında öğrenci katılımı
	7. Öğrenim gören öğrencilere bireysel öğrenme imkanı
	8. Eğitim faaliyetlerinin yaşam boyu öğrenme odaklı gerçekleştirilmesi
KURUMSAL ETKİNLİK (Faktör 3)	9. Üniversitemizin kurumsal yapı ve işleyişi ile ilgili bilgi paylaşımı
	10. Kurum kültürünün yaşatılması
	11. Kurumsal haklardan yararlanma imkanı
ALANSAL GELİŞİM (Faktör 4)	12. Mesleki amaçlı yabancı dil öğrenme imkanı
	13. Bilişim teknolojilerini kullanma imkanı
	14. Kütüphane kaynaklarını etkili kullanma imkanı
	15. Araştırma burs ya da fonlarından yararlanma imkanı
	16. Çalışılan bilimdalı alanındaki yenilikleri izleme olanağı
	17. Ulusal ve uluslar arası projelerde yer alma olanağı
ÖĞRETİMSSEL ETKİNLİK (Faktör 5)	18. Akademisyenlerin, öğretimini verdikleri dersin içeriğinin hazırlanmasında etkin olmaları
	19. Öğretim ortamının fiziksel donanımının tam olarak sağlanması
	20. Öğretim etkinliklerinin objektif olarak değerlendirilmesi

Belirlenen boyutların güvenirliklerini belirlemek amacıyla ilk olarak düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. İkinci olarak, toplam puana göre belirlenmiş üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t testi kullanılmıştır (Tablo: 6).

Tablo : 6 Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve % 27'lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin t Değerleri

Faktör	Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	t Değeri*
Faktör 1	4	0,751	14,345
	5	0,768	14,933
	6	0,696	11,233
	7	0,687	11,027
	8	0,674	10,466
Faktör 2	9	0,476	7,538
	10	0,633	11,307
	11	0,749	14,182
Faktör 3	12	0,732	14,924
	13	0,770	16,369
	14	0,761	12,709
Faktör 4	16	0,627	11,797
	17	0,658	10,222
	18	0,662	10,166
	19	0,667	11,249
	20	0,756	14,323
	22	0,704	12,501
Faktör 5	23	0,567	7,915
	24	0,538	7,630
	25	0,635	9,642
Toplam			31,561

* p<.05

Tablo:6'ya göre, ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları, 0.476 ile 0.770 arasında değişmektedir. Elde edilen madde-test korelasyon katsayıları negatif, sıfır ya da sıfıra yakın bulunmadığından (Tavşancıl, 2005), aracın iç tutarlılığının yüksek ve dolayısıyla yapı geçerliğine sahip olduğu kabul edilmektedir.

Üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasında yapılan t-testi sonuçlarından, farkların tüm maddeler için anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ölçekteki tüm maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla faktörler arası korelasyona bakılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo:7'de verilmiştir.

Tablo : 7 Ölçeğin Faktörlerine İlişkin Korelasyonları

Ölçek	Madde Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Korelasyon					Toplam
				Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	
Faktör 1	5	15,69	3,94	-					
Faktör 2	3	8,33	2,28	.483**	-				
Faktör 3	3	9,41	2,35	.555**	.498**	-			
Faktör 4	6	19,86	4,24	.540**	.387**	.609**	-		
Faktör 5	3	10,35	2,06	.441**	.413**	.392**	.471**	-	
Toplam	20	63,64	11,56	.826**	.679**	.785**	.835**	.663**	-

** p<0.01

Tablo:7'de de görüldüğü üzere ölçeğin faktörleri arasında ve faktörler ile toplam puan arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Yapılan faktör analizinin sonucunda 20 maddeden ve beş faktörden oluşan ölçeğin alt faktörlerinin ve tamamının güvenilirliği Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanarak 0.91 olarak elde edilmiş ve Tablo:8'de verilmiştir.

Tablo:8 Ölçek Alt Faktörlerinin Cronbach Alpha Değerleri

	n	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Toplam
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	324	0.85	0.76	0.80	0.83	0.65	0.91

Elde edilen değerler göz önüne alındığında ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin yüksek olduğu düşünülebilir.

3.7.2. Nitel Veri Toplama Aracı

3.7.2.1. Görüşme Sorularının Hazırlanması

Araştırmada yapılacak görüşmelerde katılımcılara yöneltilecek olan soruların hazırlanmasında öncelikle nicel veri toplama aracından elde edilen verilerin dışında ve bu verilerin anlamlandırılması aşamasında ne tür verilere gereksinim duyulacağı belirlenmiştir. Görüşme soruları, araştırmanın amacı doğrultusunda ve özellikle görüşmelerden elde edilecek verilerin çözümlenmesinde kullanılacak olan eyleyenler modelinin eyleyen ve kiplik unsurları dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Görüşme soruları her ne kadar katılımcıların benzer özelliklerini sorgulasa da insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında özellikle öğretim üyelerinin hem yeniden yapılanan hem de yeniden yapılandıran olma konumunda bulunmaları dikkate alınmıştır.

3.7.2.2. Görüşme Sorularının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerde nicel verilerin elde edilmesinde olduğu gibi gönüllülük esas alınmıştır. Ortalama 40 dakika süren görüşmelerin tümü bizzat araştırmacının kendisi tarafından yönetilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların kendilerini mümkün olduğunca rahat ifade edebilmeleri ve herhangi bir tedirginlik yaşamamaları için ses kayıt cihazı kullanılmamış; görüşmeler araştırmacı tarafından görüşme sırasında ve sonrasında alınan notlarla kaydedilmiştir.

Görüşme soruları hazırlanırken yeniden yapılanma süreci, insan kaynakları, yükseköğretim kurumlarının işlevleri, yükseköğretim kurumlarına yönelik beklentiler

ile Bologna sürecinin yükseköğretim kurumlarına etkileri gibi kavramlar dikkate alınmış, görüşme sorularının teorik perspektif ve literatür ile tutarlılığı göz önünde bulundurularak araştırmanın nitel bölümünün geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için görüşmelerden elde edilen veri seti Greimas'ın Eyleyenler Modeli'nin unsurlarına göre (özellikle de kiplikler kapsamında) çözümlenerek metinler oluşturulmuştur. Modelin eyleyen unsurları düzenlenen metinler içinde kodlamalar yapılarak çözümlenmiş böylece unsurlar arasındaki ilişki şeması belirlenmiştir. Görüşmeler boyunca ve sonrasında elde edilen verilerin kendi içinde ve birbirleri arasındaki tutarlılıkları denetlenmiştir.

3.8. ARAŞTIRMA SÜRECİNDE GÖRÜŞMELERDE VE VERİLERİNİN ELDE EDİLMESİNDE YAŞANAN GÜÇLÜKLER

Alan çalışması için örneklem grubundaki her iki üniversitenin Rektörlük Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan gerekli izin ve Etik Kurul kararının alınmasının ardından araştırmanın gerçekleştirileceği akademik birimler ve anabilim dallarıyla irtibata geçilmiştir. Sosyal bilimler enstitüsü müdürlüklerinden ilgili anabilim dallarına bilgilendirme yapılmadığı için alanda öncelikle bir dirençle karşılaşmıştır. (“Siz kimsiniz?”, “Bu çalışmayı neden yapıyorsunuz?”...vb.)

Bu nedenle öncelikle bölüm sekreterleri ve ilgili anabilim dallarının başkanlarıyla görüşülerek, çalışma için alınan izin yazıları paylaşılmış, araştırmanın konusu ve amacı hakkında bilgiler verilmiştir. Sözü edilen bilgilendirme görüşmelerinin ardından gerek bölüm sekreterleri ders programlarının edinilmesinde, gerekse bölüm başkanları öğretim üyeleriyle görüşmelerin gerçekleştirilmesinde araştırmacıyla işbirliğine giderek yardımcı olmuşlardır.

Alan çalışmasının araştırmacı tarafından bizzat uygulanmasının avantajlarının yanı sıra zamanın etkili kullanılması ve dağınık durumda bulunan örneklem grubuna ulaşılması açısından dezavantajdır. Zamanın ve emeğin ekonomik kullanılmasını sağlayabilmek için araştırmacı tarafından bir çalışma takvimi hazırlanmıştır.

Veri elde etmenin en zor olduğu örneklem grubu ise lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenci grubundaki tez aşamasında bulunan öğrencilerdir. Gerek yüksek lisans,

gerekse doktora programlarında öğrenim gören tez aşamasında bulunan öğrencilerin okulda bulundukları süreler son derece sınırlıdır ve ders aşamasındaki öğrencilere göre devam durumları da süreklilik göstermeyebilmektedir. Her ne kadar tez aşamasında bulunan öğrenciler için ders programında danışmanlık saatleri belirlenmiş olsa da, bu gruptaki öğrencilere ulaşmada bazı zorluklar yaşanmıştır.

Bu gruptaki öğrencilere ulaşma konusunda öğretim üyelerinden yardım ve aracılık etmeleri talep edildiğinde alınan tepkiler genelde yakınma şeklinde olmuştur. (“Tez öğrencimi ben bile göremiyorum.”, “Geçen ay tez izlemesi vardı ama ona bile gelmedi.”...vb.) Bu nedenle bu öğrenci grubuna e-posta aracılığıyla ulaşma yolu denenmiştir. Bunun için Sosyal Bilimler Enstitüsü’nün Öğrenci İşleri servislerinden izin alınarak 270 öğrenciye e-posta aracılığıyla anket gönderilmiştir. Söz konusu öğrenci grubundan ancak 36 öğrenciden geribildirim (dönüt) alınabilmektedir.

3.9. ARAŞTIRMADA KULLANILAN TEKNİKLER

Bu bölüme ait alt bölümlerde, araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilerin çözümlenmesinde kullanılan teknikler hakkında bilgiler verilmiştir.

3.9.1. Nicel Verilerin Yorumlanmasında Yararlanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırma kapsamında örneklem grubunun ve katılımcı görüşlerinin betimlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamalarına gidilerek tanımlayıcı istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Nicel veri toplama aracındaki sorulara verilen cevapların cinsiyet, yaş, öğrenim görülen / hizmet verilen üniversite, akademik birim, program türü gibi çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla da Pearson Ki-Kare Bağımsızlık testi kullanılmıştır.

“Sınıflama” türünde verilerin çözümlenmesinde kullanılan Ki-Kare Bağımsızlık testi iki veya daha fazla değişken grubu arasında ilişki bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla kullanılır. Ki-Kare bağımsızlık testinin uygulanabilmesi için gözlem sonuçlarının sınıflandırılmış veya gruplandırılmış bileşik seriler şeklinde matris formunda bir tabloda gösterilmesi gerekmektedir. Kontenjans tablosu adı verilen bu tablonun satır ve sütunlarında değişken sınıflarına ait gözlenen frekans değerleri yer alır. Böylece, tablodaki satır sayısı (r) ve sütun sayısı (c) ile gösterilirse (r x c)’lik bir

kontenjans tablosu elde edilir. Bu şekilde çapraz sınıflandırma, herhangi bir sıradaki elemanla, herhangi bir sütundaki eleman arasındaki ilişkinin (bağımlılık yada bağımsızlığı) incelenmesi amacıyla yapılır (Kalaycı,2005:90). Gruplar arası karşılaştırmalarda ortaya çıkan farkın anlamlılığı 0,05 düzeyinde aranmıştır.

Nicel veri toplama aracının ikinci bölümünde yer alan 20 maddeden ve beş faktörden oluşan “*Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarını Belirleme Ölçeği*” nin analizinde aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (s) değerleri hesaplanmıştır. Böylece insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında katılımcıların yer aldıkları üniversitelerdeki etkinlikleri ne düzeyde yeterli buldukları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada lisansüstü öğrencileri ile öğretim üyelerinin kendi aralarındaki görüşlerinin farklılığını test etmek amacıyla; cinsiyet, üniversite, öğretim aşaması gibi iki kategorili değişkenler için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Akademik birim, yaş, mesleki kıdem, öğrenim görülen program gibi üç ya da daha fazla kategorili değişkenlere ilişkin karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırmanın üçüncü temel hipotezi doğrultusunda ise üniversite değişkenine bağlı olarak lisansüstü öğrencileri ile öğretim üyelerinin görüşlerinin karşılaştırmalı analizinde ise iki faktörlü varyans analizi (Two-Way Anova) tekniği kullanılmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların çıkması durumunda farkın temelde hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analizlerin yorumlanmasında grup aritmetik ortalama değerleri ve “p” anlamlılık değeri kullanılmış; anlamlılık düzeyi olarak $\alpha=.05$ dikkate alınmıştır. Tüm nicel veriler elektronik ortamda SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile çözümlenmiş ve bulgular ilgili alanyazını içinde yorumlanmıştır.

3.9.2. Nitel Verilerin Göstergebilimsel Çözümlemesinde Kullanılan

Eyleyenler Modeli ve Modelde Yer Alan Unsurlar (Eyleyenler ve Kiplikler)

Araştırmada katılımcılarla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde edilen görüşme notlarının metinler halinde düzenlenmesinin ardından oluşturulan veri

seti, göstergebilimin anlatı (metin) çözümleme stratejilerinden biri olan Eyleyenler Modeli kullanılarak çözümlenmiştir.

Göstergeler aracılığıyla anlatı⁹ üreten insanlar, hem bu anlatıları yaratırken hem de yaratılan anlatıları kavramaya, anlamlarını yakalamaya çalışırken değişik stratejiler uygularlar. Bir anlamda anlatı yaratılırken yaşanan “anlam üretme” sürecinin karşısında “anlam yakalama” süreci yer alır.

Özellikle anlamları çözümleyen ve yeniden yapılandıran göstergebilim, anlatılarda, metinlerde anlamların nasıl birbiriyle eklenerek üretildiğini araştıran ve üretim sürecini ortaya koyan bir bilimsel tasarımıdır. Daha yalınlaştırılmış bir anlatımla göstergebilim; insanın, içinde yaşadığı dünyayı anlamasını sağlayacak bir model geliştirir. Bu anlamda çevresini anlamaya çalışan herkes bir ölçüde “gösterge avcısı”dır. Gösterge, genel olarak, kendi dışında bir şeyi temsil eden (gösteren) ve dolayısıyla temsil ettiği şeyin yerini alabilecek nitelikte olan her çeşit nesne ya da olgu olarak tanımlanır (Rifat, 2009:11-23). Bu açıdan; sözcükler, işaretler ve simgeler gösterge olarak kabul edilir.

Göstergebilim’in kurucularından biri olan Ferdinand de Saussure’ün tanımladığı biçimiyle dil, bir göstergeler dizgesidir ve gösterge, *gösteren* ve *gösterilen* olmak üzere iki ögenin birleşiminden oluşmaktadır. Toplumsal yaşamda ele alınan göstergeler dizgesine örnek olarak; kullanılan diller (Türkçe, İngilizce, Fransızca,..vb), işaretler, jestler, flamalar, afişler ve resimler verilebilir. Bu dizgeler içinde göstergeyi oluşturan *gösteren*, ses ya da sesler bütünü olarak işitimi imgesi olarak tanımlanır. *Gösterilen* ise, göstergenin kavramsal yönüdür (Vardar, 2002:106-108).

Örnek olarak, Gösterge : Ekmek

Gösteren : E-K-M-E-K ses dizisi

Gösterilen: “Ekmek” kavramı.

Yazılı dildeki EKMEK göstergesi beş harfin bir araya gelmesinden oluşan *gösteren* ve ekmek sözcüğünün kendisi değil de onun zihinsel imgesi olan *gösterilenden* meydana gelmektedir.

⁹ Anlatı kavramı, burada gerçek ya da düşsel olayların değişik göstergeler aracılığıyla anlatılması olarak kullanılmıştır.

Saussure, dilleri dilbilimin inceleme alanına alırken, özellikle toplumsal yaşamın sunduğu dil dışındaki çeşitli göstergelerin yine toplum içindeki işleyişini araştırarak bir bilim dalının kurulmasını öngörür ve bu bilim dalına *Semiologie*¹⁰ adını verir (Rifat,2009:32). Saussure’ün öngördüğü bu inceleme, toplumsal niteliktedir ve göstergelerin toplum içindeki yaşamını ele almayı amaçlar.

Paris Göstergebilim Okulu’nda Algirdas Julien Greimas da göstergelerin toplumsal yönünü ele alarak; göstergebilimi, hem dünyanın insan, hem de insanın insan için taşıdığı anlamı araştıran bir dal olarak yorumlamıştır (Vardar,2002:107). İnsan-insan ve insan-dünya ilişki biçimleri içinde toplumsal yaşamın ürünü olan tüm gösterge dizgelerinin **anlamlandırılma** çabaları ise, kavramsal ve biçimsel açıdan bir **üstdil** oluşturulmasına yol açmıştır. Ancak burada önemli olan; *göstergebilimin* anlamlandırma çabalarında *ilk sorguladığı* noktanın, anlamın **ne** olduğundan çok **nasıl** yaratıldığıdır(Parsa&Parsa,2004:2). Bu nedenle göstergebilimsel anlatı (metin) çözümlemelerinde, anlamın göstergelerden ve göstergeler arası ilişkilerden nasıl ortaya çıktığı üzerinde durulur ki Greimas da göstergebilimi, anlatının anlam yapısını çözümleme yöntemi olarak tanımlamaktadır.

Göstergebilimin anlatı açıklamalarına ya da metin çözümlemelerine yönelmesiyle ortaya çıkan modellerinden biri de aynı zamanda yapısal anlambilimin de kurucusu olan A.J.Greimas tarafından 1966 yılında geliştirilen Eyleyenler Modeli (Actantial Model)’dir. Tesnière ve Propp’tan esinlenerek geliştirdiği bu modelde Greimas, Propp’un anlatıdaki *karakterlerini* “anlatının *eyleyenleri*” olarak adlandırmaktadır. Tesnière’in kuramında ise “eylemin belirttiği oluştan etken ya da edilgen biçimde katılan varlık ya da nesnelerin her biri” eyleyen olarak tanımlanır. Örneğin; “Öğretmen çalışkan öğrenciye ödül verdi.” tümcesinde üç eyleyen vardır: Öğretmen, çalışkan öğrenci ve ödül. Eyleyenler, ad nitelikli sözcüklerdir ve tümü de eyleme bağlıdır (Vardar,2002:98).

Anlatı içinde yer alan kişi ve kişileri “eylem”i ile değerlendiren Greimas, kişiler dizgesinde *oyuncu* (acteur) ile *eyleyen* (actant) arasında bir ayrıma giderek bireysel bir arayışın peşindeki kişilerin eyleyensel öğelerini ortaya çıkarmaya çalışır. Ona göre bir

¹⁰ Batı dillerinde “semyoloji” ve “semyotik” Türkçe’de “Göstergebilim” terimiyle adlandırılan bu bilimdalı, uygulamanın yanı sıra kuramsal açıdan da değişik yaklaşımları içerir. Bu anlamda Saussure’ün geliştirmiş olduğu yaklaşım “toplumsal göstergebilim” olarak adlandırılmaktadır (Vardar,2002:106).

insan, hayvan ya da soyut bir kavram eyleyen olabilir. Bir başka deyişle eylem alanına giren her öge bir “eyleyen”dir. Eyleyen ise anlatıdaki “kişi ve kişilerden” farklıdır. Bir anlatıdaki kişiler, belirli *roller* üstlenmiş insan ya da insan biçimli “oyuncular”(aktör) olarak adlandırılır. Bu bağlamda “eyleyen” ile “oyuncu” arasındaki ayrım şu şekilde ifade edilebilir: Oyuncu (aktör), kişiliği, adı, yaşı, bedensel ve tinsel portresi ile eylem düzleminde diğerleri ile ilişkileri açısından özellik kazanıyorsa “eyleyen” olarak adlandırılır (Civelek, 2008:313).

Anlatıda üstlendikleri roller çerçevesinde yer alan aktörler, eylem alanına girdiklerinde eyleyen adını almaktadırlar. Greimas (1973, akt: İşeri,2000:6), tek bir eyleyenin anlatıdaki birden çok aktör tarafından gerçekleştirilebileceği gibi bunun tersine tek bir aktörün birden çok eyleyeni gerçekleştirebileceğini ifade etmektedir.

Öyleyse, eyleyenler öncelikle anlatıdaki işlevlerinden hareketle belirlenirler, daha sonra durumları (özne, nesne, gönderen, gönderilen, yardımcı, engelleyici) saptanır ve bu durumların değişip değişmediği incelenir. Sonuç olarak anlatıdaki dönüşümler eyleyenler açısından ortaya konur ve anlatının çözülmesi çeşitli aşamalar sonunda gerçekleşir. Mantıksal bir ilişki sistemi içerisinde öznenin nesneye ulaşma gayretinin çözümlendiği bu modelde; doğrudan doğruya Özne’nin ulaşmayı amaçladığı ve Gönderen ile Gönderilen arasında bir iletişim birimi olarak konumlanan Nesne çevresinde odaklanır. Özne’nin isteği ise Yardımcı ve Engelleyici’nin (karşı çıkan veya düşman olarak da adlandırılmaktadır) anlatıdaki rollerine göre biçimlenir.

Rifat (2009:74), bu modeldeki kavramları (altı eyleyeni) şöyle açıklamaktadır:

Gönderen: Anlatıyı harekete geçirir. Arayışın Nesne’sini belirler ve eksikliği duyulan bu Nesne’nin bulunması için bir aktörü (Özne’yi) göreve çağırır.

Nesne: Anlatıda aranan eyleyendir. Arayışın konusudur.

Özne: Gönderenin çağrısına uyarak, arayışın konusu olan Nesne’yi bulmakla / ona ulaşmakla görevlendirilen eyleyendir.

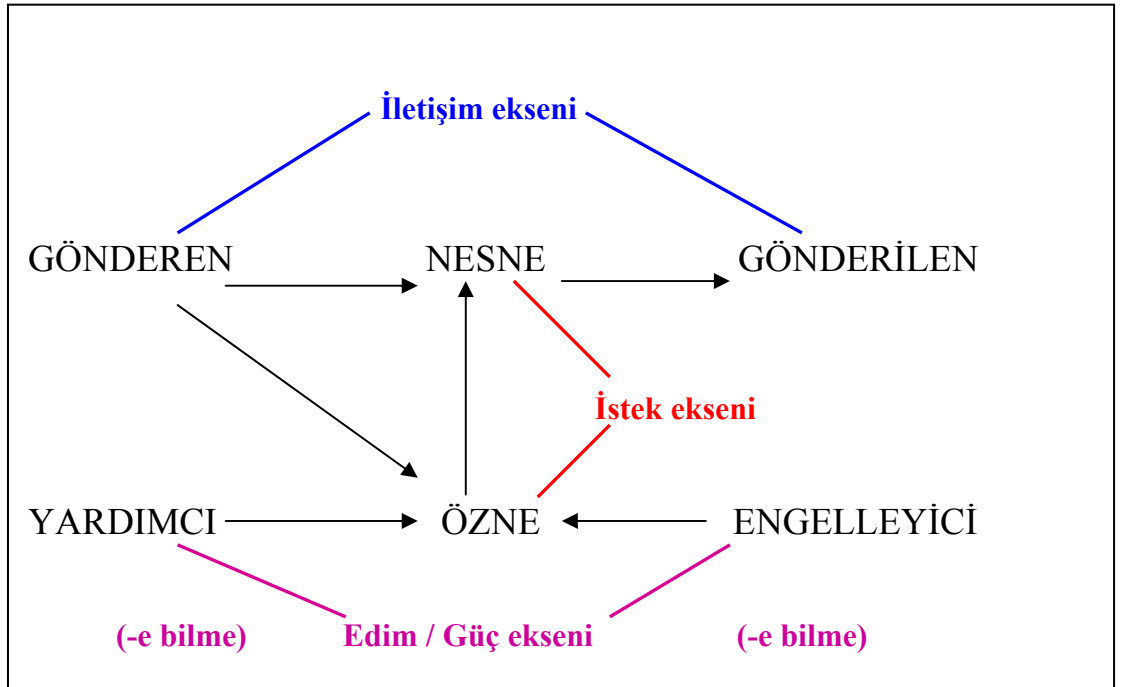
Engelleyici: Öznenin arayışını durdurmaya, engellemeye çalışan eyleyendir. Karşıt özne olarak da adlandırılır.

Yardımcı: Öznenin arayışını kolaylaştıran, ona görevini yerine getirmede katkıda bulunan eyleyendir. Özne-Nesne arasındaki iletişimi kolaylaştırır.

Gönderilen: Arayışın konusu olan Nesne'yi Özne'nin arayışı sonunda elde eden eyleyendir. Gönderen, Özne'nin Nesne'ye ulaşma çabasının sonuçlarından yararlanan olduğu için Özne'yi ödüllendirme ya da başarısızlığı sonucunda cezalandırma yaptırımlarını kullanma gücüne sahiptir.

Greimas, sözü edilen bu altı eyleyeni ve eyleyenler arasındaki ilişkileri şu şekilde şemalaştırmıştır (İşeri, 2000: 4):

Şema:1 Eyleyenler Modeli



Eyleyenler modelinde dikkat edilmesi gereken nokta; tüm eyleyenlerin insan olabileceği gibi insan dışı varlıklar da olabileceğidir ki bu varlıklar somut ya da soyut olabileceği gibi tekil ya da çoğul da olabilir. Ayrıca altı eyleyenin altısı da bazı anlatılarda ortaya çıkmayabilir. Ancak, en az iki eyleyenin (özne-nesne) bulunması zorunludur. Anlatıda özne-nesne arasındaki iletişim eksenini *arayış* ile ilgilidir. Bu arayış /istek ekseninde; *özne*, eylemi gerçekleştiren varlık; *nesne*, öznenin ulaşmayı hedeflediği varlık; *gönderen*, nesneyi ve eylemi belirleyen ve bu nesneye ulaşması yönünde özneyi harekete geçiren güç; *gönderilen*, eylemin sonucundan yararlandırılır.

Burada unutulmaması gereken diğerk bir husus da aktörler ile üstlendikleri rollerin çeşitliliğı nedeniyle; bir aktörün anlatı içinde hem yardımcı hem de engelleyici (ya da hem gönderen hem de gönderilen) gibi birden çok rolü olabileceğı gibi, öznenin de birden fazla yardımcısı ya da engelleyicisinin olabileceğidir.

Şema:1'e dönülecek olursa; eyleyenler, ikili karşıtlıklardan oluşan üç eyleyen grubundan oluşmaktadır. Her bir eyleyen grubu ise aralarındaki ilişki türüne göre üç eksen de tanımlanmaktadır.

Özne (*Subject*) / Nesne (*Object*) : **İstek eksen i**

Gönderen (*Sender*) / Gönderilen (*Receiver*) : **İletişim eksen i**

Yardımcı (*Helper*) / Engelleyici (*Opponent*) : **Güç eksen i**

Hêbert (2011:71) ve Yücel (1999:120)'in çalışmalarından hareketle, bu üç eksen çerçevesinde eyleyen grupları ve eyleyenler arasındaki ilişkiler şu şekilde açıklanabilir:

- İstek eksen i : (1)Özne – (2)Nesne: Özne'nin bir değerk yüklediğı ve bu nedenle belirli bir istekle yöneldiğı nesneyle buluşma noktasıdır. Burada özne, gerçekleştirdiğı değışik eylemlerle olası tüm engelleri aşarak nesnenin gönderilene ulaşmasını sağlar.

- Güç eksen i : (3)Yardımcı – (4)Engelleyici : Bu eksen de yardımcı, öznenin istekle yöneldiğı nesneye ulaşmasında yardımcı olan, özneyi destekleyen, yüreklendiren unsurdur. Bu unsur, bazen bir kişi ya da nesne, bazen bir nitelik ya da bilgi olabileceğı gibi, bu niteliklerin tümü de olabilir. Engelleyici de yardımcıyla aynı niteliklere sahiptir, ancak temel özelliğı öznenin eylemini zorlaştıran olumsuz güç olmasıdır.

- İletişim eksen i : (5)Gönderen – (6)Gönderilen : Gönderen; anlatıyı başlatarak, anlatıda neyin (Nesne) aranacağını ve kim ya da kimler (Özne) tarafından aranacağını belirler. Belirlenen nesne ile özne arasında bağlantının kurulmasını ister. Gönderilen ise bu bağlantıdan yarar sağlayacak olan unsurdur. Gönderici, gönderilene belirlenen nesnenin iletilmesinde özneyi görevlendirir.

Anlatı çözümlemeleri ve toplumu ya da bireyi tanımaya yönelik farklı bilim dalları, kendi çalışmaları bağlamında özneyi sorgulamış ya da betimlemeye çalışmıştır. Günay(2002:55)'a göre bu durum son derece doğaldır. Çünkü insanı tanımayı amaçlayan her araştırma, *durum* ya da *eylem* içindeki insanı betimlemeyi

amaçlamaktadır. Dolayısıyla anlatılarda özne ile nesne arasındaki bağıntıyı aktaran sözce¹¹ler de ikiye ayrılır.

Bunlar: Durum ve edim sözceleridir. Örnek olarak

“Ben öğrenciyim.” (Durum)

“Ben kitap okuyorum.” (Edim)

Birincisinde nitelikten, ikincisinde ise eylemden söz edilmektedir. Ancak bu sözcelerde kipleşme söz konusu değildir. Bir sözcenin bir başka sözce ile nitelenmesi sonucu kipsel sözcelere ulaşılabilir. “Ben kitap okumak zorundayım” ve “Ben kitap okumak istiyorum.” Her iki sözcenin her birinde iki ayrı yüklem ve dolayısıyla da iki ayrı öznenin söz edilebilir. (/Okumak-zorunda olmak/ ve /Okumak-istemek/) Bu örneklerde kipsel sözceler /zorunda olmak/ ve /istemek/eylemleriyle belirtilen sözcelerdir.

Kipleşme, özne ile bir başka özne ya da özne ile nesne arasındaki ilişkiyi niteleyen işlem olarak tanımlanmaktadır. Anlatıda eyleyenler arasındaki ilişkiler, kiplikler¹² yardımıyla ortaya konulur. Bir aktörün eyleyen olma durumu kipsel (kipe ilişkin) değerler kazanması ya da kaybetmesine bağlıdır. Buna göre eyleyenler modelinde gönderen ile gönderilen arasındaki iletişim ekseninde /bilme/ kipliği, diğer bir ifadeyle iki eyleyen arasında /bildirme/ye yönelik bir kipsel durum vardır (Adam,1991; akt: Günay,2002:91). Gönderen, nesnenin durumu hakkında özneyi bilgilendirir ve onu göreve çağırır.

Kipleşme ve kipsel sözceler hakkında sunulan bu bilgilerden hareketle kipsel sözcelerin anlatı içinde yer alan eyleyenlerle ilgili olarak istek, gereklilik, zorunluluk gibi değişik ilişki biçimleri şu şekilde ortaya konulabilir:

¹¹ Sözce, bildiri üretim etkinliğidir. Özne, kendine özgü bireysel yanlarını sözcesinde yansıtarak kendi kimliğini ortaya koyar. Bazı dilbilimciler sözceyi söz zinciri olarak tanımlayarak, tümce olarak kabul eder.

¹² Kiplik: Konuşmacı ile dinleyici arasındaki bildirilişimin türüne göre tümcenin içerdiği yapının özelliğidir. Olumlu ya da olumsuz tümce, soru tümcesi, emir ya da dilek tümcesi anlatımlar içinde yer alan başlıca kipliklerdir (Vardar,2002:135).

Özne-Nesne : İstek eksenini : /İstemek/ kipliği (Öznenin, nesneye sahip olmayı yada olmama istemesi.)

Yardımcı-Özne-Engelleyici : Edim (Güç) eksenini : /Muktedir olmak/ kipliği

Gönderen-Gönderilen : İletişim eksenini : /Yapılmasını istemek/ kipliği

Gönderen-Özne arasında ise /yaptırtmak/ kipliği yer alır.

Sonuç olarak, anlatı içinde kipsel yapılar, öznenin eyleyen olma durumunu belirleyerek, diğer eyleyenlerle etkileşimde bulunmasını sağlar. Kiplik kavramının tüm anlatı boyunca, özne ile birlikte ve diğer eyleyenler de düşünüldüğünde, aşamaların tümüne yayıldığı ve tüm anlatı kişilerini özne ile olan ilişkileri açısından içine alan bir kavram olduğu düşünülebilir.

Anlatı izlencesinde eylemin gerçekleşme aşamalarına göre kiplik dağılımları da farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar öncesinde anlatı izlencesinin dört aşaması olan; *eyletim*, *edinç*, *edim* ve *yaptırım* aşamalarını kısaca tanımlayarak açıklayacak olursak; gönderenin özneyi harekete geçirmek için etkilediği, yönlendirdiği, göreve çağırdığı anlatı aşaması, eyletimdir. Bu aşamada gönderenin özneye belli bir eylemi “yaptırması” söz konusudur. Edinç aşaması ise öznenin hedeflediği eylemi gerçekleştirmesi için gereksinim duyduğu (bilgi, istek gibi) yetenek ve yeterliliklere sahip olup-olmadığını değerlendirdiği aşamadır. Özne, yaptığı değerlendirme sonrasında eylemde bulunur ya da bulunmaz. Edim, edincin gerçekleşme düzlemidir (Vardar,2002:89) ve anlatıda öznenin eylemi gerçekleştirdiği aşamadır. Anlatının son aşaması olan yaptırım aşamasında ise özne, eyleminin sonucuna göre gönderen ya da bizzat kendisi tarafından ödüllendirilir ya da cezalandırılır.

Yıldız (2011:51), Göstergebilim Kiplikleri Açısından Anlatı Kişileri’ni incelediği doktora çalışmasında anlatıda eylemin gerçekleşme aşamasına göre kipliklerin dağılımını şu şekilde ele almaktadır:

- (1) **Eyletim Aşaması Kiplikleri** : /İkna etme/ , /Yönlendirme/ , /Donatma/ , /Yetiştirme/
- (2) **Edinç Aşaması Kiplikleri** : /İsteme/ , /Bilme/ , /Muktedir Olma/ , /Zorunda Olma/
- (3) **Edim Aşaması Kiplikleri** : /İsteme/ , /Bilme/ , /Muktedir Olma/ , /Zorunda Olma/
- (4) **Yaptırım Aşaması Kiplikleri** : /İkna etme - olma/ , /İnanma/

Kipliklerin anlatı içinde eyleyenlerin konumunu ve eylemlerini belirleyici olması ve eyleyen rollerinin (eylemlerin) çözümlenmesinin kipliklerden hareketle oluşturulması gerekliliği nedeniyle bu çalışmada eyleyenler modelinin altı eyleyeninin yanı sıra eyleyenlerin çözümlenmesinde kiplikler de ele alınmıştır. Ancak araştırmanın sorunsalı ve kapsamı doğrultusunda görüşme metinlerinin çözümlenmesinde dört temel kiplik (isteme, bilme, zorunda olma ve muktedir olma) ve altı eyleyen anlatı izlencesinin edinç ve edim aşamaları çerçevesinde ele alınmıştır.

Araştırma çerçevesinde bu iki aşamanın ele alınmasının sebepleri ise şu şekilde sıralanabilir:

- a) Dört temel kipliğin yer aldığı iki aşama edinç ve edim aşamalarıdır.
- b) Kiplikliklerin “özne” odaklı olduğu aşama edinç aşamasıdır ve araştırma konusu da “özne”yi (öğrenci ve öğretim üyesi çerçevesinde insan kaynakları) temel almaktadır.
- c) Edim aşaması ise edinç aşamasının ardından öznenin dönüştürücü işlemleri gerçekleştirdiği, eyleme geçtiği aşamadır. (Yeniden yapılanma sürecinde bireyler yeterliliklerini ve yeteneklerini sorgulamaya başlamışlardır.)
- d) Edim aşamasında özne, diğer eyleyenlerle (engelleyici, yardımcı) bir arada etkileşim halinde bulunur. (Öğrenci, öğretim üyesi, yükseköğretim kurumları, çalışma yaşamı)

Bu çalışmada göstergebilimin eyleyenler modelinden yola çıkılarak katılımcıların insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik yaklaşımları çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların kendilerini ve bu süreçte yer alan diğer aktörleri eyleyenler şemasında hangi eylemlerle tanımladıkları değerlendirilmeye çalışılmış, görüşmelerde kullanılan kiplikler incelenerek eylem-kiplik ilişkisi çerçevesinde yeniden yapılanma sürecinin betimlenmesi amaçlanmıştır.

IV. BÖLÜM : NİCEL BÖLÜME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen nicel verilerin istatistiksel tekniklerle analizi sonucunda elde edilen bulgularına ve bu bulguların değerlendirilmesine yer verilmektedir. Araştırmanın örnekleme ilişkin demografik, sosyal ve kültürel özelliklerin hazırlanan çapraz tablolar aracılığıyla betimlenmesinin ardından; eğitim ve çalışma mekanı olarak yükseköğretim kurumlarına yönelik yaklaşımlar betimlenmektedir. Bu bölümde son olarak çeşitli değişkenlere bağlı olarak lisansüstü öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açıları karşılaştırmalı olarak analiz edilmektedir.

4.1. DEMOGRAFİK, SOSYAL VE KÜLTÜREL ÖZELLİKLER

4.1.1. Öğrencilere İlişkin Demografik Bulgular

Araştırma çerçevesinde oluşturulan birinci alt hipotezde lisansüstü öğrenciler için cinsiyet, yaş, öğrenim görülen fakülte, bölüm, aşama ve çalışma durumu değişkenlerinin belirleyici rol oynayacağı varsayıldığından her iki üniversitenin lisansüstü öğrencilerinin ifade edilen bu özellikleri belirlenmiştir.

4.1.1.1. Cinsiyet ve Yaş

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerin %62,7'si kadın, %37,3'ü ise erkektir.

Tablo : 9 Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

CİNSİYET		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Kadın	n	90	48	138
	%	64,3	60,0	62,7
Erkek	n	50	32	82
	%	35,7	40,0	37,3
Toplam	n	140	80	220
	%	100,0	100,0	100,0

Örneklemdaki kadın öğrencilerin sayısı her iki üniversite de erkek öğrencilerden daha fazladır. Bu durum, lisans ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet dağılımındaki farklılığın bir yansıması olarak düşünülebilir. Gerek lisans düzeyinde gerekse de ortaöğretimdeki öğrencilerin cinsiyet dağılımında kız ve erkek öğrencilerin sayılarının eşit yakın bir dağılım gösterse de kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayılarından fazla olduğu belirlenmiştir.

Tablo : 10 Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaş Grubu Dağılımı

YAŞ GRUPLARI		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
22 – 25	n	57	35	92
	%	40,7	43,8	41,8
26 – 29	n	46	24	70
	%	32,9	30,0	31,8
30 – 33	n	24	16	40
	%	17,1	20,0	18,2
34 – 37	n	12	1	13
	%	8,6	1,3	5,9
38 +	n	1	4	5
	%	,7	5,0	2,3
Toplam	n	140	80	220
	%	100,0	100,0	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımı incelendiğinde (Tablo:10), Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin %40,7'si 22-25 yaş grubunda bulunurken, yine Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin de %43,8'i aynı yaş grubunda yer almaktadır. Yaş gruplarına ilişkin veriler incelendiğinde her iki üniversitenin öğrencilerine ait yaş gruplarının birbirine yakın yüzdelerde temsil edildiği görülmektedir.

Tek ve en önemli farklılık ise, yetişkin öğrenmesinde karşımıza çıkmaktadır. Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin %8,6'sı (12 öğrenci) 34-37 yaş grubunda yer alırken, Celal Bayar Üniversitesi'nde bu oran %1,3'te (1 öğrenci) kalmaktadır. Bu durum son zamanlarda özellikle lisansüstü öğrenimini çeşitli nedenlerle yarıda bırakan öğrencilerin çıkarılan af yasasıyla birlikte öğrenim gördükleri programa geri gelmeleri ile açıklanabilir. 38 yaş ve üstü öğrenci grubu ise Celal Bayar

Üniversitesi'nde %5 ile temsil edilirken, bu yaş grubu Ege Üniversitesi'nde %0,7 ile temsil edilmektedir. Üniversiteler arasında bu yaş grubunda ortaya çıkan farklılığın sebebi ise, bu yaş grubunda öğrenim gören öğrencilerin Celal Bayar Üniversitesi'nde aynı zamanda öğretim görevlisi olarak çalışıyor olmalarıdır. Bir anlamda bu gruptaki öğrencilerin akademisyenlik görevlerinin bir gerekliliği olarak lisans üstü öğrenime devam etmekte oldukları düşünülebilir.

4.1.1.2. Öğrenim Görülen Üniversite, Program ve Bölümler

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde; öğrenci örneklemini oluşturan iki yüz yirmi (220) öğrencinin %63,6'sının Ege Üniversitesi'ne, %36,4'ünün de Celal Bayar Üniversitesi'ne bağlı Sosyal Bilimler Enstitülerinde öğrenim gördükleri belirlenmiştir (Tablo:11) .

Tablo : 11 Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Üniversite Dağılımı

Üniversiteler	n	%
Ege Üniversitesi	140	63,6
Celal Bayar Üniversitesi	80	36,4
Toplam	220	100,0

Her iki üniversite arasındaki lisansüstü öğrenim gören öğrenci dağılımındaki bu fark üniversitelerin öğrenci sayıları arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Çalışmanın evren ve örneklem bölümünde de paylaşıldığı gibi, 2010 – 2011 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne kayıtlı bin on iki (1012) öğrenci bulunurken, bu sayı Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde iki yüz yirmi sekiz (228)'dir.

Öğrenim Görülen Program

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin öğrenim gördükleri programlar arasında en yoğun talep ettikleri program %63,6 ile yüksek lisans (master) tır. Bu oranı %30,0 ile doktora ve %6,4 ile bütünleşik doktora programı takip etmektedir.

Tablo: 12 Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Dağılımı

PROGRAM		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Yüksek lisans	n	84	56	140
	%	60,0	70,0	63,6
Doktora	n	42	24	66
	%	30,0	30,0	30,0
Bütünleşik Doktora	n	14	-	14
	%	10,0	-	6,4
Toplam	n	140	80	220
	%	100,0	100,0	100,0

Her iki üniversitenin sosyal bilimler enstitülerinde yüksek lisans programına kayıtlı öğrenci sayısı, doktora ve bütünleşik doktora programlarına kayıtlı öğrenci sayısından fazladır. Bu durum, araştırmaya katılan öğrencilerin en fazla temsil edildikleri yaş grubu (22 – 25 yaş %41,8) ile de açıklanabilir.

Ayrıca TÜİK tarafından, ÖSYM Başkanlığı verilerinden hesaplanarak hazırlanan “İstatistiklerle Gençlik 2011” yayınına göre 2010 – 2011 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de üniversiteye devam eden öğrenci oranları incelendiğinde yüksek lisans (master) programına devam edenlerin oranı %66.5 iken bu oran doktora programına devam edenler arasında %9.8’dir.

Araştırmada elde edilen yüksek lisans ve doktora programlarındaki öğrenci dağılımındaki farklılığın yukarıda sözü edilen Türkiye genelindeki durumla örtüştüğü düşünülmektedir.¹³

Son olarak, her iki üniversitede doktora öğrenimi gören öğrencilerin sayıları farklı olsa da temsil edildikleri yüzdelik oranlar (%30) aynıdır. Ege Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin %10’u da gerek Ege Üniversitesinin gerekse de farklı üniversitelerden Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı’ndan (ÖYP) yararlanarak bütünleşik doktora programında öğrenim görmektedirler. Celal Bayar Üniversitesi

¹³ Yine, YÖK’ün 2005 yılında yayınladığı “Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu” adlı raporuna göre de Türkiye’de 2004 yılında yüksek lisans öğrenci sayısı doktora öğrencisinden daha fazladır. Bu rapora göre 1983-2004 yılları arasındaki dönemde yüksek lisans öğrencisi sayısı 9.059’dan **90.333’e**, doktora öğrencisi sayısı (sanatta yeterlik dahil) 4.336’dan **24.891’e** yükselmiştir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde ise bütünleşik doktora programı bulunmadığı için kayıtlı öğrencisi de yoktur.

Öğrenim görülen programlara göre öğrencilerin lisansüstü eğitimde bulundukları aşama:

Tablo:13'e göre yüksek lisans (master) programında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerin %72,1'i ders, %27,9'u ise tez aşamasındadır. Yine bütünleşik doktora programında öğrenim gören öğrencilerin de %64,3'ü ders %35,7'si ise tez aşamasında yer almaktadır. Yüksek lisans ve bütünleşik doktora programlarındaki bu dağılım çalışma evrenine ilişkin olarak her iki üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitülerinden alınan öğrenci sayılarıyla paralellik göstermektedir. Ancak bu veriye karşın, doktora programında öğrenim gören öğrencilerin diğer iki programdan farklı olarak, tez aşamasındaki öğrenci oranının (%51,5) ders aşamasındaki öğrenci oranından (%48,5) daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo:13 Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Programlarda Kayıtlı Bulundukları Aşama Dağılımı

Aşama		PROGRAM			Toplam
		Yüksek Lisans	Doktora	Bütünleşik Doktora	
Ders	n	101	32	9	142
	%	72,1	48,5	64,3	64,5
Tez	n	39	34	5	78
	%	27,9	51,5	35,7	35,5
Toplam	n	140	66	14	220
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Bu durumun çeşitli nedenleri olabilir. Öncelikle doktora programlarında öğrenim gören öğrencilerinden tez aşamasında bulunanların hemen hepsi, ya kayıtlı bulundukları üniversitelerde ya da farklı üniversitelerden görevlendirmeye gelen araştırma görevlileridir. Lisansüstü öğrencilerinin hâlihazırda yaptıkları işler incelendiğinde öğrencilerin %52,2'sinin araştırma görevlisi oldukları görülmektedir (Bkz. Tablo:17). Örnekleme temsil edilen araştırma görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin bu oranı, doktora programında tez aşamasında kayıtlı öğrenci sayısının diğer program türlerindeki tez aşamasındaki öğrenci sayısından daha fazla olmasını açıklayıcı niteliktedir.

İkinci bir neden ise, Sosyal Bilimler Enstitülerinden alınan bilgiye göre öğrencilerin en fazla “uzatma” talebinde bulundukları program doktora programı olmaktadır. Bu talep de tez aşamasında dile getirilmektedir. Yaşın ilerlemesi ve buna bağlı olarak toplumsal yaşamda üstlenilen rollerin ve sorumlulukların artması ile birlikte, doktora aşamasında öğrenciler, öğrenim sürecini yüksek lisansa oranla daha da uzatabilmektedirler.

Öğrenim Görülen Bölümün Yer Aldığı Akademik Birimlerin Dağılımı

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin öğrenim gördükleri akademik birimlere dağılımları şöyledir. Öğrencilerin %37.3’ü İktisadi İdari Bilimler Fakültesi’nde, %34.5’i Edebiyat Fakültesi’nde, %16.4’ü Eğitim Fakültesi’nde, % 9.5’i İletişim Fakültesi’nde ve %2.3’ü de Konservatuar Yüksekokulu’nda öğrenim görmektedirler (Tablo:14).

Tablo:14 Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlerin Yer Aldığı Akademik Birimlerin Dağılımı

<i>Akademik Birimler</i>		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
<u>İktisadi İdari Bilimler Fakültesi</u>	n	29	53	82
	%	20,7	66,3	37,3
İletişim Fakültesi	n	21	-	21
	%	15,0	-	9,5
<u>Edebiyat Fakültesi</u>	n	58	18	76
	%	41,4	22,5	34,5
Eğitim Fakültesi	n	27	9	36
	%	19,3	11,3	16,4
Konservatuar Yüksekokulu	n	5	-	5
	%	3,6	-	2,3
Toplam	n	140	80	220
	%	100,0	100,0	100,0

p=0,000

Öğrencilerin öğrenim gördükleri akademik birimlerin üniversite değişkenine göre dağılımı analiz edildiğinde istatistiksel bir farklılık bulunmuştur (p=0,000). Öğrencilerin üniversite değişkenine göre, öğrenim gördükleri akademik birimlerin dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinden Ege

Üniversitesi'nde öğrenim görenlerin en fazla temsil edildikleri fakülte, %41,4 ile Edebiyat fakültesi olmuştur. Bu durum, Edebiyat fakültesinin diğer dört akademik birime göre en fazla bölüm sayısına ve buna bağlı olarak da en fazla öğrenci sayısına sahip olmasıyla açıklanabilir.

Celal Bayar Üniversitesi'nde ise öğrenim gören öğrenci sayısı en fazla %66,3 ile İktisadi İdari Bilimler Fakültesi'ndedir. Bu durum Celal Bayar Üniversitesi'nin İ.İ.B.F.'nin Manisa merkezde yer almasından dolayı, öğrenciler için ulaşım ve konaklama açısından daha cazip ve psiko-sosyal ihtiyaçlarının karşılanabileceği bir üniversite ortamı olarak değerlendirilmesi ile açıklanabilir. Fen-Edebiyat (Muradiye beldesinde) ve Eğitim (Demirci ilçesinde) fakültelerinin kent merkezinde yer almamasının yanı sıra Celal Bayar Üniversitesi'nin bu iki fakültesinde yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim verecek olan öğretim üyesi kadrosunun sayıca yetersiz olmasından dolayı da özellikle doktora programına bazı bölümlerde öğrenci alınamamaktadır.

Öğrenim Görülen Bölümlerin Dağılımı

Tablo:15 Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı

Bölümler		Üniversiteler		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
İktisat	n	6	13	19
	%	4,3	16,3	8,6
<u>İşletme</u>	n	18	31	49
	%	12,9	38,8	22,3
Uluslararası İlişkiler	n	5	-	5
	%	3,6	-	2,3
Maliye	n	-	9	9
	%	-	11,3	4,1
Gazetecilik	n	3	-	3
	%	2,1	-	1,4
Reklam	n	2	-	2
	%	1,4	-	,9
Halkla İlişkiler	n	4	-	4
	%	2,9	-	1,8
<u>Radio Televizyon</u>	n	12	-	12
	%	8,6	-	5,5
Coğrafya	n	10	-	10
	%	7,1	-	4,5
<u>Türk Dili</u>	n	8	15	23
	%	5,7	18,8	10,5
Kadın Çalışmaları	n	4	-	4
	%	2,9	-	1,8
Tarih	n	7	1	8
	%	5,0	1,3	3,6
Felsefe	n	6	-	6
	%	4,3	-	2,7
Sosyoloji	n	15	-	15
	%	10,7	-	6,8
Psikoloji	n	5	-	5
	%	3,6	-	2,3
İngiliz Dili ve Edb.	n	3	2	5
	%	2,1	2,5	2,3
Okul Öncesi Öğrt.	n	4	-	4
	%	2,9	-	1,8
Eğitim Yönetimi	n	5	-	5
	%	3,6	-	2,3
<u>Sınıf Öğretmenliği</u>	n	4	5	9
	%	2,9	6,3	4,1
Eğitim Prog.	n	5	-	5
	%	3,6	-	2,3
<u>PD Rehberlik</u>	n	9	-	9
	%	6,4	-	4,1
Sosyal Bilg. Öğret.	n	-	4	4
	%	-	5,0	1,8
Konservatuar	n	5	-	5
	%	3,6	-	2,3
Toplam	n	140	80	220
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo:15'teki veriler incelendiği, lisansüstü öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımında ilk sırayı %22.3 ile İşletme bölümü almaktadır. İşletme bölümünü sırasıyla %10.5 ile Türk Dili, %5.5 ile Radyo – Televizyon ve %4.1 ile Sınıf Öğretmenliği ve yine %4.1 ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümleri izlemektedir.

Alan araştırması sırasında örnekleme yer alan her iki üniversitenin sosyal bilimler enstitülerine bağlı farklı bölümlerinde yürütülen lisansüstü programlarındaki çeşitliliğin yansıtılabilmesi adına, tüm bölümlerdeki öğrencilere ulaşılmıştır. Ancak her iki üniversitenin karşılaştırmalı analizinin yapılmasında sayısal verilerin her bölümde yeterli olmayışı ve özellikle de Celal Bayar Üniversitesi'nde lisansüstü eğitim verilen bölümlerin sayıca az olması karşılaştırmaların istatistiksel olarak anlamlı yapılmasını engellediği için bölümler ölçüt olarak alınmamıştır. Bu veri örneklemin tanımlayıcı istatistiğinde kullanılmıştır. Üniversitelerin karşılaştırmalı analizinde akademik birimler esas alınmıştır.

4.1.1.3. Çalışma Durumu ve Hâlihazırda Yapılan İşler

Araştırmaya katılan hem Ege Üniversitesi'nde hem de Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin yarısından fazlası (%63,4'ü) öğrencilik sürecinde gelir elde etmek için düzenli bir işte çalışmaktadır. Öğrencilerin %30,5'i gelir elde edeceği düzenli bir işe sahip değilken, yalnızca Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin % 9,3'ü gelir elde etmek için part – time (yarı zamanlı) bir işte çalışmaktadır. Celal Bayar Üniversitesi'nde ise part-time çalışan öğrenci bulunmamaktadır (Tablo:16).

Tablo : 16 Lisansüstü Öğrencilerinin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı

Çalışma Durumu		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Çalışıyor	n	85	55	140
	%	60,7	68,8	63,6
Çalışmıyor	n	42	25	67
	%	30,0	31,3	30,5
Part time çalışıyor	n	13	-	13
	%	9,3	-	5,9
Toplam	n	140	80	220
	%	100,0	100,0	100,0

Öğrencilik sürecinde çalışma olanağı bulan 153 öğrenciye ayrıca gelir elde etmek için yaptıkları işler sorulmuştur. Sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Tablo : 17'ye göre hâlihazırda bir işte istihdam edilmiş olan lisansüstü öğrencilerinin %52,2'sini ya öğrenim gördükleri üniversitede ya da Öğretim üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) ile farklı üniversitelerden lisans üstü öğrenim görmek için gelen Araştırma Görevlileri ile Öğretim Görevlileri oluşturmaktadır. Bu durum yükseköğretim kurumlarının temel görevlerinden biri olarak tanımlanan “akademik kadrolara öğretim elemanı yetiştirmek” görevinin doğal bir sonucu olarak nitelenebilir. Çalışan öğrencilerin %17,7'si öğretmen, %9,1'i memur, %8,5'i part-time (yarı zamanlı) işlerde çalışan, %5,2'si işçi, %4,6'sı profesyonel meslek sahibi ve %2,7'si de sanatçıdır.

Her iki üniversite de öğretmenlerin (Ege Üniversitesi : %14,3; CBÜ : %23,6) lisansüstü öğrenime yönelmesinde özellikle eğitim fakültelerinin eğitim programlarında “yaşam boyu öğrenme” felsefesine yapılan vurgunun etkisi olduğu düşünülebilir. Ancak yine de genç kuşakların sosyalizasyonundan sorumlu öğretmenlerin lisansüstü programlara katılımlarının teşvik edilmesi gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %8.5'i ise lisansüstü eğitim programı için gerekli izni alamadıkları için ancak part time işlerde çalışmaktadırlar. TÜİK (2010) tarafından gerçekleştirilen Kazanç Yapısı Araştırması verilerine göre de part time (kısmi süreli) işlerde çalışanların en fazla temsil edildikleri eğitim durumu yüksek okul ve üstüdür. Part-time çalışanların yoğun olarak yer aldıkları meslek gruplarının %31.3'ünü profesyonel meslek mensupları, %27.3'ünü de hizmet ve satış elemanları oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer veri ise part-time işlerde çalışmakta olan öğrencilerin Ege Üniversitesi'nde temsil edilmesi, Celal Bayar Üniversitesi'nde ise part-time işlerde çalışan öğrencinin yer almamasıdır. Bu durum, İzmir'in ekonomik yapısı ve İzmir'deki meslek gruplarının sektörel dağılımındaki çeşitliliği ile açıklanabilmektedir. Part-time işler arasında özellikle de profesyonel beceri gerektiren işlerde öğrencilerin İzmir'de çalışma fırsatı bulabilmelerinin sebeplerinden biri İzmir'de üniversitelerle işbirliği yapan şirket sayısının fazla olmasıdır. İzmir, üniversite şehri olarak nitelendirilmektedir ve şirketler de çoğunca part-time işlerde “değişken kuşak” olarak da adlandırılan, değişime açık değişim odaklı üniversiteli öğrencilerle çalışma eğilimindedirler. Kaldı ki öğrenciler için de geçmişte “geçici iş” olarak nitelendirilen

part-time işlerin bugün özellikle de üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğrenciler için daimi işlere geçiş için bir basamak olarak değerlendirilmektedir. Özellikle “Part-time çalış, hayata çabuk karış!” sloganıyla part-time işler, gelecekte başvurulacak işler için deneyim kazanmanın yolu olarak görülmektedir. Tüm bunların yanı sıra; İzmir’in turizm sektörünün yanı sıra fuar ve çeşitli organizasyonlara ev sahipliği yapan bir kent olması nedeniyle fuar, tanıtım ve organizasyon gibi sürekliliği olmayan günü birlik işlerde çalışabilecek öğrencilere de çalışma imkanı sunabildiği ileri sürülebilir.

Tablo : 17 Lisansüstü Öğrencilerinin Hâlihazırda Yaptıkları İşlerin Dağılımı

Yapılan İş		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Araştırma Görevlisi / Öğretim Görevlisi	n	53	27	80
	%	54,2	49,1	52,2
Öğretmen	n	14	13	27
	%	14,3	23,6	17,7
Memur	n	7	7	14
	%	7,2	12,7	9,1
Part time	n	13	—	13
	%	13,3	—	8,5
İşçi	n	3	5	8
	%	3,0	9,1	5,2
Profesyonel Meslek	n	4	3	7
	%	4,0	5,5	4,6
Sanatçı	n	4	—	4
	%	4,0	—	2,7
Toplam	n	98	55	153
	%	100,0	100,0	100,0

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencileri arasında hâlihazırda gelir elde etmek için herhangi bir işte çalışmayan ya da çalışma olanağı bulamayan 67 öğrenciye bu durumun nedeni sorulduğunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (% 80,6’sı) bu durumu ders programlarının yoğun olması ve öğrenme sorumluluklarının fazlalığı nedeniyle kendi tercihleri olduğunu belirtmişlerdir (Tablo:18).

Tablo : 18 Hâlihazırda Bir İşe Yerleşmeme Nedenlerinin Dağılımı

Çalışma Durumu		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Kendi tercihim	n	37	17	54
	%	86,0	71,0	80,6
İş bulamadım	n	4	6	10
	%	9,4	25,0	15,0
Program için gerekli izni alamadım	n	2	1	3
	%	4,6	4,0	4,4
Toplam	n	43	24	67
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo:18'e göre Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin %9,4'ü, Celal Bayar Üniversitesi'nde de %25'i iş bulamadıkları için çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum ülke genelinde yaşanan işsizlik sıkıntısının da bir yansıması olarak düşünülmektedir. Son olarak örneklem grubunda yer alan ve herhangi bir işte istihdam edilmemiş öğrencilerin %4,4'ü de iş bulmalarına rağmen lisansüstü eğitim programı için gerekli izni alamadıkları için çalıştıkları işi bırakmak zorunda kalmışlardır.

4.1.1.4. Medeni Durum

Tablo: 19 Lisansüstü Öğrencilerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı

Medeni Durum		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Evli	n	38	23	61
	%	27,1	28,8	27,7
Bekâr	n	102	57	159
	%	72,9	71,2	72,3
Toplam	n	140	80	220
	%	100,0	100,0	100,0

Örneklem grubundaki öğrencilerden Ege Üniversitesi'nde öğrenim görenlerin %27,1'i evli, %72,9'u ise bekârdır (Tablo:19). Bu durum Celal Bayar Üniversitesi'nde de benzerlik göstermektedir. Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin %28,8'i evli, %71,2'si ise bekârdır. Her iki üniversitede de öğrencilerin medeni durum dağılımı eşite yakın düzeydedir ve bekâr öğrencilerin oranı evli öğrencilerin oranından

oldukça yüksektir. Bu durumun son zamanlarda Türkiye’de öğrenim durumu yükseldikçe öğrenim süresinin uzamasına paralel olarak evlenme yaşının da artmasına bağlı olabileceği düşünülebilir.

4.1.1.5. Ailenin Gelir ve Eğitim Düzeyi ile Mesleki Durumu

Tablo:20 Lisansüstü Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Düzeyi Dağılımı

GELİR DÜZEYİ		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
1000 TL’den az	n	3	1	4
	%	2,1	1,3	1,8
1000 – 2000 TL	n	34	33	67
	%	24,3	41,3	30,5
2001 – 3000 TL	n	51	27	78
	%	36,4	33,8	35,5
3001 – 4000 TL	n	34	8	42
	%	24,3	10,0	19,1
4001 – 5000 TL	n	12	6	18
	%	8,6	7,5	8,2
5001 – 6000 TL	n	5	2	7
	%	3,6	2,5	3,2
6000 + TL	n	1	3	4
	%	,7	3,8	1,8
Toplam	n	140	80	220
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo:20’ye göre Ege Üniversitesinde öğrenim gören öğrenci grubunun ailelerinin ortalama gelir düzeyleri Celal Bayar Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilere göre hem daha yüksek hem de daha orantılı bir dağılım göstermektedir. Ancak, Celal Bayar Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilere ilişkin ortalama gelir düzeyi %41,3 ile 1000-2000 TL arasında ifade edilmesinin yanı sıra diğer gelir düzeylerinin bu grupta orantısız bir dağılım sergilediği gözlenmektedir.

Gruplar arasındaki gelir dağılımına dayalı bu farklılığı açıklayabilmek için aile üyelerinin mesleklerinin ve bunun yanı sıra mesleğin niteliğini belirleyen eğitim düzeylerinin de değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Ailenin Eğitim Düzeyi

Tablo:21 Lisansüstü Öğrencilerinin Ailelerinin Eğitim Düzeyi Dağılımı

Eğitim Düzeyi		ÜNİVERSİTE						Toplam		
		Ege Üniversitesi			Celal Bayar Üniversitesi					
		Baba	Anne	Eş	Baba	Anne	Eş	Baba	Anne	Eş
Okur-yazar değil	n	–	5	–	–	7	–	–	12	–
	%	–	3,6	–	–	8,7	–	–	5,5	–
Okur-yazar	n	4	7	–	5	3	–	9	10	–
	%	2,9	5,0	–	6,3	3,8	–	4,1	4,5	–
İlköğretim mezunu	n	19	36	–	20	28	–	39	64	–
	%	13,6	25,7	–	25,0	<u>35,0</u>	–	17,7	29,1	–
Ortaöğretim mezunu	n	44	48	4	25	24	–	69	<u>72</u>	4
	%	31,4	<u>34,3</u>	10,5	31,3	30	–	31,4	<u>32,7</u>	6,6
Yükseköğretim mezunu	n	73	44	34	30	18	23	<u>103</u>	62	<u>57</u>
	%	<u>52,1</u>	31,4	89,5	<u>37,4</u>	22,5	100	<u>46,8</u>	28,2	<u>93,4</u>
TOPLAM	n	140	140	38	80	80	23	220	220	61
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Öğrencilerin ebeveynlerinin ve (evli olanlar için) eşlerinin eğitim düzeyleri üniversite değişkenine göre karşılaştırıldığında Tablo:21'e göre, her iki üniversitede de babaların eğitim durumlarının en fazla temsil edildikleri kademenin yükseköğretim olduğu görülmektedir. Ancak, buna rağmen Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin babalarının yükseköğretim mezunu oranının Celal Bayar Üniversitesi'ndeki öğrenci grubuna göre daha fazla olduğu görülmektedir. Yine anne eğitim durumu açısından bir karşılaştırma yaptığımızda Ege Üniversitesi grubunda annelerin en yüksek eğitim durumu %34,3 ile ortaöğretim iken Celal Bayar Üniversitesi'nde ise annelerin eğitim durumu %35 ile ilköğretimdir.

Ailenin Mesleki Durumu

Tablo:22 Lisansüstü Öğrencilerinin Ailelerinin Mesleki Durum Dağılımı

Mesleki Durum		ÜNİVERSİTE						Toplam		
		Ege Üniversitesi			Celal Bayar Üniversitesi					
		Baba	Anne	Eş	Baba	Anne	Eş	Baba	Anne	Eş
Memur	n	23	12	6	12	9	<u>10</u>	35	21	16
	%	16,4	8,6	15,8	15,0	11,3	<u>43,7</u>	15,9	9,5	26,2
İşçi	n	16	7	4	3	5	3	19	12	7
	%	11,4	5,0	10,8	3,8	6,3	13,0	8,6	5,5	11,5
İşveren	n	4	1	2	4	–	–	8	1	2
	%	2,9	0,7	5,3	5,0	–	–	3,6	0,5	3,2
Esnaf / Zanaatkar	n	9	2	2	12	1	–	21	3	2
	%	6,4	1,4	5,3	15,0	1,3	–	9,5	1,4	3,2
Sanatçı	n	–	–	1	–	2	–	–	2	1
	%	–	–	2,7	–	2,5	–	–	0,9	1,6
Profesyonel Meslek Sahibi	n	15	8	<u>18</u>	7	–	7	22	8	<u>25</u>
	%	10,7	5,7	<u>47,0</u>	8,8	–	30,4	10,0	3,6	<u>41,3</u>
Ücretsiz Aile İşçisi	n	4	<u>67</u>	2	2	<u>48</u>	2	6	<u>115</u>	4
	%	2,9	<u>47,9</u>	5,3	2,5	<u>60,0</u>	8,6	2,7	<u>52,3</u>	6,5
Emekli	n	69	43	–	40	15	–	<u>109</u>	58	–
	%	<u>49,3</u>	30,7	–	<u>50,1</u>	18,6	–	<u>49,6</u>	26,3	–
İşsiz	n	–	–	3	–	–	1	–	–	4
	%	–	–	7,8	–	–	4,3	–	–	6,5
TOPLAM	n	140	140	38	80	80	23	220	220	61
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Öğrencilerin anne ve babalarının mesleki durumları karşılaştırıldığında; her iki üniversitede öğrenim görmekte olanların babalarının %50'sinin emekli olduğu, Ege

Üniversitesi'nde öğrenim görenlerin babalarının %16,4'ünün memur, %11,4'ünün işçi ve %10,7'sinin ise profesyonel meslek sahibi olduğu gözlenmektedir. Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin babalarının ise %15'i memur ve yine %15'i de esnaf ve zanaatkarken % 8,8'i de profesyonel meslek sahibidir. Bu bulguya göre yükseköğretim mezunu olmayı gerektiren profesyonel meslek sahibi olan babaların oranı Ege Üniversitesi'nde daha fazladır.

Tablo:22'ye göre annelerin mesleki durumları üniversite değişkenine göre karşılaştırıldığında, Celal Bayar Üniversitesi'ndeki öğrencilerin annelerinin %60'nın Ege Üniversitesi'ndeki öğrencilerin annelerinin ise %47,9'unun ev hanımı olduğu ve bu nedenle Celal Bayar Üniversitesi'ndeki annelerin çalışma yaşamında daha az yer aldıkları düşünülebilir. Veriler tablo:21 ile karşılaştırıldığında Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin ve yükseköğretim mezunu annelerin oranının Ege Üniversitesi'ne göre daha düşük olması ve dolayısıyla çalışma yaşamında daha az yer almalarından dolayı geleneksel aile yapısının özelliklerini yansıttıkları düşünülebilir.

Araştırmaya katılan evli öğrencilerin eşlerinin mesleki durumları ve hâlihazırda yaptıkları işler değerlendirildiğinde Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin eşlerinin %47'si profesyonel meslek sahibi iken, Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin eşlerinin %43,7'si memur olarak görev yapmaktadırlar. TÜİK'in Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması'na göre, *“Kendisine ait muayenehane, büro vb. bulunanlar (doktor, avukat, mimar, mühendis vb.) zamanlarının çoğunu mesleklerini icra etmekle geçiriyorlarsa (Örneğin; doktor hasta muayene ederek; avukat dava takibi yaparak, mimar çizim yaparak, mühendis proje vb. işler yaparak)”* bu kişilerin profesyonel meslek grubunda sınıflandırılması gerekir

(<http://tuikapp.tuik.gov.tr/DIESS/SiniflamaSurumListeAction.do?turId=41>).

Her iki üniversitede de araştırmaya katılan evli öğrenci grubunda eşlerin eğitim durumu çoğunlukla (ve Celal Bayar Üniversitesi'nde tamamı) yükseköğretim mezunu olmasına rağmen; eşlerin mesleklerinde ortaya çıkan bu farklılık öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirlerinin de farklı olmasına yol açmaktadır.

4.1.2. Öğretim Üyelerine İlişkin Demografik, Sosyal ve Kültürel Özellikler

4.1.2.1.Cinsiyet ve Yaş

Tablo : 23 Öğretim Üyelerinin Cinsiyet Dağılımı

<i>Cinsiyet</i>		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Kadın	n	34	19	53
	%	51,5	<u>50,0</u>	51,0
Erkek	n	32	19	51
	%	48,5	<u>50,0</u>	49,0
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

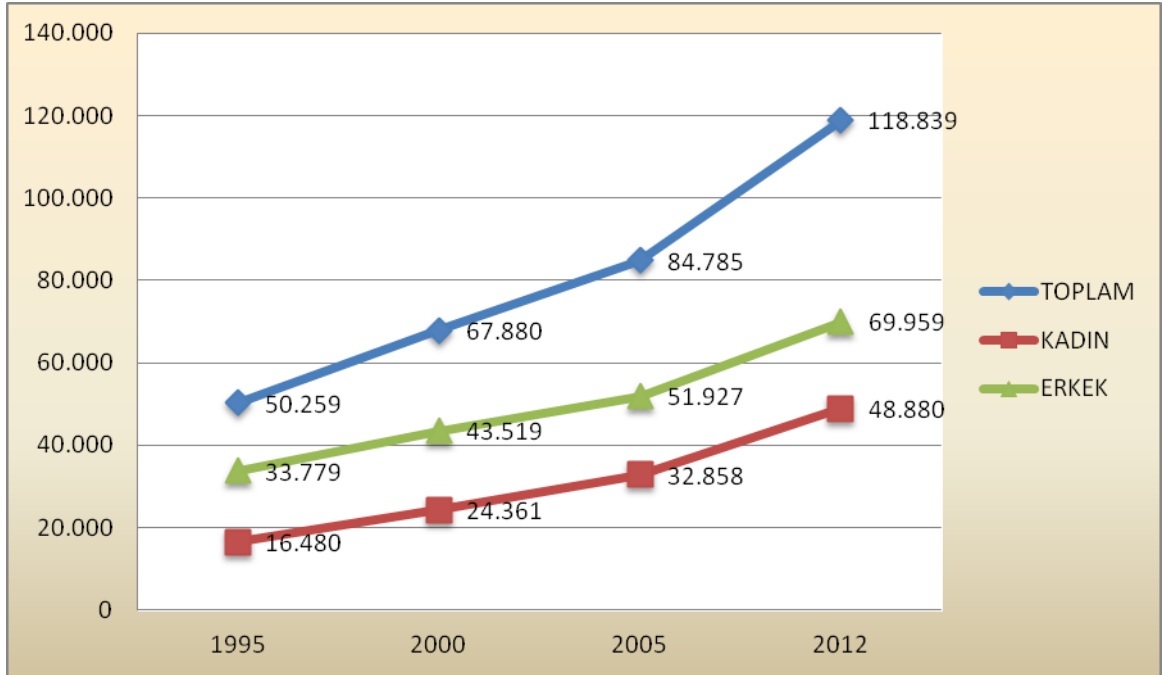
Öğretim üyelerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde (Tablo:23), cinsiyet dağılımı arasındaki fark, her iki üniversitedeki katılımcılar için yok denecek kadar azdır.Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin %51'i kadın, %49'u ise erkektir. Celal Bayar Üniversitesi'nde cinsiyet dağılımı kadın ve erkek öğretim üyeleri arasında aynı iken, Ege Üniversitesi'nde ise %3'lük (2 kişi) önemsiz bir farklılık görülmüştür. Bu durum öğretim üyeliğinin her iki cinsiyet için geçerli ve prestij getiren bir meslek olmasından dolayı talep edilen bir meslek olması ile açıklanabilir.

Akademisyenlik, her iki cinsiyet için de geçerli ve prestij getiren bir meslek olması nedeniyle akademik kurumlara yönelik talep artmaktadır. Yine kadınların okullaşma oranlarının artmasıyla birlikte öğretmenlik mesleğinde olduğu gibi, kadın akademisyen sayısı da gün geçtikçe artmakta ve akademik kadroların cinsiyetler arasındaki dağılımında fark giderek azalmaktadır.

Türkiye'de cinsiyete dayalı ilişkilerin özellikle 1970 sonrasında itibaren eşitlikçi zeminde ele alınır olmasının yasal olanaklar kadar, belki de bundan daha çok kadınların bizzat kendilerinin bilinçlenmelerinin önemli rolü olduğu düşünülmektedir. Çünkü Anayasal özgürlüklerin 1971'den itibaren kısıtlanmaya başlanmasıyla birlikte, Türk kadınında da hak arama çabası başlamış ve bu bilinçli çabanın ürünü olarak, Türk kadını toplumdaki hak ettiği yerini almaya başlamıştır. Bu durumun en somut göstergesi ise 1990'lı yıllardan itibaren kadının toplumsal alana katılım (1991 de % 1.8, 1995 de

% 2.4, 1999 da % 4.2, 2002 de % 4.4) oranlarında gözlenen yükseliştir(Aycan & Aycan, 2006).

Grafik :1 Türkiye’deki Öğretim Üyelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sayısal Dağılımı (1995 – 2012)



Kaynak : <http://www.osym.gov.tr/belge/1-128/sureli-yayinlar.html>

ÖSYM verilerinden hareketle hazırlanan Grafik :1’de 1995 yılından günümüze öğretim üyelerinin cinsiyet değişkenine göre yükseköğretim kurumlarındaki sayıları irdelendiğinde, 1995 yılındaki toplam öğretim üyesi arasında %32 olan kadın öğretim üyesi oranının 2012 yılında %42’ye ulaştığı görülmektedir. Kadın öğretim üyelerinin oranındaki artışa karşılık 1995 yılında %67 olan erkek öğretim üyesi oranı 2012 yılında %58’e gerilemiştir. Öğretim üyelerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak sergilenen bu dağılımında; kadın öğretim üyesi oranında gözlenen artışın önümüzdeki yıllarda da devam edeceği öngörülmektedir.

Tablo : 24 Öğretim Üyelerinin Yaş Grubu Dağılımı

Yaş		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
41 – 50	n	37	22	59
	%	56,1	57,9	56,7
31 – 40	n	14	10	24
	%	21,2	26,3	23,1
51 – 60	n	12	6	18
	%	18,2	15,8	17,3
61+	n	3	-	3
	%	4,5	-	2,9
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

p=0,553

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden Ege Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyelerinin %56,1'i 41-50 yaş, %21,2'si 31-40 yaş grubunda iken; Celal Bayar Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyelerinin de %57,9'u 41-50 yaş grubunda, %26,3'ü de 31-40 yaşları arasındadır. Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi'nde hizmet veren öğretim üyelerinin yaş grupları dağılımı eşit düzeyde bulunmuş olup (p=0,553) her iki üniversitede de 41-50 yaş aralığındaki öğretim üyelerinin diğer yaş gruplarındaki öğretim üyelerine göre daha fazla oranda oldukları belirlenmiştir (Tablo:24).

Yaş grubu değişkenine göre dağılımda üniversiteler arasında tek fark ise, Celal Bayar Üniversitesi'nde 61 yaş ve üstünde öğretim üyesinin bulunmamasıdır. Bu durumun üniversiteler arasında unvanlara ve mesleki kıdeme göre dağılımın farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yine 51 yaş ve üstündeki yaş grupları karşılaştırıldığında dağılımdaki fark Celal Bayar Üniversitesi aleyhine artmaktadır. Bu bağlamda Celal Bayar Üniversitesi'nin Ege Üniversitesi'ne göre daha genç bir kadroya sahip olduğu düşünülebilir.

4.1.2.2. Görev Yapılan Üniversite ve Akademik Birimler

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversiteye göre dağılımları incelendiğinde; öğretim üyesi örneklemini oluşturan yüz dört (104) öğretim üyesinin %63.5'inin Ege Üniversitesi'nde, %36.5'nin de Celal Bayar Üniversitesi'nde görevli oldukları belirlenmiştir (Tablo:25)

Tablo: 25 Öğretim Üyelerinin Görevli Oldukları Üniversite Dağılımı

Üniversiteler	n	%
Ege Üniversitesi	66	63,5
Celal Bayar Üniversitesi	38	36,5
Toplam	104	100,0

Her iki üniversite arasındaki öğretim üyelerinin dağılımındaki bu fark üniversitelerin bünyesinde bulunan akademik personel sayıları arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Çalışmanın evren ve örneklem bölümünde de paylaşıldığı gibi, 2010 – 2011 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne kayıtlı toplam yüz on üç (113) öğretim üyesi bulunurken, bu sayı Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yirmi iki (22)'dir.

Üniversite değişkenine göre öğretim üyelerinin örneklem içindeki dağılımı (Ege Üniversitesi : % 63.5, Celal Bayar Üniversitesi : %36.5) ile lisansüstü öğrencilerin örneklem grubu içindeki dağılımı (Ege Üniversitesi : %63.6, Celal Bayar Üniversitesi : %36.4 Bkz. Tablo:11) arasındaki paralellik, çalışma içerisinde her iki katılımcı grubun eşit oranlı temsil edilmesiyle özellikle üçüncü hipotezin test edilmesinde karşılaştırmalı analiz olanağını sağlamıştır.

Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlara Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin %51'i yardımcı doçent, %26'sı doçent ve %23'ü de profesördür (Tablo:26).

Tablo : 26 Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlara Göre Dağılımı

Unvanlara göre dağılım		Üniversite		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Yardımcı Doçent	n	29	24	53
	%	43,9	63,2	51,0
Doçent	n	20	7	27
	%	30,3	18,4	26,0
Profesör	n	17	7	24
	%	25,8	18,4	23,0
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

Üniversite değişkenine göre karşılaştırdığımızda ise, Ege Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinin %43.9'u yardımcı doçent, %30.3'ü doçent ve %25.8'i de profesördür. Bu dağılım Celal Bayar Üniversitesinde sırasıyla; %63.2'si yardımcı doçent, %18.4'ü doçent ve %18.4'ü de profesördür. Her iki üniversitede de yardımcı doçent kadrosunun doçent ve profesör kadrolarına göre daha fazla olmasına rağmen üniversite değişimi bağlamında temel farklılık doçent ve profesör kadrolarının dağılımında ortaya çıkmaktadır. Ege Üniversitesi'nde akademik kadro dağılımı bir piramit şeklinde oluşturulmuşken; Celal Bayar Üniversitesi'nde akademik kadro dağılımının yarıdan fazlasını yardımcı doçentler oluşturmaktadır. Bu durum Celal Bayar Üniversitesi'nin akademik kadro yapılandırmasını sürdüren, kuruluş tarihi olarak Ege Üniversitesi'ne göre daha yeni bir üniversite olmasıyla açıklanabilir.

Akademik kadro dağılımı açısından Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi'ndeki yardımcı doçent kadro dağılımının, doçent ve profesör kadro dağılımına göre daha fazla temsil edilmesi ise Türkiye genelindeki akademik kadro dağılımına paralellik göstermektedir (Tablo:27).

**Tablo:27 Öğretim Elemanlarının Akademik Görevlerine Göre Dağılımı
(2010-2011 Öğretim Yılı – Türkiye)**

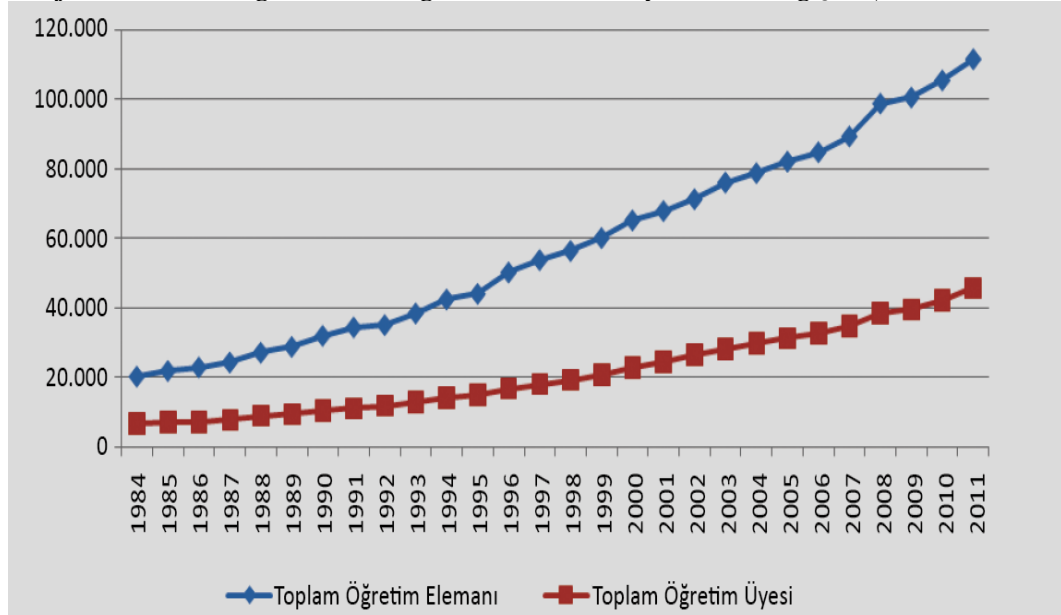
Unvan	Öğretim Elemanı Sayısı	%
Profesör	15.529	13.93
Doçent	8.486	7.61
Yardımcı Doçent	21.717	19.48
Öğretim Görevlisi	17.520	15.71
Okutman	8.190	7.35
Uzman	3.257	2.92
Araştırma Görevlisi	36.669	32.89
Çevirici	23	0.02
E.Ö.PL.	104	0.09
TOPLAM	111.495	100

Kaynak: ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri, 2011.

Günay & Günay (2011)'ın “Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler” adlı çalışmasında ele aldığı istatistiksel verilere göre; Türkiye’de 1930-31 ders yılında İstanbul Darülfünunu’nun (İstanbul Üniversitesi) 240 olan toplam öğretim elemanı sayısı 1942-1943 yılında 1.243’e yükselmiştir.

Grafik:2’de 1984 ve 2011 yılları arasında Türkiye’de yükseköğretim öğretim elemanlarının ve öğretim üyelerinin sayılarında görülen değişiklikler gösterilmiştir.

Grafik: 2 Yükseköğretimdeki Öğretim Elemanı Sayısındaki Değişim (1984-2011 / Türkiye)



Kaynak: ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri, 1984-2011.

Hem öğretim elemanı, hem de öğretim üyesi sayısında 1984'den günümüze sürekli bir artış gözlenmektedir. 1984 yılında 6.826 olan toplam öğretim üyesi sayısı da 2011 yılı itibarıyla 45.732'ye yükselmiştir. Öğretim üyesi sayısında özellikle 2000 yılından itibaren hızlı bir yükseliş görülmektedir. 2007 yılında 34.767 olan öğretim üyesi sayısı 2011 yılında yaklaşık %31'lik artış göstererek 45.732'e ulaşmıştır.

Öğretim Üyelerinin Görevli Oldukları Akademik Birimlerin Dağılımı

Tablo : 28'e göre her iki üniversitede de bünyesinde en fazla Anabilim Dalı ve dolayısıyla en fazla öğretim üyesi bulunan fakülte Edebiyat Fakültesidir. Çalışma evrenindeki bu durumdan dolayı örneklem grubunda yer alan öğretim üyelerinin %43.3'ü Edebiyat Fakültesinde temsil edilmektedir. Gerek öğretim üyesi gerekse de lisansüstü öğrenci sayısının fazla olduğu bir diğer fakülte İktisadi İdari Bilimler Fakültesidir. Örneklem dağılımında ikinci sırada yer alan İktisadi İdari Bilimler Fakültesinde görevli öğretim üyesinin oranı %35.6'dır. Öğretim üyelerinin % 11.5'i de Eğitim Fakültesinde görev yapmaktadır.

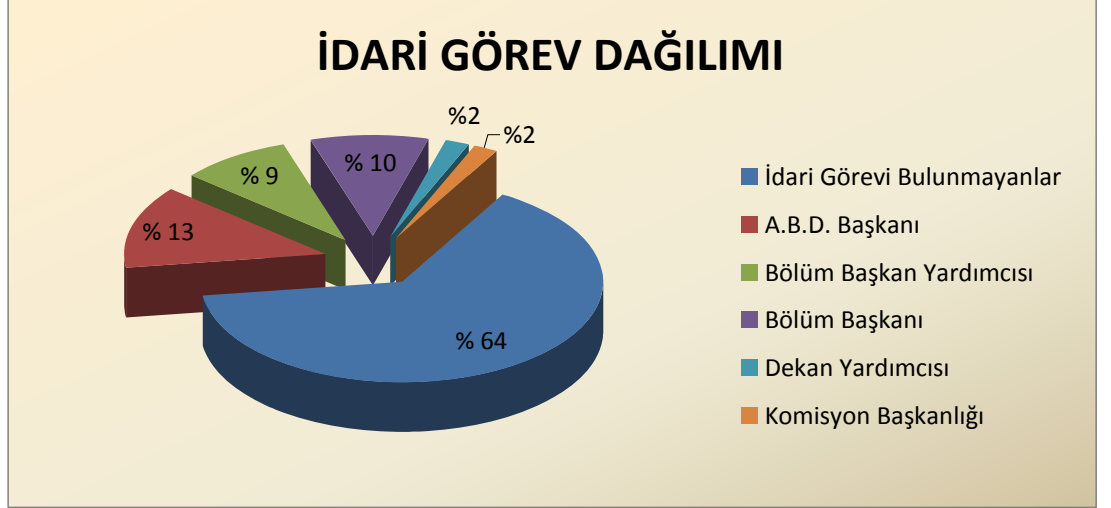
Tablo:28 Öğretim Üyelerinin Görev Yaptıkları Akademik Birimlere Göre Dağılımı

<i>Sosyal Bilimler Enstitüsüne Bağlı Akademik Birimler</i>		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Edebiyat Fakültesi	n	30	15	45
	%	45,4	39,5	43,3
İktisadi İdari Bilimler Fakültesi	n	22	15	37
	%	33,3	39,5	35,6
Eğitim Fakültesi	n	4	8	12
	%	6,1	21,1	11,5
İletişim Fakültesi	n	8	—	8
	%	12,1	—	7,7
Konservatuar Yüksekokulu	n	2	—	2
	%	3,0	—	1,9
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

Celal Bayar Üniversitesi'nde İletişim Fakültesi ve Devlet Türk Musikisi Konservatuarı bulunmamaktadır. Ege Üniversitesi'nde ise görevli öğretim üyelerinin

%7.7'si İletişim Fakültesinde yer alırken, %1.9'u da Devlet Türk Musikisi Konservatuarında görev yapmaktadır.

Grafik:3 Öğretim Üyelerinin İdari Görev Dağılımı



Grafik:3'te öğretim üyelerinin idari görev dağılımı verilmiştir. Öğretim üyelerinin %64'ünün görev yapmakta oldukları akademik birimlerde herhangi bir idari görevi bulunmazken, %13'ü anabilim dalı başkanı, %10'u bölüm başkanı, %9'u bölüm başkan yardımcısı, %2'si dekan yardımcısı ve %2'si de görev yapılan fakültelerdeki çeşitli komisyonların başkanlığı görevini sürdürmektedir.

İdari görevlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde ise, istatistiksel bir farka rastlanmamıştır ($p=0,136$). Kadın öğretim üyeleri de erkek öğretim üyeleri kadar görev yapmakta oldukları üniversitelerde idari görev sorumluluğuna sahiptirler.

Bu durum, kadın öğretim üyelerinin örneklem grubunda erkek öğretim üyeleri ile eşite yakın bir dağılım göstermesi ile açıklanabileceği gibi bunun yanı sıra kadın öğretim üyelerinin görev yapmakta oldukları üniversitelerde erkek öğretim üyeleri kadar idari görev ve sorumlulukları üstlenmelerinde gündelik hayattaki iş ve ev yaşamındaki sorumluluklarının her ne kadar erkeklere göre daha fazla olsa da bir engel olarak algılanmadığının bir göstergesi niteliğindedir.

Araştırmada elde edilen bu veri ayrıca TÜİK'in verileri ile de desteklenmektedir. Türkiye'deki ücretli çalışanların farklı değişkenlere bağlı olarak dağılımının incelendiği *Kazanç Yapısı Araştırması*(TÜİK, 2010)'nda ücretli çalışanların cinsiyet değişkenine göre çalışma ortamında idari sorumluluğu olma durumlarının bir dağılımı yapılmıştır. Bu dağılıma göre; erkek çalışanların %12.6'sının çalışma ortamında idari sorumluluğu bulunurken kadın çalışanlarda bu oran %11.6'dır. 2010 yılına ait bu veriye göre, kadın ve erkek ücretli çalışanlar arasında idari sorumluluğa sahip çalışan oranı arasındaki fark gün geçtikçe azalmakta, farklı çalışma ortamlarında mükemmeliyetçi tutumları, titiz ve disiplinli çalışma prensipleriyle kadınlar da erkekler kadar idari sorumluluklarda görev almaktadırlar.

İdari görevlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımında tek farklılık, idari görev çeşidinde ortaya çıkmaktadır. Elde edilen verilere göre, anabilim dalı başkanlarının %71.4'ü kadın, bölüm başkanlarının %80'i erkek öğretim üyelerinden oluşmaktadır.

Öğretim üyelerinin unvan değişkenine göre idari görev dağılımında ise istatistiksel bir ilişki bulunmuştur ($p=0,000$) Buna göre idari görev dağılımında öğretim üyelerinin idari görev alma durumları ve aldıkları idari görevler, unvanlarına bağlı olarak farklılaşmaktadır. Elde edilen verilere göre, yardımcı doçentlerin %17'sinin, doçentlerin %50'sinin ve profesörlerin %63'ünün görev yapmakta oldukları akademik birimlerde idari görevleri bulunmaktadır.

Yükseköğretim Kanunu'na göre idari görevlendirmelerde akademik birimdeki en yüksek düzeydeki akademik unvana sahip öğretim üyelerine öncelik verildiği göz önüne alındığında araştırmada elde edilen verilerin bu durumun bir yansıması olduğu düşünülebilir.

4.1.2.3. Öğretim Üyelerinin Eğitim Durumları

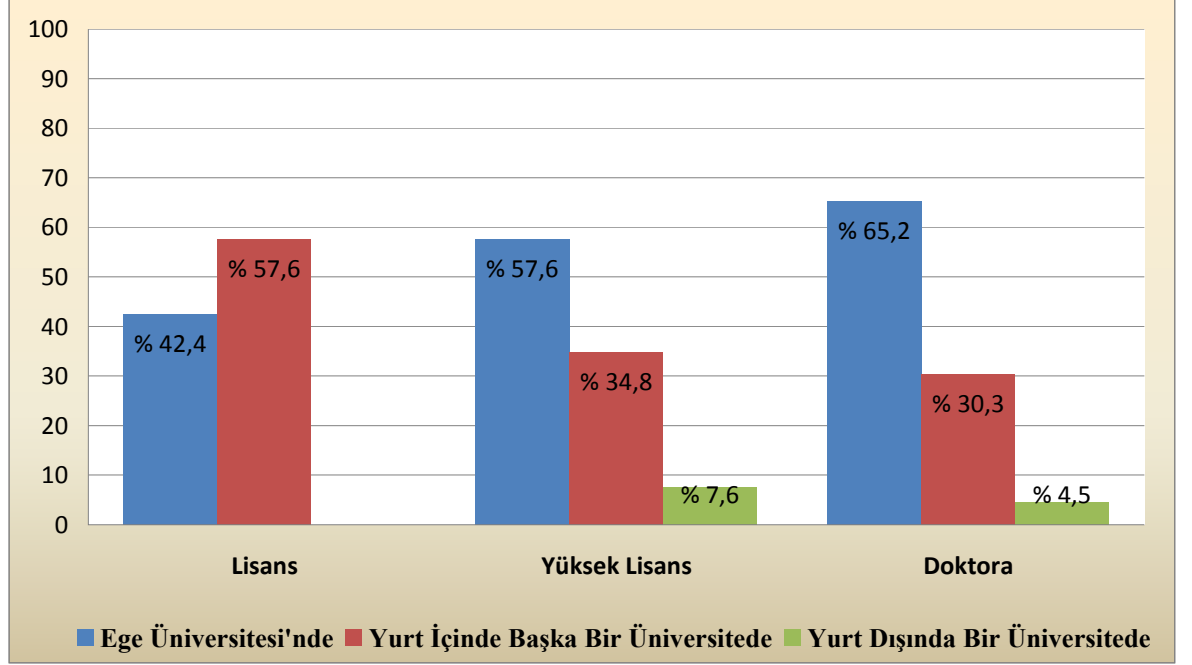
Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini tamamladıkları üniversitelerin dağılımı şöyledir : Öğretim üyelerinin %30.8'i (n = 32) Ege Üniversitesi'nde, %1.9'u (n = 2) Celal Bayar Üniversitesi'nde, %67.3'ü (n = 70) de yurt içinde başka bir devlet üniversitesinde lisans eğitimini tamamlamıştır.

Öğretim üyelerinin, %44.2'si (n = 46) Ege Üniversitesi, %4.8'i (n = 5) Celal Bayar Üniversitesi, %42.3'ü (n = 44) yurt içinde başka bir devlet üniversitesinde ve %8.7'si (n = 9) de yurt dışındaki bir üniversitede yüksek lisans eğitimlerini tamamlamışlardır.

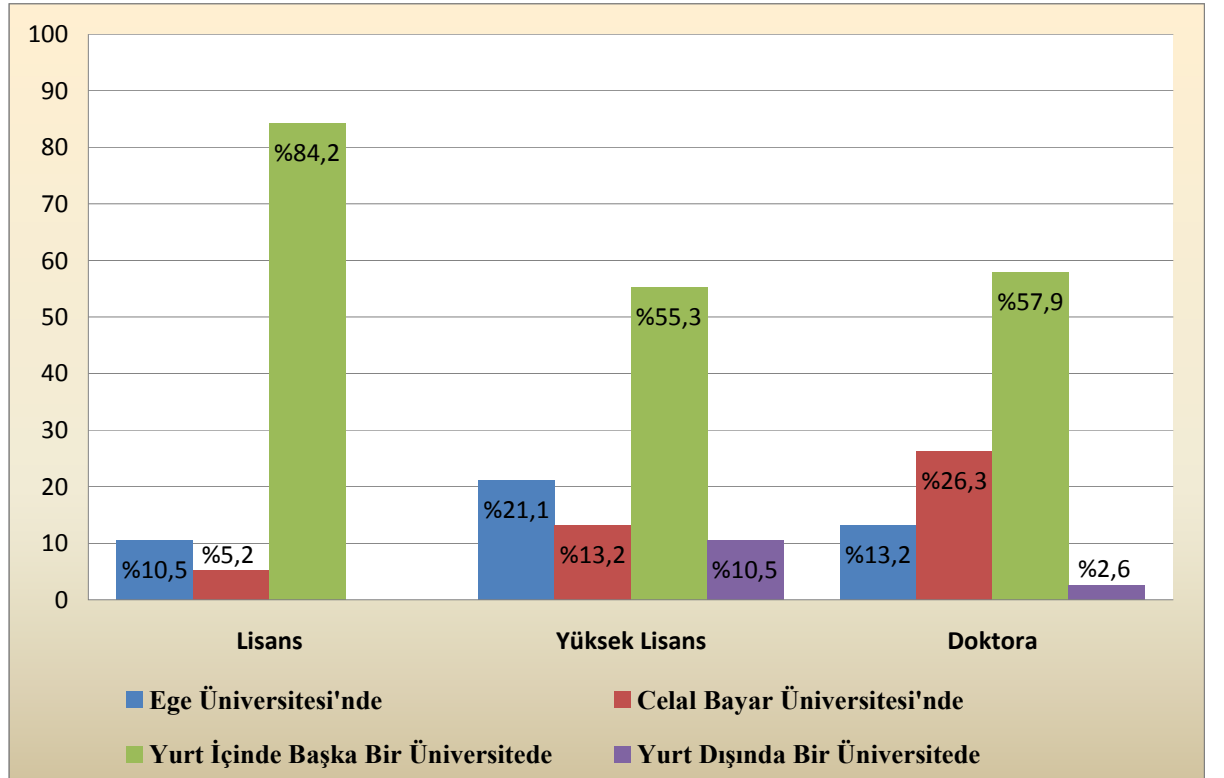
Son olarak öğretim üyelerinin doktora programlarını tamamladıkları üniversitelerin dağılımına bakıldığında, öğretim üyelerinin %46.2'sinin (n = 48) Ege Üniversitesi, %9.6'sının (n = 10) Celal Bayar Üniversitesi, %40.4'ünün (n = 42) yurt içinde başka bir devlet üniversitesinde ve ancak %3.8'inin (n = 4) de yurt dışındaki bir üniversitede doktora eğitimi aldıkları görülmüştür.

Üniversite değişkenine göre, öğretim üyelerinin lisans ve lisansüstü eğitimlerini tamamladıkları üniversiteler ve bu bağlamda gerçekleştirdikleri hareketlilik Grafik:4 ve Grafik:5'te sunulmuştur.

Grafik:4 Ege Üniversitesi'nde Görevli Öğretim Üyelerinin Lisans ve Lisansüstü Eğitimlerini Tamamladıkları Üniversitelerin Dağılımı



Grafik:5 Celal Bayar Üniversitesi'nde Görevli Öğretim Üyelerinin Lisans ve Lisansüstü Eğitimlerini Tamamladıkları Üniversitelerin Dağılımı



Grafik:4 ve Grafik:5 karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerini Ege Üniversitesi'nde tamamlamış olan öğretim üyelerinin yine eğitimlerini tamamladıkları Ege Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak çalışmaya devam ettikleri, Celal Bayar Üniversitesinde görevli pek çok öğretim üyesinin de yine lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerini Ege Üniversitesi'nde tamamladıkları görülmüştür.

Her iki üniversitenin öğretim üyelerinin lisansüstü eğitim hareketliliğinde özellikle yurt dışı üniversitelerde eğitim alma imkanından sınırlı da olsa yararlandıkları ortaya çıkmıştır.

Özellikle Ege Üniversitesi'nde lisans ve lisansüstü eğitimlerini tamamlamış ve yine aynı üniversitede öğretim üyesi olarak görev yapan öğretim üyelerinin bu durumu, yükseköğretim kurumlarının işlevlerinden biri olan öğretim elemanı yetiştirerek gelecekteki akademik kadrolarını geliştirme işlevinin de bir göstergesi olarak düşünülebilir.

4.1.2.4. Medeni Durum

Araştırmaya katılan Ege Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyelerinin %69,7'si evli, %30,3'ü ise bekârdır. Bu oranlar Celal Bayar Üniversitesi'nde ise sırasıyla %78,9 ve %21,1'dir (Tablo:29).

Tablo: 29 Öğretim Üyelerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı

Medeni Durum		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Evli	n	46	30	76
	%	69,7	78,9	73,1
Bekâr	n	17	8	25
	%	30,3	21,1	26,9
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

Örneklem genelini %73,1 ile evli; %26,9 ile de bekâr öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Bu durum günümüzde yaşanan hızlı toplumsal değişme karşısında sosyo-ekonomik açıdan aile kurumunun hâlâ önemini ve işlevini koruyan, sürdüren bir kurum olmasıyla açıklanabilir.

Bekâr öğretim üyelerinin yaş ortalamaları incelendiğinde, bu gruptaki öğretim üyelerinin 35 yaş ve altında kaldığı ve akademik kariyer koşullarının evlenme yaşını geçiktirdiği ortaya çıkmaktadır.

4.1.2.5. Gelir Düzeyi

Tablo:30'a göre araştırmaya katılan Ege Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyelerinin %30,5'inin ailelerinin aylık ortalama geliri 4001-5000 TL aralığında iken; Celal Bayar Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyelerinin ailelerinin %47,4'ü 4001-5000 TL gelir düzeyindedir. Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyelerinin ailelerinin gelir düzeyi istatistiksel olarak farklı değildir ($p=0,265$). Her ikisi de devlet üniversitesi olan bu üniversitelerde ödenen ücretler akademik kariyere göre benzerlik göstermektedir.

Tablo: 30 Öğretim Üyelerinin Ailelerinin Gelir Düzeyi Dağılımı

Ailenin Aylık Ortalama Geliri		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
2001 – 3000 TL	n	9	5	14
	%	13,6	13,2	13,5
3001 – 4000 TL	n	15	7	22
	%	22,7	18,4	21,1
4001 – 5000 TL	n	20	18	38
	%	30,5	47,4	36,5
5001 – 6000 TL	n	18	5	23
	%	27,4	13,2	22,1
6001 TL ve üzeri	n	4	3	7
	%	5,8	7,9	6,8
TOPLAM	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

Üniversiteler arasında gelir düzeyi açısından anlamlı bir farka rastlanmazken; gelir düzeyi ile medeni durum ($p=0,000$) ve gelir düzeyi ile akademik unvan ($p=0,000$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklara rastlanmıştır.

Buna göre, medeni durumu bekâr olan öğretim üyelerinin %44'ü 2001-3000 TL; evli olan öğretim üyelerinin %43,4'ü ise 4001-5000TL gelir düzeyine sahiptirler. Bu

durumda medeni durumun ve eşin eğitim düzeyi ile sahip olduğu mesleğin ailenin aylık ortalama geliri üzerinde belirleyici olduğu düşünülebilir.

Gelir durumu akademik unvana göre değerlendirildiğinde yardımcı doçentlerin %30'u, doçentlerin ise %52'si 4001-5000 TL, profesörlerin ise %50'si 5001-6000 TL gelir düzeyine sahiptir. Akademik unvana bağlı olarak öğretim üyelerinin unvanları arttıkça gelir düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca, öğretim üyelerinin akademik kariyerleri arttıkça ek eğitim hizmetlerinden (ek ders, seminer, konferanslar, danışmanlık... vb. gibi) elde ettikleri gelirler de unvana bağlı olarak artmaktadır.

4.2. EĞİTİM VE ÇALIŞMA MEKANI OLARAK YÜKSEKÖĞRETİME YÖNELİK YAKLAŞIMLAR

İnsan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevini ve değişimini belirlemede öncelikle gerek lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin gerekse öğretim üyelerinin eğitim ve çalışma mekanı olarak yükseköğretime yönelik kurumsal yaklaşımlarının belirlenmesi önem taşımaktadır.

4.2.1. Lisansüstü Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarındaki Eğitim Ortam, Olanak ve Sorunlarına Yönelik Yaklaşımları

Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin lisansüstü eğitim programlarına ve yükseköğretim kurumlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla araştırmaya katılan öğrencilerin lisansüstü eğitime devam etme nedenleri, sonrasındaki beklentileri, bu süreçte varsa yaşadıkları sorunlar, danışmanlarından beklentileri ile yükseköğretim kurumuna yönelik bakış açılarının ortaya konulmasına ihtiyaç vardır.

4.2.1.1. Lisansüstü Eğitime Devam Etme Nedenleri ve Program Yeterliliği

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerin, yükseköğretim kademesindeki eğitim hareketliliğini değerlendirmek adına; yüksek lisans ile bütünlüklü doktora programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilere lisans öğrenimlerini tamamladıkları üniversite, bölüm ve mezuniyet yılları ve doktora

programı öğrencilerine de yüksek lisans öğrenimlerini tamamladıkları üniversite ve bölümler sorularak, üniversite değişkeni çerçevesinde karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

İlk olarak yüksek lisans ve bütünleşik doktora programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin önceki eğitim durumlarına ait özellikleri üniversite değişkenine göre şöyle sıralanmaktadır.

Örneklem genelinde lisansüstü öğrencilerin %52.7'si (n=116 öğrenci) yüksek lisans öğrenimlerine yine lisans öğrenimlerini tamamladıkları üniversitede devam ederken, % 47.3'ü (n=104 öğrenci) de lisans öğrenimlerini yurt içindeki başka bir devlet üniversitesinde tamamlamıştır. Lisans öğrenimini farklı bir üniversitede tamamlayan yüz dört öğrencinin %65.4'ü (n=68) Ege Üniversitesi'nde lisansüstü öğrenime devam ederken, % 34.6'sı (n=36) ise Celal Bayar Üniversitesi'nde lisansüstü öğrenime devam etmektedir.

Bu veriden hareketle Ege Üniversitesi'nde lisans öğrenimini farklı bir devlet üniversitesinde tamamlamış lisansüstü öğrencilerinin Celal Bayar Üniversitesi'nden daha fazla olmasının nedeni Ege Üniversitesi'nin lisansüstü program çeşitliliğinin (yüksek lisansın yanı sıra bütünleşik doktora programının bulunması gibi) yanı sıra yüksek lisans programlarının anabilim dalları bazında Celal Bayar Üniversitesi'nden daha fazla olması ile açıklanabilir. Öğrencilere sunulan lisansüstü eğitim imkanları çerçevesinde Ege Üniversitesi'nin lehine olan bu farklılık nedeniyle, Ege Üniversitesi'nin lisansüstü öğrenciler için daha cazip ve bu nedenle de daha güçlü bir çekim merkezi olduğu düşünülmektedir.

Yüksek lisans öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları bölümler ile lisans aşamasında mezun oldukları bölümler karşılaştırıldığında ise; Ege Üniversitesi'nde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin %65.7'si lisans aşamasında mezun oldukları bölümde yüksek lisans öğrenimine devam ederken, %34.3'ü ise mezun oldukları bölümden farklı bir bölümde yüksek lisans öğrenimlerine devam etmektedirler (Tablo:31).

Tablo:31 Yüksek Lisans Öğrencilerinin Lisans Aşamasında Mezun Oldukları Bölümlerin Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı

Lisans aşamasında		Üniversite		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Aynı bölümde öğrenim görenler	n	92	62	154
	%	65,7	77,5	70,0
Farklı bölümde öğrenim görenler	n	48	18	66
	%	34,3	22,5	30,0
Toplam	n	140	80	220
	%	100,0	100,0	100,0

Celal Bayar Üniversitesi'ndeki dağılımda ise, lisans aşamasında mezun oldukları bölümde lisansüstü öğrenime devam edenlerin oranı %77.5, farklı bir bölümde lisansüstü öğrenimlerine devam edenlerin oranı ise %22.5'tir.

Örneklem geneline bakıldığında ise yüksek lisans ve bütünleşik doktora programlarında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin %70'inin aynı bölümde öğrenim görmeye devam ederken, %30'unun ise lisans aşamasına göre farklı bir bölümde öğrenim görmeyi tercih ettiği görülmektedir.

Lisansüstü öğrenim aşamasında farklı bölümlere yönelen öğrencilerle yapılan görüşmelerde bu tercihlerinin nedeni sorulduğunda alınan cevaplar arasında; lisans aşamasında mezun olunan bölümün daha teorik, uygulama yapma imkanı olmayan ya da uygulamaya daha az yer verilen bölümler olması neden olarak gösterilmiştir.

"Geçen sene bizim bölümde yüksek lisans yapan arkadaşımın, yüksek lisanstaki pek çok dersin lisans aşamasının devamı niteliğinde olduğunu, aynı hocalardan benzer dersler alıyor olduklarını söylemesi ve onda gördüğüm bu hayal kırıklığı benim tercihimde etkili oldu diyebilirim. Şu an bölümde gördüğüm dersler, yaptığımız tartışmalar ve ürettiğimiz projeler hem benim hem de benim dışındaki diğer insanlar için daha faydalı ve anlamlı geliyor." (Ege Üniv.- YL – K.Çal. – K.)

Araştırmaya yönelik olmayan, öğrencinin yeni bilgiler üretme fırsatını ve kendini geliştirme imkanını bulamadığı bölümler, öğrencilerin lisansüstü eğitim aşamasında araştırma ve uygulamaya yönelik bölümlere yönelmesine neden olmaktadır.

“Benimki, tamamen mesleki kaygıdan. Şu an çalıştığım bir iş yok, başvuru yaptığım bir iki yer var sadece. Bir işe yerleşene kadar zamanımı değerlendirmek istedim hem de yeni iş imkanları yaratabilecek bir alanda bilgi sahibi olmak istiyorum. İş başvurularının pek çoğunda mutlaka deneyim isteniyor. İş şansı, çalışma fırsatı verilmeden nasıl deneyim sahibi olabiliriz bilmiyorum. Kabul gelen işlerin zaten bir çoğu vasıfsız işçilerin bile yapabileceği işler. Yok pahasına bir işte çalışmaktansa öğrenciliğin devam etmesi daha iyi diye düşünüyorum.” (Ege Üniv.– YL – R&Tv. – E.)

Ekonominin, eğitim kurumları üzerindeki belirleyiciliği ve aynı zamanda eğitim kurumunun ekonomik işlevleri öğrencilerin gündelik hayatlarında da kendini hissettirmektedir. Özellikle işsizlik ve istihdam kaygısından kaynaklanan sosyo-ekonomik etmenler, lisansüstü eğitim aşamasında öğrencileri lisans aşamasından farklı bölümlerde öğrenim görmeye sevk edebilmektedir. Yine özellikle yukarıda yer verilen görüşme notunda da katılımcının ifade ettiği gibi; aktif çalışma yaşamına katılımın ertelenmesi, statüsü daha yüksek işlerde istihdam edilme isteği araştırmaya katılan pek çok öğrenci tarafından da paylaşılan beklentiler arasındadır.

Yüksek lisans öğrencilerinin, lisans öğrenimlerini tamamladıkları yıllar incelendiğinde; örneklem genelindeki öğrencilerin % 20’si 2010 yılında, %18’i 2009 yılında, %12’si 2008 yılında, % 43’ü 2007-2000 yılları arasında ve %7’si de 1999 yılı ve öncesinde lisans öğrenimlerini tamamlamışlardır. Buna göre öğrencilerin %20’si mezun oldukları yıl, hiç ara vermeden lisansüstü öğrenime devam ederken; lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğu da çeşitli nedenlerle belli bir dönem ara verdikten sonra lisansüstü öğrenime devam etmektedirler.

Yapılan görüşmelerde, öğrencilerin lisans öğrenimleri sonrasında öğrenimlerine ara verme nedenleri arasında; lisansüstü eğitim başvurularında ön koşul olan yabancı dil puanının yanı sıra ALES (Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı) puanının yetersizliği, çalışma koşullarının uygun olmayışı, program için gerekli izni alamamaları ile ailevi nedenlerin (evlenme, aile yakınının vefatı, göç,..vb.) etkili ve belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, 1999 yılı ve öncesinde lisans öğrenimini tamamlayarak, 2011 yılında lisansüstü öğrenime devam eden öğrencilerin; “2011 Yükseköğretim Af Yasası” olarak tanımlanan, 25 Şubat 2011 tarih ve 27857

sayılı(mükerrer) Resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 6111 sayılı kanunun 173. Maddesi ile 2547 sayılı kanuna eklenen 58. Madde¹⁴ gereğince yükseköğretim kurumlarında öğrenim görme hakkını kazanarak, lisansüstü öğrenime devam etmekte olduklarıdır.

Son olarak doktora programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin; lisansüstü eğitim imkanları ve hareketliliğinde öğrenim görmekte oldukları program özelliği ile mezun oldukları yüksek lisans programlarına ilişkin özellikleri ilişkilendirilerek, aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Örneklem genelinde lisansüstü öğrencilerinin %68'i (n=45 öğrenci) doktora öğrenimlerine yine yüksek lisans öğrenimlerini tamamladıkları üniversitede devam ederken, %27'si (n=18 öğrenci) yüksek lisans öğrenimlerini yurt içindeki başka bir devlet üniversitesinde, %5'i (n=3 öğrenci) de yurt dışında bir üniversitede tamamlamıştır.

Doktora öğrencilerinin yüksek lisans öğrenimlerini tamamladıkları bölümlerin üniversite değişkenine göre dağılımları Tablo:32 ve Tablo:33'te sunulmuştur.

Tablo:32 Doktora Programı Öğrencilerinin Yüksek Lisans Öğrenimlerini Tamamladıkları Üniversite ve Bölümlerin Dağılımı (Ege Üniversitesi)

Yüksek Lisans Aşamasında		Üniversiteler			Toplam
		Ege Üniversitesi'nde	Yurt İçinde Başka Bir Devlet Üniversitesinde	Yurt Dışında Bir Üniversitede	
Aynı bölümde öğrenim görenler	n	24	5	3	32
	%	57,1	11,9	7,2	76,2
Farklı bölümde öğrenim görenler	n	4	6	–	10
	%	9,6	14,2	–	23,8
Toplam	n	28	11	3	42
	%	66,7	26,1	7,2	100,0

Tablo:32'ye göre Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören doktora programı öğrencilerinin %57.1'i yüksek lisanslarını Ege Üniversitesi'nde aynı bölümde tamamlarken, %9.6'sı Ege Üniversitesi'nde farklı bir bölümde tamamlamıştır. Doktora

¹⁴ Bkz : Ek - 2

öğrencilerinin %11.9'u yurt içinde başka bir devlet üniversitesinde aynı bölümde, %14.2'si ise farklı bir üniversitede farklı bir bölümde öğrenim görmüşlerdir. Yine Ege Üniversitesi'nde doktora öğrenimi gören öğrencilerin %7.2'sini ise yurt dışında aynı bölümde yüksek lisans öğrenimi görmüş öğrenciler oluşturmaktadır. Ege Üniversitesi doktora öğrenci profilini genel olarak (%66.7) yine Ege Üniversitesi'nden mezun olan öğrenciler oluştururken, %33.3'ünü de farklı üniversitelerden gelen öğrenciler oluşturmaktadır.

Elde edilen veriler bir önceki tablo ile karşılaştırıldığında Ege Üniversitesi doktora programı öğrencilerinin doktora aşamasında yüksek lisans aşamasına göre (Bkz: Tablo:31) farklı bölümlere yönelme eğiliminin azalarak devam ettiği görülmektedir.

Tablo:33 Doktora Programı Öğrencilerinin Yüksek Lisans Öğrenimlerini

Tamamladıkları Üniversite ve Bölümlerin Dağılımı (Celal Bayar Üniversitesi)

Yüksek Lisans Aşamasında		Üniversiteler		Toplam
		Celal Bayar Üniversitesi'nde	Yurt İçinde Başka Bir Devlet Üniversitesinde	
Aynı bölümde öğrenim görenler	n	17	2	19
	%	70,8	8,4	79,2
Farklı bölümde öğrenim görenler	n	–	5	5
	%	–	20,8	20,8
Toplam	n	17	7	24
	%	70,8	29,2	100,0

Celal Bayar Üniversitesi doktora programı öğrencilerinin profili incelendiğinde (Tablo:33) öğrencilerin %70.8'inin yüksek lisans öğrenimlerini yine Celal Bayar Üniversitesi'nde ve aynı bölümde tamamladıkları görülmektedir. Celal Bayar Üniversitesi'nde doktora öğrenimi gören öğrencilerin %29.2'sini yüksek lisans öğrenimini yurt içinde başka bir devlet üniversitesinde tamamlayan öğrenciler oluşturmaktadır.

Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi doktora öğrencilerinin yüksek lisans (master) öğrenim durumları karşılaştırıldığında; yüksek lisans öğrencilerine ilişkin verilere benzer ve paralel sonuçlar elde edilmiştir. Yine her iki üniversitenin yapısının (lisansüstü program ve anabilim dalı çeşitliliği, öğretim üyesi sayısı) birbirinden farklı olmasından kaynaklanan nedenlerle Celal Bayar Üniversitesi'nde

öğrenim gören doktora programı öğrencilerinin yüksek lisans aşamasında öğrenim gördükleri bölüm ve üniversite değişikliği Ege Üniversitesi'ne göre daha azdır.

Sonuç olarak, her iki üniversitede de doktora programında öğrenim görülen bölüm değişikliğinin yüksek lisans programlarına oranla daha az gerçekleştiği görülmüştür. Bu durumun çeşitli nedenleri olduğu düşünülmektedir. İlk olarak, örneklem grubunda yapılan görüşmelerde yüksek lisans (master) öğrencilerinin lisans öğrenimlerinden farklı bir bölüme yönelmelerinin nedenleri; kendini gerçekleştirme isteği, mesleki ve ekonomik kaygılar gibi daha çok *psiko-sosyal* ve *sosyo-ekonomik* nedenlere bağlanmıştır. Yine aynı grup içinde bazı öğrencilerin amacının, üyesi oldukları arkadaş grubundan etkilenecek, toplumda kabul görme ve sosyal çevre geliştirme isteğinden hareketle; yalnızca yüksek lisans yapmak olduğu bu nedenle de lisans mezunu oldukları bölümden kabul alamayınca farklı bölümlere yönelmeleri bölüm tercihinde öğrencilerin çok da bilinçli bir tercih yapmadıkları konusunda bilgi vericidir.

Ancak, doktora programında öğrenim gören öğrencilerin (n=66) büyük bir çoğunluğunun (%87'sinin, n=57) gerek hâlihazırda düzenli ve sürekli bir işte çalışıyor olması gerekse de düzenli bir işe sahip olan öğrencilerin %82'sinin (n=47) doktora öğrenimi gördükleri üniversitelerde ya da farklı üniversitelerde araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi olarak çalışıyor olmaları; bu gruptaki öğrencilerin meslek edinme kaygısından çok; kariyerlerinde olgunlaşma, iş garantisini sağlama ve üst derecedeki kadrolara atanma olanaklarını artırma istek ve beklentilerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle doktora programında öğrenim gören öğrencilerin, yüksek lisans öğrencilerine göre, bölüm tercihlerinde daha bilinçli oldukları ve bir önceki öğrenim basamağına dayalı olarak tercihte bulundukları düşünülebilir.

Elde edilen bulgular, doktora programında öğrenim gören öğrencilerin yüksek lisans ve bütünleşik doktora programlarında öğrenim gören öğrencilerden farklı olarak psiko-sosyal ve sosyo-ekonomik nedenlerden çok; bilim insanı olma, tercih edilen bilim dalı alanında araştırma yapma, bilimsel bakış açısını kazanma isteklerinin ve akademik kariyer yapma hedefinin ön planda tutulduğu *araştırma-geliştirme* faaliyetlerine yönelmeleri nedeniyle öğrenim gördükleri bölümü tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretim kademesindeki eğitim hareketliliğinin değerlendirilmesinin ardından öğrencilerin lisansüstü eğitime devam etme nedenleri ele alınmış ve Tablo:34'teki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo:34 Lisansüstü Öğrenime Devam Etme Nedenlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Lisansüstü Öğrenime Devam Etmenin Birinci Önemli Nedeni		Üniversite		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Akademik kariyer yapmak için	n	72	45	117
	%	51,4	56,3	53,2
Çalışma yaşamında daha verimli olmak için	n	30	15	45
	%	21,4	18,8	20,5
Progamda uzmanlaşmak için	n	15	9	24
	%	10,7	11,3	10,9
Alanla ilgili yenilikleri takip etmek için	n	16	4	20
	%	11,4	5,0	9,1
İş bulmada ve istihdam edilmede yardımcı olacağı düşünüldüğü için	n	7	6	13
	%	5,0	7,5	5,9
Diğer	n	-	1	1
	%	-	1,3	,5
Toplam	n	140	80	220
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo:34'e göre Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin %51,4'ü, Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin ise %56,3'ü **lisansüstü öğrenime devam etmelerinin birinci önemli nedenini** “akademik kariyer yapma amacı” olarak ifade etmişlerdir. Buna göre, her iki üniversitedeki öğrencilerin lisansüstü öğrenim görme amacı üniversitelere göre anlamlı bir değişim göstermemektedir ($p=0,470$). Bulgular, her iki üniversite için de genel toplamın %53,2'nin tek bir nedende yoğunlaştığını göstermektedir. Bu durumun önemli nedeni ise öğrenci örneklem grubunun %36,4'ünü (80 öğrenci) araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi öğrencilerin oluşturuyor olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmada ayrıca öğrencilere bir yükseköğretim kurumunda akademisyen olarak çalışmayı düşünüp düşünmedikleri de sorulmuştur. Elde edilen verilere göre araştırma görevlisi / öğretim görevlisi olan öğrenciler dışarıda bırakıldığında geri kalan 140 öğrencinin %67'si bu soruya “evet” cevabını vermiştir. Öyle ki yapılan görüşmelerden

elde edilen verilere göre bu grupta birçok öğrenci farklı üniversitelerin akademik kadro ilânlarına başvuru yaptıklarını ve sınavları takip ettiklerini dile getirmişlerdir. Lisansüstü öğrencilerinin %25'i (35 öğrenci) ise akademisyenliği *bir ara* düşündüklerini ancak üniversitedeki akademik personelin iş yoğunluğunu ve ders yükünü gördükten sonra (ki öğrenciler ayrıca yükseköğretim kurumları önündeki en önemli 3. sorun olarak “akademisyenlerin gelir yetersizliğini” göstermişlerdir) vazgeçtiklerini belirtmişlerdir. Son olarak öğrencilerin %8'i de akademisyenliği hiç düşünmediklerini ifade etmişlerdir.

Çalışmada ortaya çıkan önemli bir diğer sonuç ise, örneklem grubundaki öğrencilerin **lisansüstü öğrenime devam etmelerinin ikinci önemli nedeni** olarak genel toplamda %42,7 ile “öğrenim gördükleri alanda uzmanlaşma beklentisi”ni ifade etmiş olmalarıdır. Üniversite değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p=0,000$). Buna göre Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin %45,7'si, Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin ise %37'si lisansüstü öğrenime devam etmelerinin ikinci önemli nedeni öğrenim gördükleri alanda uzmanlaşma beklentisi olarak ifade etmiş olsalar da Celal Bayar Üniversitesi'nde ikinci önemli neden olarak ayrıca (%22,5'i) “çalışma yaşamında daha verimli olma” beklentisi de ifade edilmiştir.

Bulgular, örneklem grubundaki öğrencilerin üniversite değişkenine göre lisansüstü öğrenim görmelerinin birinci nedeninde her ne kadar birleşiyor olsalar da, ikinci önemli nedende Ege Üniversitesi öğrencilerinin akademik başarı beklentilerinin Celal Bayar Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksek ve Celal Bayar Üniversitesi öğrencilerinin ikinci önemli neden olarak çalışma yaşamında başarıya yönelimli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin eğitim programına yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla **almış oldukları lisansüstü eğitimi yeterli bulup bulmadıkları da sorulmuştur.** Elde edilen verilere göre; Ege Üniversitesi öğrencilerinin % 50,7'si kısmen yeterli, %46,4'ü yeterli ve %2,9'u da yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Celal Bayar Üniversitesi'nde de öğrencilerin %50'si eğitim programlarını kısmen yeterli, %45'i yeterli ve %5'i de yetersiz olarak değerlendirmiştir. Verilen cevaplara göre, her iki üniversitedeki öğrencilerin görüşleri arasındaki fark yok denilecek kadar azdır. Bulgulara göre öğrencilerin %50,5'i (119

öğrenci) eğitim programlarını beklentilerinin karşılanmasında kısmen yeterli bulmaktadır.

Öğrencilere lisansüstü eğitim programını neden dolayı kısmen yeterli ya da tamamen yetersiz buldukları sorulduğunda en önemli neden olarak “eğitim programındaki bazı derslerin içerik ve işlenişinde güncellemenin yapılmayışı” nı ifade etmişlerdir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo:35’te sunulmuştur.

Tablo:35 Lisansüstü Eğitim Programının Kısmen Yeterli ya da Yetersiz Bulunmasının Nedenlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Program Yetersizliğinin Birinci Önemli Nedeni		Üniversite		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Derslerin bazılarının içerik ve işleniş güncel değil	n	46	20	66
	%	61,4	45,5	55,4
Monotonluk	n	12	9	21
	%	16	20,4	17,6
Diğer nedenler	n	9	4	13
	%	12	9,0	11,0
İş yaşamında fayda sağlamayacak olması	n	2	6	8
	%	2,6	13,7	6,7
Danışmanımdan geri bildirim alamıyorum	n	3	3	6
	%	4	6,9	5,1
Ders aldığım öğretim üyelerinden geri bildirim alamıyorum	n	3	2	5
	%	4	4,5	4,2
Toplam	n	75	44	119
	%	100	100	100

Tablo:35’e göre, derslerin içerik ve işlenişinde güncelleme yapılmamasının yanı sıra ders işleniş şeklinin monoton (*sıkıcı, renksiz, basmakalıp bilgiler, geleneksel, tek düze, her hafta aynı şeyler, hiç fark yok görüşmelerde sıkça ifade edilen nitelemelerdi*) olarak değerlendirilmesi de birinci önemli neden içinde %17,6 ile ikinci sırayı almaktadır. Öğrencilerin %11’i de diğer nedenler arasında; ders çeşitliliğinin özellikle de seçmeli derslerin sayısının yetersizliği ile lisansüstü eğitimin lisans aşamasından bariz bir farkının olmadığını bu nedenle de beklentilerinin karşılanmaması nedeniyle lisansüstü eğitimi yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin %6,7'si (Ege Üniversitesi'nde %2.6, Celal Bayar Üniversitesi'nde %13.7) programda yer alan derslerin uygulamadan çok teorik olarak işlenmesi, araştırma faaliyetlerine yeterince yer verilmemesi ve ders içeriklerinin çalışma hayatı ile ilişkilendirilmemesinden dolayı programda öğrenimini gördükleri dersleri iş yaşamında (pratikte) fayda sağlamayacak dersler olarak nitelendirmelerine yol açmıştır. Yine öğrencilerin; %5,1'i danışmanlarından, %4,2'si de ders aldıkları öğretim üyelerinden yeterli geribildirim alamamalarından dolayı yaşadıkları iletişim engeli nedeniyle öğrenim gördükleri lisansüstü eğitim programını kısmen yeterli ya da tamamen yetersiz olarak değerlendirmişlerdir.

4.2.1.2. Lisansüstü Öğrenim Sürecine Yönelik Yaklaşımlar

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilere, öğrenim sürecini değerlendirmeye yönelik olarak; bu süreçte varsa yaşadıkları sorunların ve öğrenim süreci boyunca danışmanlarından beklentilerinin neler olduğu ile lisansüstü eğitimi tamamladıktan sonraki beklentileri sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar, üniversite değişkenine göre çapraz tablolar yardımıyla aşağıda sunulmuştur.

Lisansüstü öğrenim sürecini değerlendirme yönünde ilk olarak, öğrencilerin bu süreçte herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları ve varsa karşılaştıkları sorunların neler olduğu irdelenmiştir. Bulgular Tablo:36'da sunulmuştur.

Tablo :36 Lisansüstü Öğrenim Boyunca Karşılaşılan Sorunların Üniversitelere Göre Dağılımı

En Önemli Sorun		Üniversite		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Ders programının yoğunluğudur.	n	51	22	73
	%	36,4	27,5	33,2
Hiçbir sorun yaşamadım.	n	31	14	45
	%	22,1	17,5	20,5
Çalışma yaşamının lisansüstü eğitimi desteklememesidir.	n	27	15	42
	%	19,3	18,8	19,1
Danışmanın belirlenmesinde öğrenci inisiyatifinin olmayışıdır.	n	19	12	31
	%	13,6	15,0	14,1
Danışmandan kaynaklanan sorunlardır.	n	10	10	20
	%	7,2	12,4	9,0
Diğer sorunlar	n	2	7	9
	%	1,4	8,8	4,1
Toplam	n	140	80	220
	%	100	100	100

Tablo:36'daki bulgulara göre, Ege Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencilerinin %36,4'ü ve Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin %27,5'i lisansüstü öğrenimleri boyunca karşılaştıkları en önemli sorunun ders programı yoğunluğu olduğunu belirtmişlerdir. Bu cevabın örneklem genelindeki dağılımı %33,2'dir. Bu bağlamda, lisansüstü öğrencilerinin öğrenim süresince karşılaştıkları en önemli sorun öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,083$). Örneklem grubunda yapılan görüşmelerden elde edilen veriler; öğrencilerin bir öğretim dönemi boyunca gerek aldıkları ders sayısının fazla olması, gerekse derslerin işlenişinde öğrenci sorumluluklarının fazla olmasından dolayı bu görüşü dile getirdiklerini göstermektedir.

Yine örneklem genelinde öğrencilerin %20,5'i hiç bir sorun yaşamadıkları ifade ederken, %19,1'i de çalışma yaşamının lisansüstü eğitimi desteklememesini en önemli sorun olarak belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin bir kısmı çalışma yaşamı ile öğrenim görmekte oldukları program arasında bir anlamda bir seçim yapmak zorunda kaldıklarını ve bu nedenle çalışma yaşamına katılmayı bir süre daha ertelediklerini ifade etmişlerdir.

Bulgularda dikkat çeken ve aynı zamanda öğrenci beklentisini de ifade eden bir diğer unsur da %14,1'lik bir oranla “danışmanın belirlenmesinde öğrenci inisiyatifinin olmayışı”nın karşılaşılan önemli sorunlar arasında değerlendirilmesidir. Öğrenciler özellikle tez aşamasında birlikte çalışacakları danışmanlarını kendileri belirlemek istemektedirler. Bu konuda tabloya yansıyan nicel sonuçlardan bir diğeri ise, örneklem genelinin %9'unun en önemli sorun olarak “danışmandan kaynaklanan sorunları” ifade etmiş olmasıdır. Alanda yapılan görüşmeler sonucunda edinilen izlenimler, danışmandan kaynaklanan sorunlar olarak en fazla, danışmanın görüşmelere yeterince zaman ayırmadığı, danışmanın (özellikle hazırlanan tez alanında) bilgi ve deneyim yetersizliği olduğunu göstermektedir.

Lisansüstü öğrenim sürecine yönelik yaklaşımların değerlendirilmesinde ele alınan ikinci durum; bu süreçte lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarına yönelik beklentilerinin neler olduğudur. Bir önceki bulguda da paylaşıldığı gibi, lisansüstü öğrencilerinin öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunların sıralanmasında da yer

verdikleri “danışmandan kaynaklanan sorunlar” aynı zamanda öğrencilerin öğrenim sürecinde danışmanlarına yönelik beklentilerinin karşılanmadığı yönünde bir gösterge niteliğindedir.

Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında öğrenim süreci boyunca gerek ders gerekse de tez aşamasında danışmanlarına yönelik iki önemli beklentinin yoğun olarak paylaşıldığı gözlenmektedir. Örneklem genelindeki öğrencilerin %46.8’inin danışmanlarına yönelik en önemli beklentisi danışmanlarının *etkili iletişim becerisine sahip* olmasıdır. (Tablo:37).

Ege Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin %48.6’sı Celal Bayar Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin de %43.8’i gerek ders aşamasında gerekse de ve özellikle tez aşamasında danışmanlarından iletişim sürecinde gerekli geribildirim ve düzeltmeyi alma beklentisi içinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo: 37 Lisansüstü Öğrencilerin Danışmanlarına Yönelik En Önemli Beklentilerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Beklentiler		Üniversite		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Etkili iletişim becerisi	n	68	35	103
	%	48,6	43,8	46,8
Yeterli ve gerekli yönlendirmeyi yapması	n	56	35	91
	%	40,0	43,8	41,4
Sorumluluk bilincine sahip olması	n	7	7	14
	%	5,0	8,8	6,4
Diğer beklentiler	n	5	2	7
	%	3,6	2,5	3,2
Çalışma takvimine uyması	n	4	1	5
	%	2,9	1,3	2,3
Toplam	n	140	80	220
	%	100,0	100,0	100,0

İletişim sürecinde kaynağın gönderdiği mesajın alıcı tarafından, kaynağın anlatmak istediği şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı *etkili iletişim* için oldukça önemlidir. Geribildirim (dönüt), alıcının kaynak birimin gönderdiği mesaja karşılık verdiği tepki veya tepkiler olarak, mesajın alınıp alınmadığını, alındıysa ne anlaşıldığını göstermesi

açısından kaynağa bilgi vericidir. Bu nedenle de etkili bir iletişim ancak geribildirim mekanizmasının alıcı ve kaynak tarafından çift yönlü olması sayesinde gerçekleşebilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin etkili iletişim becerileri içerisinde yer alan; *beden dili, etkin dinleme, uygun tepkiler (geribildirim) geliştirebilme, empatik anlayış sergileme, ben dilini kullanma* gibi becerilerden hangi ya da hangilerini düşünerek bu cevabı verdikleri sorulmuştur. Öğrenciler yüzyüze görüşmeler için etkin dinleme ve empatik anlayış cevabını verirken, iletişim araçları aracılığıyla gerçekleştirdikleri (özellikle de e-posta) görüşmelerde ise yeterli ve zamanında geribildirim alma beklentisinde olduklarını paylaşmışlardır.

Lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarına yönelik en önemli beklentileri arasında etkili iletişim becerisine yakın bir oranda ikinci sırada %41.4 ile “danışman öğretim üyesinin akademik çalışmalarda yeterli ve gerekli yönlendirmeyi yapması” gelmektedir. Ege Üniversitesi’ndeki öğrencilerin %40’ı Celal Bayar Üniversitesi’ndeki öğrencilerin %43.8’i yine özellikle tez aşamasında; gerek tez konusunun belirlenmesinde gerekse de tezin kuramsal ve metodolojik bölümlerinin oluşturulmasında “*neyi nasıl ele alacakları konusunda*” danışmanlarından yönlendirme yapmalarını beklemektedirler. Bu beklenti doktora programındaki öğrenciler tarafından (%39.6) da paylaşılmasına rağmen yüksek lisans programı öğrencileri tarafından (%53.8) daha çok ifade edilmektedir. Çünkü yüksek lisans programının amacı, lisans eğitimiyle kazanılan mesleki bilgi birikimini temel alarak, öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını ve belirli bir alanda uzmanlaşmasını sağlamaktır.

Bu bağlamda yüksek lisans programındaki öğrencilerin, lisans aşamasında bir bitirme tezi de hazırlamamışlarsa; akademik çalışmalarında daha çok yönlendirilme ve bilgilendirilme ihtiyacında oldukları düşünülebilir.

Görüşmelerden elde edilen bir diğer bulgu ise; bazı anabilim dallarında yeterli öğretim üyesinin bulunmayışı nedeniyle alan dışından atanan danışman öğretim üyelerinin öğrencinin gereksinim duyduğu yeterli yönlendirmeyi yapamadığı yönündedir.

“Danışmanım oldukça iyi niyetli ve özverili... Ancak, tezimde çalıştığım alan onun daha önce çalışmadığı bir alan olduğu için hoca da zorlanıyor. Ekstra

çalışması gerekiyor. Bazen sorularıma cevap alamıyorum ama çok iyi niyetli. Savunma günü için kaygım da bir kat daha artıyor.” (CBÜ. – Y.L. – K.)

Son olarak, lisansüstü öğrencilerin danışmanlarına yönelik beklentileri arasında %6.4 ile danışmanın sorumluluk bilincine sahip olması; %3.2 ile diğer beklentiler arasında; danışmanın çalışılan alana hakim olması, tez dışında araştırma ve proje gibi çalışmalara yönlendirebilmesi, motive edici olması ve %2.3 ile de çalışma takvimine uyması, zamanı yönetme becerisi yer almaktadır.

Araştırmada, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin, öğrenim sürecine yönelik yaklaşımlarında son olarak lisansüstü eğitimi tamamladıktan sonraki beklentilerinin neler olduğu ele alınmıştır. Öğrencilerin, eğitimlerini tamamladıktan sonraki beklentileri Tablo: 38’de sunulmuştur.

Tablo : 38 Lisansüstü Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimi Tamamladıktan Sonraki Beklentilerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

<i>Eğitim sonrasındaki beklentiler</i>		Üniversite		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Öğrenim hayatına devam etme	n	58	30	88
	%	41,4	37,5	40,0
Akademik çalışmalara devam etme	n	61	26	87
	%	43,6	32,5	39,5
Bir işe yerleşme	n	19	19	38
	%	13,6	23,8	17,3
Diğer beklentiler	n	2	5	7
	%	1,4	6,3	3,2
Toplam	n	140	80	220
	%	100,0	100,0	100,0

p=0,025

Tablo:38’deki bulgulara göre, lisansüstü öğrencilerin eğitim sonrasındaki beklentileri, birbirine eşit sayılabilecek bir dağılımla iki beklenti üzerinde toplanmaktadır. Beklentilerin dağılımı incelendiğinde örneklem genelinde öğrencilerin %40’ı doktora ve post-doktora programları aracılığıyla öğrenim hayatına devam etmek

istediklerini, %39.5'i de sempozyum, proje çalışmaları, akademik yayın etkinlikleri ile akademik çalışmalara devam etmeye istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %17.3'ü ise bir işe yerleşme beklentisindeyken, %3.2'si de hâlihazırda yapmış oldukları işlerine devam ederek öğrendiklerini beceriye dönüştürme ve iş yerinde fark yaratma beklentisindedir.

Bulgular içerisinde; öğrenim hayatına ve akademik çalışmalara devam etme beklenti ve isteğinin birbirine bu derece yakın temsil edilmesinin nedeni lisansüstü öğrencilerinin %52.2'sinin (n = 80) öğrenim görmekte olduğu üniversitede aynı zamanda araştırma görevlisi ya da öğretim görevlisi olarak çalışmasıyla açıklanabilir.

Lisansüstü öğrencilerin, eğitim sonrasındaki beklentileri üniversite değişkenine göre de istatistiksel olarak farklılaşmaktadır (p=0,025). Ege Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencilerinin %43.6'sı ilk sırada öğrenim hayatına devam etmeseler dahi akademik çalışmalara devam etme yönünde istekli olduklarını belirtirken, Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin % 37.5'i öğrenim hayatına devam etme beklentisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Her iki üniversitede de öğrenciler akademik başarının devamı konusunda yönlendirilse de öğrencilerle yapılan görüşmelerde Ege Üniversitesi öğrencilerinin Celal Bayar Üniversitesi'ndeki öğrencilere göre, yurt içi ve özellikle de yurt dışı kongrelere, makale hazırlama, proje çalışma ve yarışmalarına katılımlarının, daha sık gerçekleştiği ve bu çalışmaların da bu öğrenci grubunu motive ederek daha çok istek ve beklenti oluşturduğu görüşüne ulaşılmıştır. Görüşmelere ait bazı notlar aşağıda sunulmuştur :

"Geçtiğimiz hafta (16.04.2011) bölüm hocamızla birlikte Kıbrıs'taki Eğitim Kongresine katıldık. Birlikte gerçekleştirdiğimiz bir çalışmayı sözlü bildiri olarak sunma şansını yakaladığım bu çalışma beni çok heyecanlandırdı. Mutlu oldum. Bundan sonra alanımla ilgili benzer kongreleri takip ederek, katılmak istiyorum. Öğrencilik hayatım bitse bile bu tür çalışmaları yapmaya devam etmek beni mutlu edecek." (Ege Ün.-YL.Öğr.- Eğitim -K)

"Önceden öğrencilerimiz tezlerini yazma konusunda bile gayretsiz ve isteksiz görünüyorduk. Ancak tamamladıkları çalışmalardan yeni çalışmalar oluşturma ve bunları yazılı ve sözlü olarak sunmaları onlara güç vermeye başladı. Öyle ki, öğrencilere kongre duyurularını bizler paylaşıırken; bunlar bir iki kongre katılımı sonrasında kendilerine güvenmeye ve tek başlarına bildiriler sunmaya başladılar. Şimdi bakıyorum, "hocam geçen hafta Ankara'daydık", "yok bu hafta şu kongredeyiz" diye kongre haberlerini onlardan almaya başladık. Biz ise öğrenciliğimizde tek

başımıza bir yerlere gitmeye çekinirdik, oysa şimdi öğrencilerimizin tek başlara çalışma ve yayın yapmaları onların geleceğe dönük planlarında da yer almaya başladı.” (Ege Ün.v.– Ö.Ü. – İletişim – K.)

“Akademik çalışma, insanın kanına bir girdi mi, insan devamlı bu işi yapmak istiyor. Yani, çalışma yapmak bunu akademik bir çevrede sunmak insana müthiş bir güç ve haz veriyor. Lisans eğitimim boyunca akademisyenliği hiç düşünmemiştim. Doktora süreci başında özel bir şirkette danışman olarak çalışıyordum. Ancak daha sonra bu çalışmaların sürmesi ve hocalarımı çok sevmem nedeniyle akademisyenliği seçtim. Şimdi araştırma görevlisiyim. Diyorum ya.... Bir kere kanınıza girmesin. Evet belki zor bir süreç ama ben keyif alıyorum ve severek yaptığım bir işim var artık.” (Ege Ün.v.– Dkt. Öğr.- İşletme – E)

“Lisansüstü öğrenimimi sürdürebildiğim yere kadar götürmek istiyorum. Sanırım, üniversiteyle olan bağımlı koparmamak arzusu nedeniyle bunu düşünüyorum. Hatta bana kalsa, profesyonel öğrencilik gibi bir iş olsa tam bana göre. Buradaki öğrenim şeklimiz lisanstan çok farklı. Hocalarla birebir görüş alış-verişinde bulunabiliyoruz. Akademik çalışma konusunda kendimi yeterli bulmuyorum. Belki daha sonra... Öğrencilikte biraz daha pışmek gerektiğini düşünüyorum. Bir de hocalar, akademik çalışmaları daha çok araştırma görevlileriyle birlikte yürütme konusunda daha istekli gibiler. Akademik çalışma deneyimim de olmadığı için.... Hiç düşünmedim.” (C.B.Ü. YL. Öğr.-Edb.-E)

Öğrencilerin lisansüstü eğitim sonrasındaki beklentileri ile çalışma durumları karşılaştırıldığında ise yine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($p=0,000$). Elde edilen bulgulara göre; hâlihazırda bir işe yerleşmiş öğrencilerin %54’ü akademik çalışmalara devam etme beklentisindeyken; hâlihazırda bir işe yerleşmemiş, çalışmayan öğrencilerin %45’i ise çalışma olanaklarını araştırıp, bir işe yerleşme beklentisindedir. Part-time işlerde çalışan öğrencilerin %77’si de lisansüstü eğitim programlarında öğrenimlerine devam etme beklentisini ifade etmişlerdir.

Bu durum cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılığa ($p=0,452$) yol açmazken, öğrencilerin yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık ($p=0,000$) bulunmuştur. Günümüzde yalnızca erkek öğrenciler değil, kadın öğrenciler de eğitim olanaklarından yararlanarak eğitim düzeylerini artırma ve hatta akademik çalışmalarda yer alma çabasıdadır. Toplumsal rol dağılımı ve işbölümünde kadınların erkeklere oranlara

temel sorumluluklarının ailelerine karşı olduğu düşünülse de kadınlar da akademik çalışma yaşamına katılma düzeyini arttırarak, erkeklerle arasındaki farkı kapatmaktadır.

Yaş değişkeni açısından eğitim sonrasındaki beklentiler analiz edildiğinde ise($p=0,000$), 22-25 yaş grubundaki öğrencilerin öncelikli beklentisi %46 ile lisansüstü öğrenime devam edebilmek iken, yaş grupları ilerledikçe; 26-29 yaş grubunda % 36 ile bir işe yerleşme ve 30-33 yaş grubunda %38 ile akademik çalışmalara devam etme ve 34-37 yaş grubunda ise; öğrendiklerini iş becerisine dönüştürme ve iş yerinde fark yaratma beklentisi şeklindedir.

Lisansüstü eğitim sonrasındaki beklentiler; üniversite, çalışma durumu ve yaş değişkenlerine göre değişmektedir. Beklentinin özellikle *akademik çalışmalara* ve *lisansüstü öğrenime devam etme* şeklinde iki başlık altında toplanması ile öğrencilerin lisansüstü eğitime devam etmelerinin en önemli nedeni olarak *akademik kariyer yapma* (Tablo:34) isteklerini ifade etmeleri, yükseköğretim kurumlarının temel işlevlerinden biri olan öğretim elemanı yetiştirme işlevine yönelik beklentinin artarak devam etmekte olduğunu göstermektedir. Öyle ki üniversite değişkeninde elde edilen bulgular ve görüşmelerden elde edilen veriler özellikle de öğrenim görülen üniversitenin ve üniversitelerde görevli öğretim üyelerinin (danışmanların) lisansüstü eğitime devam edilmesinde ve eğitim sonrasındaki beklentilerin oluşturulmasında pekiştirici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Lisansüstü öğrencilerinin eğitim sonrasındaki beklentilerinde akademik çalışmalara devam etme yönündeki istekleri aynı zamanda değişen dünyada yükseköğretim kurumlarının misyonunun eğitim öğretim hizmeti sunmaktan (geleneksel işlevlerden) bilimsel ve teknolojik bilginin üretilmesi ve araştırma geliştirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi ile bu çalışmaların toplumda paylaşıma açılması yönünde değişimin de bir göstergesi niteliğindedir.

Tüm bu açıklamalar, araştırmanın sorunsal çerçevesinde oluşturulan “*lisansüstü öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine ve değişimine yönelik bakış açılarının farklılık gösterebileceği*” birinci hipotezini doğrular niteliktedir.

4.2.1.3. Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Yaklaşımlar

Lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarına yönelik bakış açılarının değerlendirilmesi amacıyla, öğrenci görüşlerinden hareketle yükseköğretim kurumlarının günümüzdeki temel işlevinin ne olduğu tanımlanmış daha sonra da yükseköğretim kurumları önündeki en önemli, öncelikle çözüm bulunması gereken sorunların neler olduğu üniversite değişkenine göre irdelenmiştir.

İlk olarak *yükseköğretim kurumlarının günümüzdeki temel işlevine* yönelik yaklaşımlar ele alındığında, öğrencilerin %75,9'unun "*bilimsel bilginin üretilmesi*" konusunda görüş birliğinde oldukları gözlenmektedir. Görüşler üniversite değişkenine göre incelendiğinde bu oran Ege Üniversitesi'nde %80,7 Celal Bayar Üniversitesi'nde ise %67,5'dir. (Tablo:39)

Tablo: 39 Lisansüstü öğrencilerin yükseköğretim kurumlarının temel işlev tanımlarının üniversitelere göre dağılımı

<i>Yükseköğretim kurumlarının temel işlevi</i>		Üniversite		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Bilimsel bilgi üretmektir.	n	113	54	167
	%	80,7	67,5	75,9
Eğitim-öğretim hizmeti sunmaktır.	n	12	11	23
	%	8,6	13,8	10,5
Ülke kalkınmasına katkı sağlamaktır.	n	5	8	13
	%	3,6	10,0	5,9
Bireyleri meslek sahibi yapmaktır.	n	7	3	10
	%	5,0	3,8	4,5
Öğretim elemanı yetiştirmektir.	n	3	4	7
	%	2,1	5,0	3,2
Toplam	n	140	80	220
	%	100,0	100,0	100,0

p=0,103

Bulgulara göre, yükseköğretim kurumunun temel işlevinin "*bilimsel bilgi üretmek olduğu*" Ege Üniversitesi öğrencilerince (%80,7) Celal Bayar Üniversitesi öğrencilerine göre (%67,5) daha yüksek oranda ifade edilmiş olmakla birlikte her iki üniversite için de en yüksek değerde ifade edilmesi açısından dikkat çekicidir. Bu

durum görüşmelerden elde edilen verilere göre, yükseköğretim kurumlarının diğer eğitim kurum ve kademelerinden farklı olarak öncelikli işlevinin bilimsel bilgi ve teknoloji üretmek olduğu görüşünün paylaşıyor olmasından kaynaklanmaktadır.

Günümüzde yükseköğretim kurumlarının işlevleri; eğitim-öğretim, temel bilimsel araştırmalar, toplum hizmetleri olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Gürüz (2001), yükseköğretim kurumlarının bu işlevlerden birini ağırlıklı olarak yerine getirmek üzere işlevsel olarak örgütlendiğini belirterek üniversiteleri yerine getirdikleri işleve göre 1. “Araştırma üniversiteleri” ve 2. “Kitlese eğitim üniversiteleri” olarak iki gruba ayrılmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının **temel işlevleri** sıralamasında ikinci sırada %10.5 ile *eğitim-öğretim hizmeti sunmak* yer alırken; %5.9’luk bir oranla *ülke kalkınmasına katkı sağlamak* da üçüncü sırada yer almıştır. Yine öğrencilerin %4.5’i yükseköğretim kurumlarının temel işlevini bireyleri meslek sahibi yapmak olarak tanımlarken; %3.2’si de öğretim elemanı yetiştirmek olarak tanımlamıştır.

Lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarına yönelik yaklaşımlarının belirlenmesi amacıyla günümüzde hem genel olarak Türkiye’de hem de özelde öğrenim gördükleri üniversitede en önemli, öncelikle çözüm bulunması gereken sorunların neler olduğu irdelenmiştir.

Öğrencilerin yükseköğretim kurumları önündeki en önemli sorunlara yönelik sıralamaları şu şekildedir:

Tablo : 40 Lisansüstü öğrencilerin Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının en önemli ve öncelikli sorun tanımlamalarının üniversite değişkenine göre dağılımı

Yükseköğretim Kurumları Önündeki Sorunlar		Üniversite		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Özerklik Sorunu	n	48	12	60
	%	34,3	15,0	27,3
Atanma Sorunları	n	28	22	50
	%	20,0	27,5	22,7
Yoğun Ders Yüğü	n	22	13	35
	%	15,7	16,3	15,9
Kariyer Sorunları	n	21	10	31
	%	15,0	12,5	14,1
Fiziki Ortam Yetersizliğı	n	7	13	20
	%	5,0	16,3	9,1
Gelir Yetersizliğı	n	7	4	11
	%	5,0	5,0	5,0
Akademik Yetersizlikler	n	3	4	7
	%	2,1	5,0	3,2
Yükseköğretime Erişim	n	4	2	6
	%	2,9	2,5	2,7
Toplam	n	140	80	220
	%	100,0	100,0	100,0

p=0,018

Lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumları önündeki en önemli sorunları sekiz başlık altında toplanmaktadır. Cevaplar, frekans dağılımına göre sıralandığında örneklem genelinde öğrencilerin %27.3’ü en önemli sorun olarak özerklik sorunu, %22.7’si akademisyenlerin atanma sorunlarını, %15.9’u akademisyenlerin yoğun ders yükünü, %14.1’i akademisyenlerin kariyer sorunlarını, %9.1’i eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiğı ortamların fiziki yetersizliğini, %5’i de akademisyenlerin gelir yetersizliklerini belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin %3.2’si akademik yetersizlikleri, 2.7’si de yükseköğretime erişimi (LYS) çözüm bulunması gereken en önemli sorunlar içerisinde değerlendirmişlerdir (Tablo:40).

Yükseköğretim kurumları önünde çözüm bulunması gereken en önemli sorunların sıralanışı öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre istatistiksel olarak da farklılaşmaktadır (p=0,018).

Ege Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin %34.3’ü üniversitelerin özerklik tartışmalarını en önemli sorun olarak ifade ederken; Celal Bayar

Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin %27.5'i en önemli sorun olarak akademisyenlerin atanma sorununu belirtmiştir.

Bulgulara göre ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler çerçevesinde Ege Üniversitesi öğrencilerinin Türkiye genelindeki yükseköğretim sorununu tanımlamalarında Celal Bayar Üniversitesi öğrencilerine göre daha siyasi eğilimli bir yaklaşım sergiledikleri düşünülmektedir. Öyle ki Ege Üniversitesi öğrenci gruplarıyla yapılan görüşmelerde özellikle edebiyat fakültesinin çeşitli bölümlerinde “üniversitelerde özerklik olmalı, YÖK kaldırılmalı” görüşü dile getirilmiştir. Yine yapılan görüşmelerde öğrencilerden ‘özerklik’ ile neyi kastettikleri sorulmuş verilen cevaplar analiz edildiğinde bilimsel ve idari özerklikten ziyade öğrencilerin mali özerkliği kastettikleri “üniversitede eğitim parasız olmalıdır, harçlar kaldırılmalı, eğitim bir haktır ve devlet bunu karşılamalıdır” ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Günümüzde yükseköğretime olan talep ve beklentiler giderek artarken yükseköğretimin finansmanı da bir sorun olarak algılanmaktadır. Ne var ki OECD tarafından yapılan bir araştırmada üniversitelerinin özerklik düzeyi en yüksek olan Birleşik Krallık'ta, yükseköğretime kamu bütçesinden ayrılan miktar %57 iken, öğrenci katkısı % 23'tür (HESA,2000 aktaran Öztürk, 2006). Sözü edilen araştırma sonuçları, özerklik düzeyi en yüksek olan ülkelerde dahi yükseköğretim finansmanında öğrenci katılımının olduğunu ortaya koymaktadır.

Celal Bayar Üniversitesi'nde ise Türkiye genelindeki yükseköğretim kurumlarının en önemli sorunu olarak *akademisyenlerin atanma sorunlarının* ifade edilmesinin nedeni ise, doktora programında öğrenim görmekte olan özellikle de tahsisli kadroda görev yapan araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi öğrencilerinin yoğunluğu olduğu (%49, n=27) düşünülebilir. Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde; tahsisli kadrolarda görev yapan araştırma görevlilerinin kadrolarının daimi statüye aktarılmasını istemeleri, zaman zaman daimi statüde olan araştırma görevlileri ile tahsisli kadroda yer alan araştırma görevlileri arasında yaşadıkları gerilimleri paylaşımları ve yine doktorasını bitirmiş öğretim görevlileri için herhangi bir ilâna çıkılmadan yardımcı doçent kadrosuna yükseltilmelerini istemeleri yukarıdaki bulguyu açıklayıcı niteliktedir.

“Doktorasını tamamlayan ve akademik bir kadroda görev yapan personel için tekrar ilâna gerek kalmadan yardımcı doçent kadrosuna atamaları gerçekleştirilmelidir.

Üniversite dışında başka bir kurumda çalışanlar için ilâna gidilebilir. Aynı şekilde doçent ve profesör kadrolarına yapılacak yükselmelerde de ilâna gerek kalmaksızın otomatik şekilde yükselmeler gerçekleştirilmelidir. Doktora veya doçentlik diploması olan her akademik personel üniversitelerde ilâna gerek kalmaksızın bir üst kadroya atanmalıdır. Yapılabilecek yeni düzenlemelerle akademik personel, atanma-yükselme endişesi yaşamadan sadece bilimsel çalışmaları ve öğrencileriyle uğraşır, topluma ve ülkesine daha faydalı olur.” (C.B.Ü. Dkt. Öğr.- İşletme – E)

“Büyükşehirlerdeki üniversitelerin neredeyse personelleri belli. Yabancı bir insanın bu üniversitelerde çalışması neredeyse mucize. Bu nedenle üniversite mensuplarının atamalarında tayin hakkının olmasını gerektiğini düşünüyorum. Bir anlamda üniversiteler arası bir rotasyon olabilmeli. Sonuçta bizler de 657’ye tabiyiz. Bizlerin de tayin hakkı olmalı.” (C.B.Ü. YL. Öğr.- Eğitim – K)

Araştırmada son olarak öğrencilere, öğrenim görmekte oldukları üniversitenin çözüm bulması gereken öncelikli sorunun ne olduğu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar arasında örneklem genelinde %23.6 ile öncelik sorun *bilimsel çalışmaların öğrenim gördükleri üniversite tarafından yeterince desteklenmeyişi* ifade edilmiştir. Üniversite değişkenine göre verilen cevaplar ve sorun sıralamaları Tablo:41’de sunulmuştur.

Tablo : 41 Öğrenim Görülen Üniversitede Çözüm Bulunması Gereken En Önemli Sorunun Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı

Öğrenim Görülen Üniversitenin Çözüm Bulunması Gereken Öncelik Sorunu		Üniversite		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Bilimsel Çalışmaların Yeterince Desteklenmeyişi	n	35	17	52
	%	25,1	21,2	23,6
Yoğun Ders Yüğü	n	32	12	44
	%	22,7	15,1	19,9
Atanma Sorunları	n	24	15	39
	%	17,1	18,8	17,7
Öğrencilerin Bilgi Donanımının Yetersizliği	n	22	14	36
	%	15,7	17,5	16,4
Fiziki Ortam Yetersizliği	n	12	14	26
	%	8,6	17,5	11,9
Kariyer Sorunları	n	11	5	16
	%	7,9	6,2	7,3
Akademik Yetersizlikler	n	4	3	7
	%	2,9	3,7	3,2
Toplam	n	140	80	220
	%	100,0	100,0	100,0

p=0,524

Tablo:41'e göre örneklem genelinde lisansüstü öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitede çözüm bulması gereken öncelikli sorunu (%23.6) bilimsel çalışmaların yeterince desteklenmeyiştir. Bu sorunu önem derecesine göre sırasıyla %19.9 ile akademisyenlerin yoğun ders yükü ve %17.7 ile üçüncü sırada akademisyenlerin atanma sorunları izlemektedir. Bir önceki tablodaki verilerden farklı olarak öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar arasında ayrıca %16.4 ile lisansüstü öğrencilerinin yeterli bilgi donanımına sahip olmayışları da yer almaktadır. Üniversite sorunları arasında %11.9 ile fiziki ortam yetersizliği, %7.3 ile akademisyenlerin kariyer sorunları ve son olarak da %3.2 ile akademik yetersizlikler yer almaktadır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitede çözüm bulunması gereken en önemli sorunları sıralayışı öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ($p=0,524$). Gerek Ege Üniversitesi'nde gerekse de Celal Bayar Üniversitesi'nde algılanan en önemli sorun olarak üniversite tarafından bilimsel çalışmaların yeterince desteklenmeyişi ifade edilmiştir.

Bulgulara göre her iki üniversitede de öncelikli sorunda ortaya çıkan görüş birliği, üniversitelerin araştırma-geliştirme faaliyetleri ve proje çalışmalarına ayırdıkları mali desteğin sosyal bilimler enstitülerinde, fen ve teknoloji bilimleri enstitülerine göre, istenilen düzeyde olmadığı konusunda da bilgi vericidir.

Dünyada ve Türkiye'de bilimsel yayın göstergeleri incelendiğinde sosyal bilimler alanındaki yayın ve atıf sayısının fen ve tıbbi bilimler alanlarında gerçekleştirilen çalışmaların gerisinde olduğu görülmektedir. Fen bilimciler bu konuda, inceleme alanlarının daha evrensel olduğunu söylerken, fen bilimlerinde yapılan yayınların teknolojiye dönüşmesi kadar, bu teknolojinin satılmasıyla ülke ekonomisine katkı sağlandığını belirterek her iki alandaki çalışmalara ayrılan bütçe kaynaklarının farklılığını açıklarken yayın yapma gelenekleri açısından ise fen bilimlerinden farklı olarak sosyal bilimlerde uluslararası yayın geleneğinin oluşmadığına işaret etmektedirler.

TÜBİTAK-ULAKBİM tarafından hazırlanan "Türkiye Bilimsel Yayın Göstergeleri II" adlı çalışmada yer verilen dünya çapındaki karşılaştırmalı istatistiklere göre dünyada sosyo-ekonomik duruma bağlı olarak beş fen bilimleri alanında yapılan

yayına karşılık bir sosyal bilimler yayını yapılmaktadır. Avrupa’da bu oran 7’ye 1 oranındayken Türkiye’de bu oran 27’ye 1’dir.¹⁵

Yine sıralanan sorunlar arasında; akademisyenlerin yoğun ders yükü ve atanma sorunlarının yanı sıra her iki üniversitenin öğrencileri tarafından ifade edilen *lisansüstü eğitim programlarında öğrencilerin yeterli bilgi donanımına sahip olmayışları* ve programa karşı ilgisizliklerinin / yetersizliklerinin de çözüm bulunması gereken sorunlar arasında yer verilmesi dikkat çekicidir.

Sonuç olarak, yükseköğretim kurumlarına yönelik yaklaşımlarında lisansüstü öğrenim gören öğrenciler üniversite değişkenine göre yükseköğretim kurumlarının temel görevinin tanımlanmasında (Bilimsel bilginin üretilmesi) ve öğrenim gördükleri üniversitelerde çözüm bulunması gereken en önemli sorun olarak “bilimsel çalışmaların yeterince desteklenmeyişi” görüşünde birleşirken; Türkiye genelinde yükseköğretim kurumları önündeki en önemli soruna yönelik yaklaşımlarda farklılaşmaktadırlar.

4.2.2. Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarındaki Çalışma Ortam, Olanak ve Sorunlarına Yönelik Yaklaşımları

Lisansüstü eğitim programlarında görevli öğretim üyelerinin, yükseköğretim kurumlarına yönelik yaklaşımlarının belirlenmesi amacıyla araştırmaya katılan öğretim üyelerinin mesleği tercih etme nedenleri, maddi ve mesleki doyumları ile akademik çalışmalara yönelik değerlendirmeleri üniversite değişkeni bağlamında yorumlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak, öğretim üyelerinin mesleki açıdan akademisyenliğe ve akademik yaşama yönelik değerlendirmelerine sonrasında ise yükseköğretim kurumlarına yönelik yaklaşımlarına yer verilecektir.

¹⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz: http://www.ulakbim.gov.tr/cabim/yayin/tbyg_1981_2007/index.uhtml

4.2.2.1. Meslek Olarak Akademisyenliğe Yönelik Yaklaşımlar

Öğretim üyelerinin akademisyenlik mesleğine yönelik yaklaşımlarının irdelenmesinde ilk olarak mesleki karar zamanları ve bu kararı verirken mesleği tercih etmelerinde etkili olan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır.

Grafik:6 Öğretim Üyelerinin Mesleki Karar Zamanı



Öğretim üyelerinin %64.4'ü lisans eğitimi sırasında , %33.7'si yüksek lisans (master) aşamasında ve %1.9'u da doktora öğrenimi sırasında akademisyen olmaya karar verdiklerini belirtmişlerdir (Grafik:6). Gerek Ege Üniversitesi'nde (%62.1) gerekse de Celal Bayar Üniversitesi'nde (%68.4) görev yapan öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğunun lisans eğitimi sırasında, üniversitedeki öğrencilik dönemlerinde mesleki kararlarını belirlediği, üniversitelerindeki öğretim üyelerinden de mesleki bilgi ve tavsiyeler alarak mezun olduktan sonra da mesleki kararlarını kesinleştirdikleri ve lisansüstü öğrenime devam ettikleri düşünülebilir.

Lisans eğitimi sırasında olmasa bile, öğretim üyelerinin akademisyenlik mesleğine karar verdikleri diğer aşama ise (Ege Üniversitesi'nde %38.8, Celal Bayar Üniversitesi'nde %31.6) yüksek lisans aşamasıdır. Yüksek lisans aşamasında öğrencilerin çeşitli bilimsel faaliyetlere (kongre, sempozyum, proje..vb.) katılmaları akademik çalışmaları sürdürmek konusunda motive edici olabilmektedir. Yine bu faaliyetleri ortaklaşa yürüttükleri akademisyenlerle, lisans aşamasından farklı olarak bire bir çalışma ve görüş alış verişinde bulunmaları da öğrencilerin akademisyenlerden

ve onların akademik yaşamlarından etkilenilerek, örnek alınmasına sebep olabilmektedir.

Karar zamanı sorusu ile bağlantılı olarak görüşmelerde yer alan bir diğer soru da mesleği tercih etmelerinde en çok etkili olan faktörün belirlenmesine yöneliktir (Tablo:42).

Tablo : 42 Öğretim üyelerinin akademisyenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin üniversite değişkenine göre dağılımı

<i>Mesleği tercih etmede etkili olan faktörler</i>		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Statü ve prestij sağlayan meslek olması	n	20	17	37
	%	30,3	44,7	35,6
Üniversitedeki hocalarının yönlendirmesi	n	24	10	34
	%	36,4	26,3	32,7
Diğer faktörler (Dünyayı anlama ve fayda sağlama isteği, merak)	n	11	7	18
	%	16,7	18,4	17,3
Arkadaş çevresi	n	7	3	10
	%	10,6	7,9	9,6
Aile	n	4	1	5
	%	6,1	2,6	4,8
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo:42'ye göre, öğretim üyelerinin meslek olarak akademisyenliği tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin başında %35.6 ile akademisyenliğin statü ve prestij kazandıran bir meslek olması gelmektedir. Öğretim üyelerinin %32.7'si mesleki tercihlerinde üniversitedeki hocalarının etkili olduğunu, %17.3'ü mesleğin tamamen kendi ilgilerine uygun olmasını, %9.6'sı arkadaş çevresinin, %4.8'i de ailesinin etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretim üyelerinin akademisyenliği meslek olarak tercih etmelerinde etkili olan faktörleri görev yapılan üniversite değişkenine göre karşılaştırdığımızda Ege Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinin %36.4 ile en etkili faktör olarak öğrenim gördükleri üniversitelerdeki hocalarının etkili olduğunu, Celal Bayar Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinin ise %44.7 ile mesleği toplumda statü ve prestij kazandıran bir meslek olması nedeniyle tercih ettikleri görülmektedir.

Akademisyenlik, araştırmacılık ve eğitim gibi iki farklı yönü olan, bilgi üretmek ve yaymakla ilgili sorumluluklar içeren ve bu özellikleri nedeniyle de “bilgi işçileri” sınıfına dahil edilen bir meslektir. Bilgi işçileri için yapılan tanımlar incelendiğinde bilgi işçileri daha çok bilgi yoğun sektörlerde çalışan, fiziksel emeklerinden çok zihinsel emekleriyle katkı sağlayan, üst düzeyde eğitime ve farklı uzmanlık alanlarına sahip, teknolojik becerisi yüksek ve bu becerilerini sürekli yenileyen, uzmanlıkları aracılığıyla içlerinde yüksek özerklik sahibi olabilen çalışan grubudur (Ellimin & Hayman, 1999:163). Beyaz yakalı çalışanlar grubunda tanımlanan doktorlar, avukatlar ve mühendisler gibi akademisyenlerin de üst düzeyde eğitime sahip uzmanlar olarak toplumda fark yaratma ve katma değer üretme güçleri nedeniyle statü ve prestij kazandıran meslek grubu içinde değerlendirilmeleri, akademisyenlik mesleğinin tercih edilmesinde önemli bir faktör olarak görülmektedir.

Yukarıda yer verilen bulgular, ğretim üyelerinin akademik yaşama yönelik motivasyonun yüksek olduğu sosyal çevrelerden geldiği izlenimini uyandırmaktadır. Yine, akademisyenliği kendi ilgi ve isteklerine uygun bulan ğretim yeleri için akademisyenliğin tercih edilmesinde; maddi gelirden ziyade bireyin kendine yönelik yapmış olduğu bir yatırım olarak sağladığı mesleki doyum ile katma değer üretme konusundaki duyarlılıkların belirleyici nedenler olduğu yönünde bir gösterge niteliğindedir.

Akademisyenliğin meslek olarak tercih edilmesinde etkili olan faktörler arasında ayrıca sosyal evre olarak arkadaş gruplarının ve az da olsa ailenin de etkili olduğu görülmektedir.

“ğrenmeyi ve öğretmeyi gerçekten sevmiyorsanız yapamayacağınız bir meslek. Akademisyenlik, yeri geldiğinde ğretmen olmaktır yeri geldiğinde araştırmacı olmaktır. Akademisyenlik benim için bir yaşam tarzı. Açıkçası niversitedeki yıllarımda akademisyen olmayı hiç düşünmüyordum. Üniversiteyi bitirdikten sonra cep harlığımı kazanabildiğim bir işe girmiştim. Ancak baktım ki yaptıklarım beni manevi yönden tatmin etmiyor, yüksek lisans yapmaya karar verdim. Ailede babam akademisyen. Babam her zaman hayran olduğum bir insan. Onun kızı olmak hem çok güzel hem de bir o kadar zordu. Onun için babam akademisyen olmaya karar verdiğimde benim zgr kişiliğimi bildiğinden “Kızım iyi düşündün m, bu uzun soluklu bir maraton” demişti. Benim meslek seçimimde bu ikisi; yüreklendirdiği için babam ve mesleğin yaşam tarzı olarak beklentilerime uygun olması etkili oldu diyebilirim.” (Ege nv.– .. – K.)

Akademisyenliğin meslek olarak tercih edilmesinde neden olarak ailenin gösterilmesi nedeniyle öğretim üyelerine ailelerinde akademisyen olup – olmadığı, varsa yakınlık derecesinin ne olduğu da sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar arasında; öğretim üyelerinin %74'ünün (n=77) ailesinde akademisyen olmadığı, %26'sının (n=27) ise ailesinde akademisyen olan en az bir aile üyesinin olduğu sonucuna varılmıştır. Ailede akademisyen olan aile üyelerinin %48'i (n=13) öğretim üyesinin eşi, %30'u (n=8) babası ve %22'si (n=6) de annesidir.

Öğretim üyelerinin akademisyenliği bir meslek olarak tercih etmelerini etkileyen faktörlerin analiz edilmesinin ardından, mesleki deneyimleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Öğretim üyelerinin çalışma sürelerinin üniversite değişkenine göre dağılımı Tablo:43'te sunulmuştur.

Tablo: 43 Öğretim üyelerinin çalışma sürelerinin üniversite değişkenine göre dağılımı

<i>Çalışma Süresi</i>		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
10-15 yıl	n	22	16	38
	%	33,2	42,1	36,3
16-20 yıl	n	15	15	30
	%	22,7	39,5	28,9
21-25 yıl	n	14	3	17
	%	21,4	7,9	16,4
26-30 yıl	n	11	2	13
	%	16,7	5,3	12,6
31 +	n	4	2	6
	%	6,0	5,3	5,8
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

p=0,026

Tablo:43'teki veriler incelendiğinde öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversite değişkenine göre görev sürelerinin her iki üniversitede 10-15 yıl arasından başlayarak otuz bir yıl ve üzeri çalışma süresi aralığında piramit şeklinde bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Buna göre, genel olarak öğretim üyelerinin %36.3'ü 10-15 yıl arasında, %28.9'u 16-20 yıl, %16.4'ü 21-25 yıl, %12.6'sı 26-30 yıl ve %5.8'i de 31 yıl ve otuz bir yılı aşkın bir süredir çalışmaktadır.

Her iki üniversitenin de öğretim üyelerinin çalışma süreleri görev yapılan üniversiteye göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır (p=0,026)

Celal Bayar Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinin çalışma süresi genel olarak 10-15 yıl ve 16-20 yıl arasında değişmekteyken 21 yıl ve üstü süredir çalışan öğretim üyesinin oranı sadece %18.5'tir. Oysa Ege Üniversitesi'nde, Celal Bayar Üniversitesi'nden farklı olarak akademik unvan dağılımı açısından (Bkz:Tablo:26) da görevli doçent (%30.3), ve profesör (%25.8) oranının fazla olmasından dolayı 21 yıl ve 21 yılı aşkın süredir çalışan öğretim üyesi oranı % 44.1'dir.

Tablo : 44 Öğretim üyelerinin hâlihazırda görev yapmakta oldukları üniversitedeki görev sürelerinin üniversite değişkenine göre dağılımı

Görev Süresi	ÜNİVERSİTE		Toplam
	Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
1 – 5	n	2	3
	%	3,0	7,9
6 – 10	n	6	2
	%	9,1	5,3
11 – 15	n	22	17
	%	33,3	44,7
16 – 20	n	18	10
	%	27,3	26,3
21 – 25	n	9	2
	%	13,6	5,3
26+	n	9	4
	%	13,6	10,5
Toplam	n	66	38
	%	100,0	100,0

Araştırmaya katılan Ege Üniversitesi'nde çalışan öğretim üyelerinin %33,3'ü, Celal Bayar Üniversitesi'nde çalışan öğretim üyelerinin ise %44,7'si çalışmakta oldukları üniversitede 11 – 15 yıldır hizmet vermektedir. Örneklemde en fazla temsil edilen görev süresi %37,5 ile 11 – 15 yıldır. Yine örneklem grubundaki öğretim üyelerinin %26,9'u da çalışmakta oldukları üniversitede 16 – 20 yıldır hizmet vermektedir (Tablo:44). Öğretim üyelerinin hizmet verdikleri üniversitelerdeki görev sürelerinin dağılımlarında görülen bu benzerliğin nedeni, örneklem grubunda unvan dağılımında yardımcı doçentlerin % 51 ile temsil edilmeleri ile açıklanabilir.

Her iki üniversitenin de öğretim üyelerinin hizmet verdikleri üniversitede mesleki kıdemleri arasında anlamlı farka rastlanmazken, mesleki kıdem dağılımı

öğretim üyelerinin unvanlarına göre farklı bulunmuştur ($p=0,000$). Araştırmada, yardımcı doçentlerin %79,5'i 11 – 15 yıl mesleki kıdeme sahipken, doçentlerin %53,6'sı 16 – 20 yıl, profesörlerin %54,5'i 21 – 25 yıl mesleki kıdeme sahiptir.

Üniversitelerin kuruluş yıllarının farklı olmasından dolayı Ege Üniversitesi'nde 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretim üyelerinin oranı Celal Bayar Üniversitesi'nden daha fazladır.

Öğretim üyelerinin çalışma süreleri ile görev aldıkları üniversitelerdeki hizmet yılları arasındaki farklı dağılımı değerlendirmek amacıyla araştırmaya katılan öğretim üyelerine ayrıca görev aldıkları yükseköğretim kurumunda çalışmaya başlamadan önceki mesleki deneyimleri de sorulmuştur. Bu soruya verilen cevapların üniversite değişkenine göre dağılımı Tablo:45'te, görev yapılan akademik birime göre mesleki deneyim dağılımı ise Tablo:46'da ve Grafik:7'de sunulmuştur.

Tablo : 45 Öğretim üyelerinin mesleki deneyimlerinin üniversite değişkenine göre dağılımı

Mesleki Deneyimi		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Hâlen çalışmakta olduğu üniversitede mesleğe başlayanlar.	n	41	22	63
	%	62,1	57,9	60,6
Daha önce farklı bir yükseköğretim kurumunda çalışanlar.	n	11	6	17
	%	16,7	15,8	16,3
Daha önce yükseköğretim kurumu dışında başka bir kurumda çalışmış olanlar.	n	14	10	24
	%	21,2	26,3	23,1
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

$p=0,838$

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin %60.6'sı için çalıştıkları yükseköğretim kurumu, görev yaptıkları ilk kurum olma özelliğini taşıyor. Bu grupta yer alan öğretim üyeleri lisansüstü eğitimleri sırasında ya da sonrasında bulundukları üniversitede araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamışlar ve daha sonra akademik çalışmaları ile öğretim üyesi kadrosunda hizmet vermeye devam etmişlerdir (Tablo:45).

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin %23.1'i ise yükseköğretim kurumunda görev almadan önce yükseköğretim kurumundan farklı bir kurumda çalışma imkânı bulmuştur. Öğretim üyelerinin %16.3'ü de görev yaptığı yükseköğretim kurumu

öncesinde yine bir başka yükseköğretim kurumunda öğretim üyesi olarak hizmet vermiştir.

Öğretim üyelerinin mesleki deneyim dağılımlarının görev yaptıkları fakülte ve yüksekokula göre dağılımı analiz edildiğinde, mesleki deneyimin görev yapılan fakülte ve yüksekokula göre farklılaştığı ($p=0,000$) bulunmuştur.

Tablo : 46 Öğretim üyelerinin mesleki deneyimlerinin akademik birim değişkenine göre dağılımı

Mesleki Deneyim		AKADEMİK BİRİMLER					Toplam
		İ.İ.B.F	İletişim	Edebiyat	Eğitim	Konservt.	
Hâlen çalışmakta olduğu üniversitede mesleğe başlayanlar.	n	18	5	36	3	1	63
	%	28,6	7,9	57,1	4,8	1,6	100,0
Daha önce yükseköğretim kurumu dışında başka bir kurumda çalışmış olanlar.	n	6	3	7	7	1	24
	%	25,0	12,5	29,2	29,2	4,2	100,0
Daha önce farklı bir yükseköğretim kurumunda çalışanlar.	n	13	-	2	2	-	17
	%	76,5	-	11,8	11,8	-	100,0
Toplam	n	37	8	45	12	2	104
	%	35,6	7,7	43,3	11,5	1,9	100,0

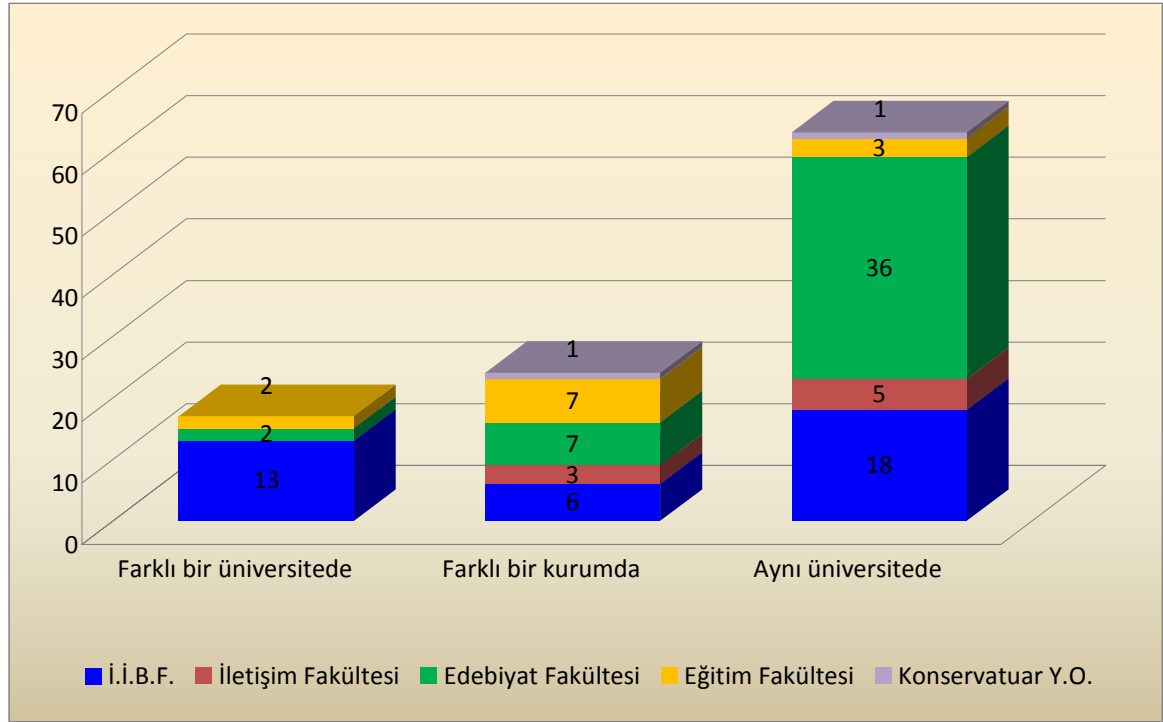
$p=0,000$

Öğretim üyelerinin görev yaptıkları akademik birim değişkenine göre mesleki deneyim dağılımları incelendiğinde (Tablo:46); yükseköğretim kurumunda görev almadan önce yükseköğretim kurumu dışında başka bir kurumda çalışma imkânı bulan öğretim üyelerinin %29.2'sinin ($n=7$) Eğitim Fakültesi, yine aynı yüzde ile (%29.2'sinin, $n=7$) Edebiyat Fakültesi , %25'nin ($n=6$) İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, %12.5'nin ($n=3$) İletişim Fakültesi ve %4.2'sinin de ($n=1$) Konservatuar Yüksekokulu öğretim üyeleri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda örneklem grubunda temsil edilen öğretim üyelerinden farklı bir kurumda mesleki deneyimi bulunan öğretim üyelerinin pazar ekonomisi koşulları içinde kolayca değerlendirilmeleri mesleki deneyim kazanmalarını sağlamıştır. Yine bu gruptaki öğretim üyelerinin farklı meslek gruplarında çalışırken akademik kariyere de başlama fırsatı buldukları düşünülebilir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde, yükseköğretim kurumu dışında mesleki deneyime sahip olan öğretim üyelerinden Edebiyat ve Eğitim Fakültesi'nde görevli öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğunun Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı

okullarda öğretmenlik deneyiminin bulunduğu, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi'nde görevli öğretim üyelerinin de özel şirketlerde danışmanlık deneyimine sahip oldukları bilgisine ulaşılmıştır.

Grafik:7 Öğretim Üyelerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Akademik Birimlerin Dağılımı



Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, hizmet verdiği yükseköğretim kurumu öncesinde yine bir başka yükseköğretim kurumunda öğretim üyesi olarak çalışan öğretim üyelerinin %76,5'ini (n=13) İktisadi İdari Bilimler Fakültesi'nde hizmet veren öğretim üyeleri oluştururken; farklı bir yükseköğretim kurumunda akademik deneyime sahip diğer öğretim üyelerinin ise, %11.8'i (n=2) Edebiyat ve Eğitim fakültelerinde görevli öğretim üyeleridir.

Öğretim Üyelerinin Akademisyenlik Mesleğinden Elde Ettikleri Ekonomik ve Akademik Doyum

Öğretim üyelerinin akademisyenlik mesleğinden ekonomik doyum elde etme durumları incelendiğinde; öğretim üyelerinin %60,6'sı ekonomik açıdan kısmen doyum sağlayıcı bulunduğunu, %27,9'u ise ekonomik anlamda doyum sağlayıcı bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Yine öğretim üyelerinin %11,5'i ise mesleklerinden ekonomik anlamda doyum sağladıkları görüşünü paylaşmışlardır (Tablo:47).

Tablo : 47 Öğretim üyelerinin meslekten duydukları ekonomik doyumun üniversite değişkenine göre dağılımı

<i>Ekonomik Doyum Elde Etme Durumu</i>		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Evet	n	4	8	12
	%	6,1	21,1	11,5
Kısmen	n	34	29	63
	%	51,5	76,3	60,6
Hayır	n	28	1	29
	%	42,4	2,6	27,9
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

p=0,000

Elde edilen bu verilerden hareketle, öğretim üyelerinin ekonomik doyum elde etme durumlarını etkileyen faktörler olarak; üniversite, fakülte, unvan, yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri açısından analiz edildiğinde, hizmet verilen üniversite (p=0,000) ve akademik birime göre (p=0,000) anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Bu anlamda, unvan, yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinin ekonomik doyum üzerinde belirleyici olmadığı, her iki üniversite de devlet üniversitesi olmasına rağmen Ege Üniversitesi'nde görevli öğretim üyeleri ekonomik doyum anlamında daha olumsuz görüş bildirirken (%42,4) Celal Bayar Üniversitesi'nde ekonomik doyum kısmen yeterli bulunmuştur. Bu durum, her iki üniversitenin bulunmuş olduğu iller ve bu illere ait sosyo-ekonomik özelliklerin ve sunmuş oldukları yaşam koşullarının farklı olması ile açıklanabilir. Yine İzmir'de özel üniversitelerin bulunması ve bu çevredeki öğretim üyeleriyle Ege Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerinin çalışma koşullarını ve gelirlerini karşılaştırmaları da ekonomik doyumsuzluğa yol açabileceğini düşündürmektedir.

Ekonomik doyumunu etkileyen bir diğer faktör olarak karşımıza çıkan ikinci değişken ise hizmet verilen fakülte ve yüksek okul olmaktadır. Fakülte değişkenine göre; öğretim üyeliği mesleğinden ekonomik doyum sağladığını belirten katılımcılar daha çok eğitim fakültesi ve edebiyat fakültesinde hizmet vermektedirler. İktisadi İdari Bilimler

Fakültesi öğretim üyelerinin ise %89'u kısmen doyum sağladıklarını belirtirken, konservatuar yüksekokulu öğretim üyeleri ise, ekonomik doyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada ekonomik doyumun yanı sıra katılımcılara akademisyenliğin mesleki anlamda doyum sağlayıp sağlamadığı da sorulmuştur. Soruya verilen cevaplar içinde akademisyenliğin mesleki doyum sağlamadığı görüşünü paylaşan öğretim üyesine rastlanmamıştır (Tablo:48).

Tablo : 48 Öğretim üyelerinin mesleki doyum elde etme durumlarının üniversite değişkenine göre dağılımı

Mesleki Doyum Elde Etme Durumu		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Evet	n	44	27	71
	%	66,7	71,1	68,3
Kısmen	n	22	11	33
	%	33,3	28,9	31,7
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

p=0,644

Tablo: 48'deki dağılım incelendiğinde, öğretim üyelerinin %68.3'ü mesleki doyum elde ettiğini belirtirken, %31.7'si de akademisyenliğin kısmen mesleki doyum sağladığını belirtmiştir. Öğretim üyeleri arasında mesleki doyum düzeyinin yüksek olması ve mesleki doyum sağlayamadığı görüşünü paylaşan öğretim üyesinin olmayışı akademisyenlerin motivasyonlarının ve verimliliğinin de yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Öğretim üyelerinin mesleki doyum elde etme durumları ile üniversite değişkeni arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (p=0,644). Bu durum her iki üniversitenin de devlet üniversitesi olması ile açıklanabilir. Üniversite değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen; ekonomik doyum elde ettiğini belirtenlerin oranında karşımıza çıkan farklılığa benzer bir farklılık mesleki doyumda karşımıza çıkmaktadır (bkz:Tablo:47 ve Tablo:48) Üniversite değişkenine göre, mesleki doyum elde ettiklerini ifade eden öğretim üyelerinin oranı yine Celal Bayar Üniversitesi'nde(%71.1) Ege Üniversitesi'ne (%66.7) oranla daha fazladır.

Mesleki doyum, çalışanların genel duygusal durumunu göstermekle birlikte işe yönelmeyi ve işi sürdürmeyi sağlayan olumlu etki olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin başarılı, mutlu ve üretken olabilmelerinin en önemli gereklerinden biri yapılan işin mesleki doyum sağlamasıdır. Özellikle meslek dışı yaşamları doğrudan etkileyen ve sürekli özveri gerektiren mesleklerde mesleki doyum büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretim üyelerinin mesleki doyumlarının *cinsiyet, yaş, unvan, üniversitedeki hizmet yılı ve ekonomik doyum* gibi farklı bağımsız değişkenlerle de karşılaştırılmasına da ihtiyaç vardır.

Araştırmada öğretim üyelerinin cinsiyetleri ile mesleki doyum elde etme durumları arasında ilişki bulunamamıştır ($p=0,618$). Kadın öğretim üyelerinin %66'sı, erkek öğretim üyelerinin ise %70'i mesleki doyum elde etmektedirler. Bu durumun günümüzde her iki cinsiyet türünün de eşit oranda çalışma yaşamında yer almasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Cinsiyetler arasındaki bu benzerlik diğer çalışanlarla işbirliği, çalışma koşulları ve ücretten etkilenebilmektedir.

Mesleki doyumunu etkileyen önemli değişkenlerden biri yaştır. Araştırmada yaş grubu 41-50 ve 50'den fazla olanların mesleki doyumunu, 31-40 yaş grubuna göre daha yüksek bulunmuştur ($p=0,003$). 31-40 yaş grubundaki öğretim üyeleri ise kısmen mesleki doyum elde etmektedirler. Öğretim üyelerinin yaş grupları arttıkça mesleki doyumları da artmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, ileri yaş grubundaki öğretim üyelerinin, görev yaptıkları üniversitede ve akademik yaşamda tanınıyor olmaları, iş deneyimleri nedeniyle mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Mesleki doyum ile yaş grupları arasındaki doğru orantılı bu ilişki çalışmada bir diğer bağımsız değişken olan unvan değişkenini de akla getirmektedir. 41-50 yaş grubundaki öğretim üyelerinin %55'i doçent, %12'si profesör, 50 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretim üyelerinin ise %11'i doçent, %89'u profesördür. 31-40 yaş grubundaki öğretim üyelerinin ise %84'ü yardımcı doçent, %16'sı doçenttir. Mesleki statü ile mesleki doyum arasındaki güçlü ilişkiden dolayı hiyerarşik yapıda yüksek statüde olan bireyler, daha düşük statüde yer alan bireylere göre hâli hazırda yaptıkları işlerden daha fazla mesleki doyum sağlamaktadır.

Yine öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversitelerdeki hizmet yılına bağlı olarak, mesleki doyum elde etme durumları analiz edildiğinde ($p=0,002$) öğretim

üyelerinin görev sürelerine bağlı olarak mesleki doyum elde etme durumlarının da değiştiği görülmüştür. Elde edilen verilere göre, görev yaptığı üniversitedeki hizmet yılı 6-15 yıl olan öğretim üyelerinin %40'ı, 16-25 yıldır görev yapanların %91'i ve 26 yıl ve 26yılı aşkın süredir görev yapanların %100'ü mesleki doyum elde ettiğini belirtirken; hizmet yılı 6-15 yıl olan öğretim üyelerinin %60'ı akademisyenliğin kısmen mesleki doyum sağladığını belirtmiştir.

Öğretim üyelerinin görev yaptıkları yükseköğretim kurumundaki hizmet yılları arttıkça meslekte var olan sorunların genelde çözüme ulaştığı, gelecek kaygısının azaldığı ve bu nedenle de mesleki doyumun arttığı düşünülmektedir.

Mesleki doyumun değerlendirilmesinde son bir değişken olarak ele alınan; mesleki doyum kadar çalışma motivasyonu üzerinde de etkili olduğu düşünülen ekonomik doyum değişkenine göre elde edilen veriler incelendiğinde meslek olarak akademisyenliğin ekonomik doyum sağladığını belirten öğretim üyelerinin %100'ü, kısmen ekonomik doyum sağladığını belirten öğretim üyelerinin %73'ü ve ekonomik doyum sağlamadığını belirten öğretim üyelerinin %45'i mesleki doyum elde ettikleri görüşünü paylaşmaktadırlar. Akademisyenlikten elde edilen mesleki doyum ve düzeyi, öğretim üyelerinin meslekten elde ettikleri ekonomik doyuma göre değişim göstermekte olup ($p=0,001$) elde edilen ekonomik doyuma bağlı olarak mesleki doyum da artmaktadır. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, akademisyenlik mesleğinden ekonomik doyum sağlamadığı görüşünü ifade eden öğretim üyelerinin %45'i ($n=13$) tarafından akademisyenliğin ekonomik doyum sağlamasa bile mesleki doyum sağlayan bir meslek olarak değerlendirilmesidir.

"Akademisyenler yaptıkları işi para için değil zevk için yaparlar. En azından ben böyle olması gerektiğini düşünüyorum. Öyle ki bölümümüzden mezun ettiğimiz bazı öğrenciler, maaşı bizim maaşımıza göre çok çok yüksek olan işlerde çalışmaya başlıyorlar. Yani boynuz kulağı geçiyor. Bugün ben de akademisyenliği bırakıp özel sektörde daha yüksek maaşa bir iş bulabilirim ama bu meslekte yaşadığım hazzı başka bir meslekte bulamam." (CBÜ – Ö.Ü. – İ.İ.B.F. – E.)

Öğretim üyelerinin meslek olarak akademisyenliğe yönelik yaklaşımlarının değerlendirilmesinde son olarak iş değişikliğini veya kurum değişikliğini düşünüp düşünmedikleri değerlendirilmiştir. Özellikle mesleki doyumunu konu edinen çalışmaların önemli inceleme alanlarından biri de çalışanların mesleklerine ve çalışmış oldukları

kuruma bağılılıkları¹⁶ ile kuruma yönelik örgütsel bağılılıklarının mesleki bağılılıktan bağımsız olup olmadığıdır. Çalışanların, örgütün misyonuna inanma ve bu misyonu gerçekleştirmek için çaba harcamaları gibi örgütsel bağılılıkları ile mesleğe yönelik bağılılık ve adanmışlıkları arasında olumlu bir ilişki öngörülse de kimi zaman özellikle de bilgi işçilerinde mesleki bağılılık örgütsel bağılılıktan farklı ve örgütsel bağılılığa oranla daha yüksektir. Bu haliyle iş yaşamında mesleki ve örgütsel olmak üzere ikili bir bağılılıktan söz edilebilmektedir.

Araştırmada öğretim üyelerinin mesleki bağılılıklarını belirlemek amacıyla ilk olarak, kendilerine daha fazla ekonomik doyum elde edebilecekleri bir iş teklif edilse akademik kariyerlerini bırakıp o işi tercih edip etmeyecekleri sorulmuştur. Soruya verilen cevaplar arasında “evet” cevabına rastlanmazken; kararlarının teklif edilecek işe bağılı olduğunu (“geçebilirim de geçmeyebilirim de”) belirtenlerin oranı ise %24’tür. Teklif her ne olursa olsun iş değişikliğini düşünmeyeceğini belirtenlerin oranı ise %76’dır (Tablo:49).

Tablo : 49 Öğretim üyelerinin iş değişikliği düşüncelerinin üniversite değişkenine göre dağılımı

<i>İş değişikliği düşüncesi</i>		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Her ne olursa olsun iş değişikliğini düşünmüyorum.	n	51	28	79
	%	77,3	73,7	76,0
İşe bağılı, değiştirebilirim.	n	15	10	25
	%	22,7	26,3	24,0
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

¹⁶ Çalışanların, hizmet vermekte oldukları kuruma bağılılıkları “örgütsel bağılılık” olarak adlandırılmaktadır. Örgütsel bağılılık bir tutum olarak tanımlandığında, bireyin kendi değer ve amaçları ile örgütün değer ve amaçlarının uyumunu karşılaştırdığı ve bunun sonucunda örgütle özdeşleşerek üyeliğini sürdürmek, örgüte katkıda bulunmak gibi davranışların oluştuğu bir düşünce kalıbı olarak tanımlanır (Arbak ve Kesken, 2005 içinde Mowday vd. 1982).

Öğretim üyeleri arasında her ne olursa olsun iş değişikliğini düşünmeyeceğini belirtenlerin bu oranı, akademisyenlerin çoğunluğunun meslek hayatlarını yükseköğretim kurumlarında sürdürmek istediklerinin bir göstergesi olarak dikkat çekicidir.

Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bir diğer sonuç da, akademisyenlerin yaptıkları işi bir yaşam tarzı olarak benimsemeleridir. Bu nedenle akademisyenliği ekonomik doyum sağlama kaygısı ya da beklentisi ile sürdürmedikleri düşünülebilir. Yine yukarıda görüşleri paylaşılan katılımcının da belirttiği gibi öğretim üyeleri, bilgi işçisi olmaları nedeniyle, akademisyenlikten vazgeçmeleri durumunda yükseköğretim kurumları dışında da pek çok alternatif iş bulabilecek bir grubun üyesidirler. Bu haliyle elde edilen veriler, akademisyenlerin mesleki bağlılıklarının yanı sıra meslekleriyle de ne kadar özdeşleştiklerinin bir göstergesidir. Akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun iş değişikliğini düşünmüyor oluşu aynı zamanda araştırmada pek çok öğretim üyesi tarafından paylaşılan “Akademisyenlik mesleğimiz değil, bizim yaşam tarzımızdır.” düşüncesini de açıklayan bir sonuçtur.

Öğretim üyelerinin görev yapmakta oldukları yükseköğretim kurumuna örgütsel bağlılıklarını belirlemek amacıyla katılımcılara, farklı bir yükseköğretim kurumunda çalışmayı düşünüp – düşünmedikleri sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde (Tablo:50) örneklem genelinde öğretim üyelerinin örgütsel bağlılıklarının (%73.1) mesleki bağlılıkları (%76) ile örtüştüğü ancak üniversite değişkenine göre karşılaştırıldığında Celal Bayar Üniversitesi’nde görevli öğretim üyelerinin örgütsel bağlılıklarının (%60.5) Ege Üniversitesi’nde görevli öğretim üyelerinin örgütsel bağlılıklarından (%80.3) daha düşük olduğu görülmektedir. Elde edilen bir diğer sonuç ise Celal Bayar Üniversitesi’nde görevli öğretim üyelerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki bağlılıklarının farklı düzeylerde olduğudur.

Tablo : 50 Öğretim üyelerinin farklı bir yükseköğretim kurumunda çalışma düşüncelerinin üniversite değişkenine göre dağılımı

<i>Farklı bir yükseköğretim kurumunda çalışmayı düşündünüz mü?</i>		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Hiç düşünmedim.	n	53	23	76
	%	80,3	60,5	73,1
Zaman zaman düşünüyorum.	n	11	12	23
	%	16,7	31,6	22,1
Bir ara düşünmüştüm.	n	2	3	5
	%	3,0	7,9	4,8
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

Öğretim üyelerinin %22.1'i görev yaptığı yükseköğretim kurumundan ayrılarak başka bir yükseköğretim kurumunda görev almayı zaman zaman düşünmekte olduklarını ifade etmişlerdir. Celal Bayar Üniversitesi'nde kurum değişikliğini zaman zaman düşündüğünü belirten öğretim üyelerinin oranı (%31.6) Ege Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerine oranla (%16.7) yaklaşık olarak iki kat daha fazladır. Bu durumun nedenleri ve dağılımı Tablo:51'de ele alınmıştır. Yine öğretim üyelerinin %4.8'i de kurum değişikliğini bir ara düşündüklerini ancak araştırmanın yapıldığı dönemde düşünmediklerini ifade etmişlerdir.

Yirmi sekiz öğretim üyesinin, görev yaptıkları yükseköğretim kurumundan ayrılarak bir başka yükseköğretim kurumunda görev yapmayı düşünmüş ve düşünüyor olmalarının nedenleri sıralandığında ilk sırada %64.4 ile olumsuz örgüt iklimi gelmektedir.

Tablo : 51 Kurum değişikliği düşünülmesinin nedenleri

<i>Farklı bir yükseköğretim kurumunda çalışma düşüncesinin nedenleri</i>		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Olumsuz örgüt iklimi	n	5	13	18
	%	38,4	86,6	64,4
Ders yükü yoğunluğu	n	4	2	6
	%	30,8	13,4	21,4
Atanma sorunları	n	4	—	4
	%	30,8	—	14,2
Toplam	n	13	15	28
	%	100,0	100,0	100,0

p=0,003

Üniversite değişkeninde istatistiksel olarak da birbirinden farklılaşan ($p=0,003$) cevaplar içinde “olumsuz örgüt iklimi”nin Ege Üniversitesi’nde %38.4 ile temsil edilirken Celal Bayar Üniversitesi’nde %86.6 ile temsil edilmesi dikkat çekicidir. Bu oran, Celal Bayar Üniversitesi’nde görevli öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerde katılımcıların görüşlerini paylaşırken yer verdikleri ifadeler ve ifade sıklığı analiz edildiğinde şu şekilde açıklanabilir.

Fakülte ve bölümlerde yer alan üstlerin insan kaynaklarını yönlendirmede etkili olmadığı, onların kişisel zenginlikleri ile ilgilenmediği, bölüm içerisinde işbirliğinin olmadığı; resmi bir örgüt iklimi olarak tanımlanan kapalı örgüt iklimi nedeniyle kurum içindeki ilişkilerin; içtenlik, güvenirlik, dayanışma ve katılımcılıktan uzaklaşmasıyla birlikte mesleğe yönelik doyum ve beklentinin de azaldığı olumsuz örgüt iklimine yol açmaktadır.

“Bölümümüzde öğrencilik dönemimizde bizim de hocamız olan eski hocalarımız var. Onlar usta-çırak ilişkisini sürdürme eğiliminde olduklarından hâlâ onların onayı olmadan bir şey yapamayacağımız görüşündeler. Bu da haklı olduğumuz konularda bile hak aramaktan çekinmemize neden oluyor.

.....

Bir de ne yazık ki ideolojik bir yapılanma olduğunu söyleyebilirim. Yani doktoramı bitirdikten sonra yardımcı doçentlik kadrosuna başvurudan sonra kadro için yıllarca beklemek zorunda kaldım. Ben bunun için hiç kimseye ricacı olmadım. Araya hatırlı kimse de bulmadım. Ama şimdi bakıyorum arkadaş daha savunma sınavına girmeden kadro ilânına çıkılıyor. İdeolojik yapılanma ve kadrolaşma, yönetimin kendinden farklı olanlara uyguladığı; baskı, dedikodu, ayrımcılık, ihmal ve istismar gibi tutum ve davranışları ile kendisini üzerimizde hissettiriyor.” (G-10 / Ö.Ü.-E.)

Hizmet verilen fakülte ya da bölümlerde yöneticileri tarafından oluşturulan kapalı örgüt ikliminin ve korku kültürünün öğretim üyeleri üzerinde olumsuz örgüt iklimi algısına neden olduğu düşünülebilir.

Yapılan görüşmelerde öğretim üyelerinin kurum değişikliğini bir ara düşünmeleri ancak daha sonra vazgeçmelerinin nedenleri irdelendiğinde, geçmiş yıllarda akademik kariyerinin başlangıcında olan akademisyenlerin (Doktoralı Araştırma Görevlisi, Doktoralı Öğretim Görevlisi, Yrd. Doç. Dr. gibi) üniversitelerinde

yaşadıkları kadro ve atanma sorunları nedeniyle bir başka üniversiteye geçmeyi düşündüklerini ancak yine de görev yaptıkları üniversitelerde kadro bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum mesleki kıdem ve unvan açısından düşünüldüğünde kıdeme ve unvana bağlı olarak mesleki motivasyonun ve örgütsel bağlılığın değişebileceğini akla getirmektedir. Diğer bir ifadeyle kıdeme ve unvana bağlı olarak kurum değiştirme düşüncesi de değişmekte, kıdem ve unvan azaldıkça kurum değişikliği yapma düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Ne var ki, öğretim üyeleri geçmiş yıllarda başka üniversitelerde çalışmayı düşünmüş olsalar bile tercihlerini bulundukları üniversitelerde kadro beklemek yönünde kullanmışlardır.

Ege Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversiteden başka bir üniversitede görev yapmayı hiç düşünmüyor olmaları (%80.3) bu gruptaki öğretim üyelerinin mesleğe yönelik bağlılıklarının örgüte de bağlılık geliştirdiğini düşündürmektedir. Celal Bayar Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyelerinin ise mesleki bağlılıkları (%73.7) ile örgütsel bağlılıklarının (%60.5) birbirinden farklı düzeylerde olduğu görülmektedir.

Benzer biçimde birçok araştırmanın sonucu, bilgi işçilerinin örgütlerinden çok mesleklerine bağlılık geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (Elliman ve Hayman, 1999). Akademisyenlik de bir tür bilgi işçiliği olarak ele alındığında, bu önemli noktanın akademisyenler için de geçerli olabileceği düşünülmektedir.

Yine Türkiye'de akademisyenlerin mesleğe bağlılıklarının sorgulandığı bir araştırmada (Özmen, Özer ve Saatçioğlu, 2003¹⁷), akademisyenlerin meslekleri kadar örgütlerine de bağlı oldukları, örgütlerini ancak kendilerine daha iyi mesleki koşullar sağlandığı takdirde değiştirmeyi göze alacakları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu veri, araştırmamızda ortaya çıkan öğretim üyelerinin zaman zaman başka bir üniversiteye geçme, çalıştığı yükseköğretim kurumunu değiştirme düşüncesini de açıklar niteliktedir.

¹⁷ Ayrıntılı bilgi için bkz : Özmen, Ö., Özer, P.S. ve Saatçioğlu, Ö. "Fenomenolojik Bir Araştırma: Bilgi İşçisi Olarak Akademisyenler ve Mesleğe Bağlılıkları", 11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mayıs 2003. Bildiriler kitabı içinde syf: 877-879.

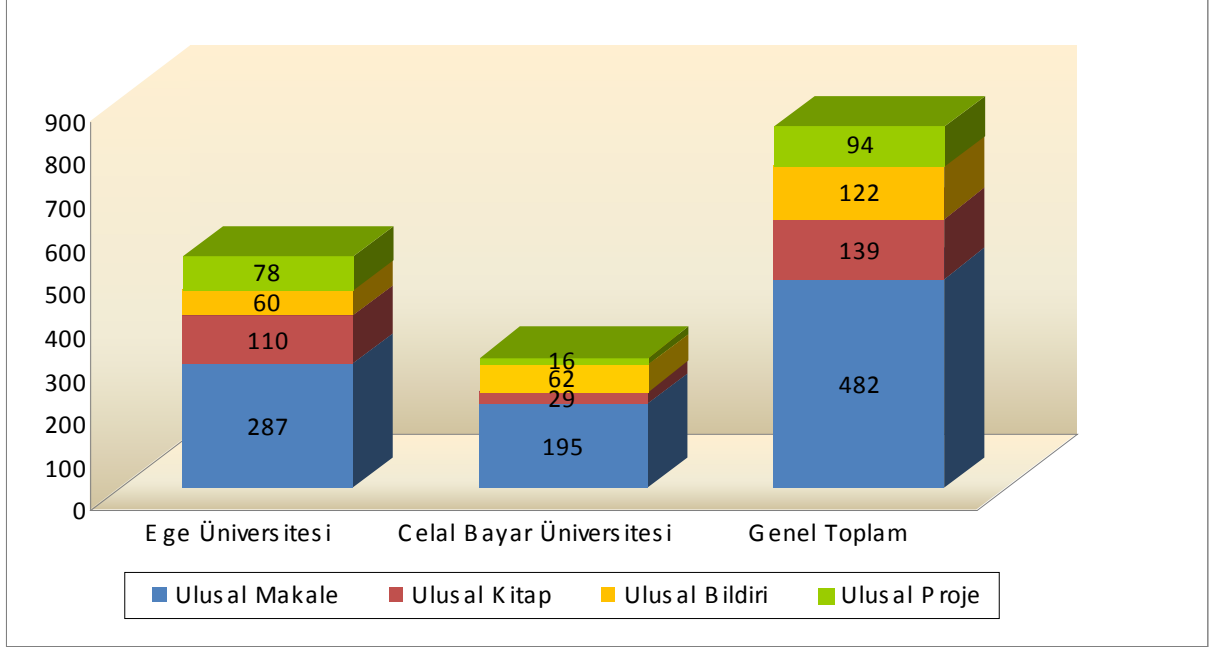
Genel olarak, ğretim üyelerinin mesleki bağlılıkları, bilgi işçisi olmalarından dolayı örgütsel bağlılıklarına oranla daha yüksek olmakla birlikte örgütsel bağlılıkları da düşük olarak değerlendirilemez. Özellikle Ege niversitesi'nde akademisyenlere sunulan mesleki olanaklar ve ortamlar açısından Celal Bayar niversitesi'ne oranla görece daha iyi çalışma koşullarının sunulmasından dolayı bu grupta örgütsel bağlılığın (%80.3) mesleki bağlılıktan (%77.3) da yüksek oranda temsil edilmesi dikkat çekicidir. Bu durum, akademisyenlik mesleğinin yükseköğretim kurumları dışında başka bir kurumda gerçekleştirilemeyecek bir meslek olmasının yanı sıra ğretim üyelerinin kendilerini görevli oldukları niversitenin bir parçası olarak algılamaları ve üniversitelerine karşı sorumlu hissetmeleri, kurumdan ayrılarak başka bir niversiteye geçtikleri takdirde kendilerini suçlu hissedeceklerini düşünmeleri ile açıklanabilir.

4.2.2.2. Akademik Yaşama Yönelik Yaklaşımlar

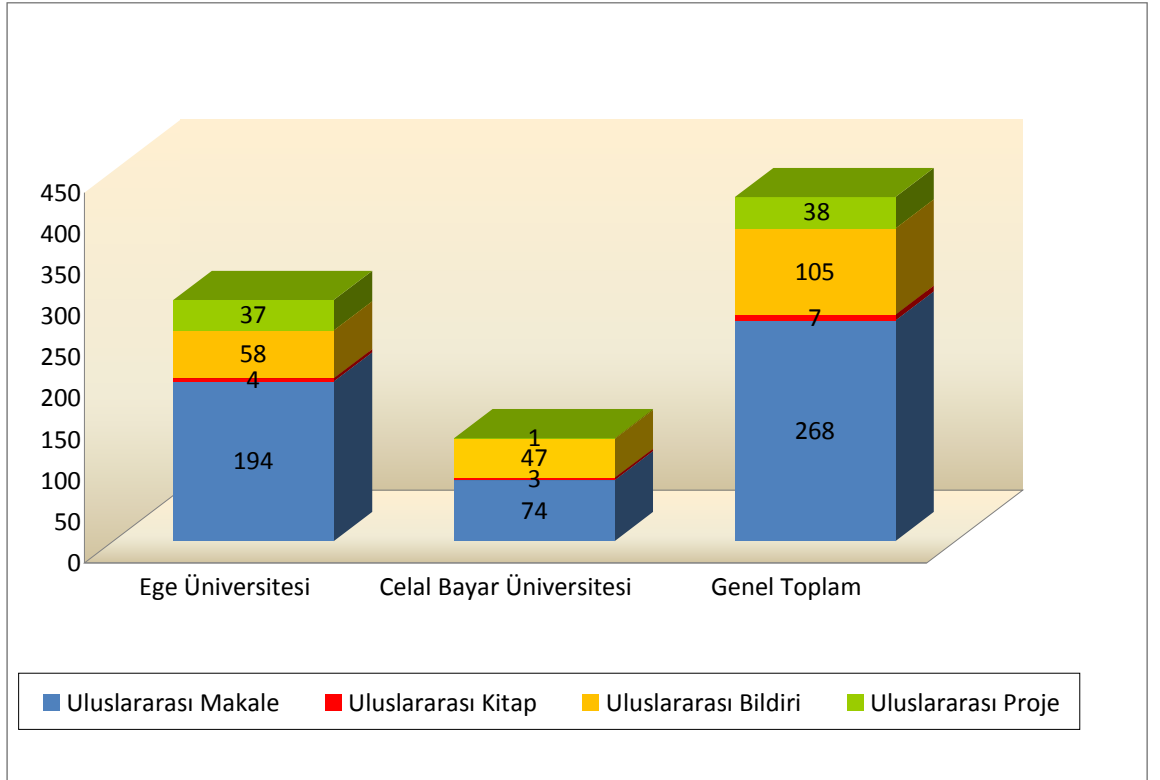
Araştırmanın bu bölümünde ğretim üyelerinin akademik çalışmaları gerçekleştirme düzeyleri, yurt dışı deneyimleri ve genel olarak Türkiye'deki akademisyenlerin sorunlarına yönelik yaklaşımları irdelenecektir.

İlk olarak ğretim üyelerinin ulusal ve uluslararası alanda son beş yıl içinde gerçekleştirmiş oldukları makale, kitap, proje ve bildiri türünden yayınları niversite değişkeni çerçevesinde ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar Grafik:8 ve Grafik:9'da karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Grafik :8 Son beş yılda gerçekleştirilen ulusal yayın çeşidi ve sayısının üniversite değişkenine göre dağılımı



Grafik :9 Son beş yılda gerçekleştirilen uluslararası yayın çeşidi ve sayısının üniversite değişkenine göre dağılımı



Ege Üniversitesi'nde ulusal alanda gerçekleştirilen çeşitli bilimsel çalışma ve yayın sayıları ortalamalarının son beş yıl içindeki dağılımı incelendiğinde; öğretim üyesi başına düşen makale sayısı ortalaması : 4.34 (ss : 3.12), bildiri sayısı ortalaması : 0.90 (ss:1.66), kitap sayısı ortalaması : 1.66 (ss : 1.73) ve proje sayısı ortalaması ise:1.18 (ss:1.05)'dir.

Öğretim üyesi başına düşen ulusal bilimsel çalışma ve yayın sayılarının bu dağılımı Celal Bayar Üniversitesi'nde ise şu şekilde sıralanmaktadır : Makale sayısı ortalaması : 5.13 (ss : 2.83), bildiri sayısı ortalaması : 1.63 (ss:1.99), kitap sayısı ortalaması : 0.76 (ss : 1.10) ve proje sayısı ortalaması ise : 0.42 (ss:0.75)'dir.

Ulusal olarak son beş yılda gerçekleştirilen bilimsel çalışma ve yayınların öğretim üyesi başına düşen sayıları üniversite değişkenine göre karşılaştırıldığında Celal Bayar Üniversitesi'nde makale ve bildiri sayıları ortalamalarının Ege Üniversitesi'nden farklı ve daha fazla olduğu; Ege Üniversitesi'nde ise makale ve bildirilere göre daha uzun soluklu ve daha çok grup performansı gerektiren çalışmalar olan kitap ve özellikle de proje çalışmalarına Celal Bayar Üniversitesi'ne göre daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Son beş yılda uluslararası alanda gerçekleştirilen bilimsel çalışma ve yayın sayıları ortalamaları incelendiğinde, Ege Üniversitesi'nde öğretim üyesi başına düşen uluslararası makale sayısı ortalaması : 2.93 (ss : 2.30), uluslararası bildiri sayısı ortalaması : 0.87 (ss:1.63), uluslararası kitap sayısı ortalaması : 0.06 (ss : 0.24) ve uluslararası proje sayısı ortalaması ise : 0.56 (ss:1.44)'dır.

Bu dağılım Celal Bayar Üniversitesi'nde sırasıyla şöyledir : Öğretim üyesi başına düşen uluslararası makale sayısı ortalaması : 1.94 (ss : 1.62), uluslararası bildiri sayısı ortalaması : 1.23 (ss:1.30), uluslararası kitap sayısı ortalaması : 0.07 (ss : 0.35) ve uluslararası proje sayısı ortalaması ise : 0.02(ss:0.16)'dir.

Son beş yılda uluslararası alanda gerçekleştirilen bilimsel çalışma ve yayınların öğretim üyesi başına düşen ortalama sayıları üniversite değişkenine göre karşılaştırıldığında ulusal yayınlardan farklı olarak Celal Bayar Üniversitesi'nde uluslararası bildiri ve kitap sayısı ortalamalarının Ege Üniversitesi'ne oranla daha fazla olduğu; Ege Üniversitesi'nde ise uluslararası makale ve yine özellikle de proje sayısının (1'e 37) daha çok olduğu görülmektedir.

Akademik kariyer basamaklarında ilerlemenin (yardımcı doçent ve özellikle de doçent kadrolarına başvurularda) temel koşullarından biri olan akademisyenlerin alanlarında yayınlanmış ulusal ve uluslararası bilimsel çalışmalarının bulunması gerekliliği ve bu çalışmaların sayıca çokluğunun görevde yükselmede avantaj sağlaması; son beş yılda her iki üniversitedeki öğretim üyesi başına düşen ulusal ve uluslararası bilimsel çalışma ve yayınların dağılımında gözlenen farklılığın sebebi olarak üniversitelerdeki öğretim üyeleri arasındaki unvan dağılımı farklılığını akla getirmektedir.

Celal Bayar Üniversitesi'nde öğretim üyelerinin unvanlara göre dağılımında akademisyenlerin %63.2'sini yardımcı doçentlerin (Bkz: Tablo:26) oluşturması uluslararası bilimsel çalışmaların dağılımında bildiri ve kitap sayısı ortalamalarının Ege Üniversitesi'ne oranla daha fazla olmasını açıklayıcı niteliktedir.

Son beş yılda her iki üniversitede de her ne kadar uluslararası proje ve kitap çalışmalarına yer verilmiş olsa da öğretim üyesi başına düşen ortalama sayıları biri bile bulamamıştır.

Elde edilen verilerin yorumlanabilmesi için Sosyal Bilimler alanında Türkiye'de ve Dünya'daki yayın sayılarına göz atacak olursak, TÜBİTAK-ULAKBİM tarafından hazırlanan "Türkiye Bilimsel Yayın Göstergeleri II" adlı çalışmada yer verilen istatistiklere göre 1981 – 2007 yılları arasında Sosyal Bilimlerde¹⁸ Disiplinlerarası Çalışmalar dalında gerçekleştirilen çalışmaların dağılımı şu şekildedir:

Tablo:52 Sosyal Bilimler,Disiplinlerarası Çalışmalar Yayın Göstergeleri: 1981 – 2007

ÜLKE	YAYIN SAYISI	ATIF SAYISI	ETKİ DEĞERİ
DÜNYA	44.143	208.270	4.72
OECD	37.262	186.271	5.00
ABD	26.610	146.711	5.51
AB – 27	10.768	39.093	3.63
TÜRKİYE	116	253	2.18

¹⁸ Sosyal Bilimlerin yanı sıra Fen ve Tıbbi Bilimlere ait istatistiklerin de bulunabileceği adı geçen bu çalışmada Sosyal bilimler alanında 57 dala ait istatistiklere yer verilmiştir. Burada örnek olarak yalnızca Disiplinlerarası Çalışmalar'a ait veriler örnek olarak gösterilmiştir. Bu konuda daha ayrıntılı bilgi almak için bkz: http://www.ulakbim.gov.tr/cabim/yayin/tbyg_1981_2007/index.uhtml

Akademisyenliğin temel esasının “bilimsel araştırma ve yayın etkinliklerinde bulunmak ve elde edilen bilgileri toplumda paylaşma olarak katma değer üretmek olduğu göz önüne alınacak olursa, araştırmada elde edilen veriler yukarıdaki tabloda sunulan durumla birlikte değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuç yalnız Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi özelinde değil, Türkiye genelinde akademik çalışmalarda istenilen düzeye ulaşamadığını göstermesi nedeniyle oldukça düşündürücüdür.

Araştırmada öğretim üyelerinin son beş yılda gerçekleştirmiş oldukları ulusal ve uluslararası bilimsel çalışma ve yayınlarının değerlendirilmesinin ardından, öğretim üyelerinin akademik çalışmaları için yeterli zamanlarının olup olmadığı ve bunun yanı sıra çalışmalarının görev yapmakta oldukları kurum tarafından yeterince desteklenip desteklenmediği de irdelenmiştir.

Tablo : 53 Bilimsel çalışmalar için ayrılan zamanın üniversite değişkenine göre dağılımı

<i>Bilimsel çalışmalar için zaman bulabilme durumları</i>		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Zaman bulabiliyorum.	n	4	4	8
	%	6,1	10,5	7,7
<u>Kısmen zaman bulabiliyorum.</u>	n	41	23	64
	%	62,1	60,5	61,5
Hiç zaman bulamıyorum.	n	21	11	32
	%	31,8	28,9	30,8
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

p=0,705

Öğretim üyelerinin bilimsel çalışmaları için zaman bulabilme durumları üniversite değişkenine göre farklılaşmamaktadır (p=0,705). Öğretim üyelerinin %61.5’i akademik çalışmaları için kısmen zaman bulabilirken; %30.8’i hiç zaman bulamadıklarını ve ancak %7.7’si de zaman bulabildiklerini ifade etmişlerdir (Tablo:53). Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerde bu durumun nedeni sorulduğunda; katılımcılar öğretim dönemleri boyunca ders saatlerinin yoğunluğundan ve buna bağlı olarak özellikle sınav dönemlerinde yapılan ölçme değerlendirme işlemleri ve danışmanlık görevleri ile okul tarafından verilen görevlendirmelerden dolayı bilimsel

alışmaları için yeterli zamanı bulamadıklarını, çalışmalarına yoğunlaşamadıklarını belirtmişlerdir.

“Akademik takvim içinde bir çalışmaya başlasam bile bitirmem mümkün olmuyor. Ancak yaz tatillerinde zaman bulabiliyorum. Neyse ki yaz okulu uygulamamız yok. Öğretim döneminde gündüzün yanı sıra gece derslerimizin de olması bilimsel çalışma yapmamızı nerdeyse imkansız hâle getiriyor. Yazın alışma yapabilirim, sonbahar döneminde gerçekleştirilen kongrelere başvurma şansım ya da dergilere gönderme imkanım oluyor. Tabii ailem anlayış göstermese bunu gerçekleştirme şansım da olmayacak. Onlar da saygı gösteriyorlar.”(CBÜ-Ö.Ü.-K.)

“Yardımcı doçentliğe başvurmadan önce daha çok zaman ayırıyordum. Hatta yaratıyordum diyebilirim. Ama şimdi bir parça gevşedim mi diyeyim.... Eski azmimin olduğunu söyleyemem. Bence zaman bulabilmek insanın elde etmek istediğı başarı için oşullanmasıyla, motivasyonuyla ilgili bir durum.”(Ege Üniv.-Ö.Ü.-K)

Yukarıda yer verilen görüşler çerçevesinde öğretim üyelerinin kariyer basamaklarında ilerlemelerinde belli aşamalarda bilimsel çalışmalara yoğunlaştıkları ve bu yoğunlaşmanın da öğretim dönemleri içindeki eğitim faaliyetlerine göre değıştiğı bu nedenle de bilimsel çalışmalar için kısmen zaman bulabildikleri düşünülebilir.

Yine öğretim üyelerinin unvanlarına göre bilimsel çalışmalar için zaman bulabilme durumları incelendiğinde; yardımcı doçentlerin %5.7’si(n=3), doçentlerin %3.7’si(n=1), profesörlerin %16.7’si(n=4) zaman bulabilirken; yardımcı doçentlerin %58.5’i(n=31), doçentlerin %63.3’ü(n=17), profesörlerin %66.7’si(n=16) kısmen zaman bulabildiklerini ve yardımcı doçentlerin %35.8’i (n=19), doçentlerin %33.3’ü (n=9), profesörlerin %16.7’si (n=4) de hiç zaman bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu verilere göre, bilimsel çalışmalar için zaman bulabilme durumu unvan arttıkça farklılaşmakta ve unvana bağılı olarak zaman bulabilme oranı da artmaktadır.

Öğretim üyelerinin akademik çalışmalarının, görev yaptıkları üniversite tarafından desteklenme durumlarının üniversite değışkenine göre dağılımı Tablo: 54’te sunulmuştur.

Tablo : 54 Bilimsel çalışmaların hizmet verilen üniversite tarafından desteklenme durumunun üniversite değişkenine göre dağılımı

Bilimsel çalışmaların hizmet verilen üniversite tarafında desteklenme durumları		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Kısmen destekleniyor.	n	38	25	63
	%	57,6	65,8	60,6
Yeterince desteklenmiyor.	n	18	4	22
	%	27,3	10,5	21,2
Yeterince destekleniyor.	n	10	9	19
	%	15,2	23,7	18,3
Toplam	n	66	38	104
	%	63,5	36,5	100,0

p=0,109

Bilimsel çalışmaların hizmet verilen üniversite tarafından desteklenme durumları üniversite değişkenine göre farklılaşmamaktadır (p=0,109). Öğretim üyelerinin %60.6'sı bilimsel çalışmalarının üniversiteleri tarafından kısmen desteklendiğini, %21.2'si yeterince desteklenmediğini ve %18.3'ü de yeterince desteklendiğini ifade etmişlerdir. Veriler üniversite değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmasa da bilimsel çalışmalarda üniversite desteğini yeterli bulan öğretim üyelerinin oranı Celal Bayar Üniversitesi'nde (%23.7), Ege Üniversitesi'ne (%15.2) göre daha fazlayken; üniversite desteğini yeterli bulmayan öğretim üyelerinin oranı ise Ege Üniversitesi'nde (%27.3) Celal Bayar Üniversitesi'ne (%10.5) oranla daha fazladır.

Yükseköğretim kurumlarının eğitim hizmetlerinin yanı sıra günümüzde önemi giderek artan işlevlerinden biri de araştırma ve geliştirme (Ar – Ge) hizmetleridir. Araştırmada elde edilen verilere göre her iki üniversitede de öğretim üyeleri üniversitelerinden Ar – Ge için yeterli desteği ancak kısmen alabilmektedirler. Görüşmelerde, Ar-Ge için sağlanan desteğin “kısmen” sağlandığı ve yeterince sağlanmadığı yönündeki değerlendirmenin iki nedeni ortaya çıkmaktadır. İlk neden ihtiyaç duyulan ekonomik kaynaklar ve teknik ekipmanlar için bütçeden ayrılan payın yetersizliği ve ikinci neden ise, bilişim çağında erişim sağlanmaya çalışılan elektronik kaynakları paylaşımına açan kütüphane imkanlarının ve sunulan hizmetlerin (elektronik dergiler, basılı yayınlar, abone olunan süreli yayınlar, vd. hizmetler gibi) yeterli bulunmayışıdır.

İlk olarak Ar-Ge için bütçeden ayrılan kaynakları Türkiye açısından ele alacak olursak; OECD (2002, Main Science and Technology Indicators) verilerine göre Türkiye’de 2002 yılında bilimsel araştırmalar için ayrılan pay (Ar-Ge /GSMH) % 0.64’dür. Bu oran ABD’de % 2.72, Kore’de % 2.65, OECD ülkeleri ortalamasında % 2.24, AB üyesi ülkelerin ortalamasında ise %1.88’dir.

TÜİK; Bilim, Teknoloji ve Bilgi Toplumu istatistikleri arasında yer verilen 2010 yılı Ar-Ge Faaliyetleri Araştırma Raporu’na göre Türkiye’de Gayri Safi Yurtiçi Ar-Ge harcamasının Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYİH) içindeki payı % 8,4’tür. Adı geçen bu rapora göre Türkiye’de 2010 yılında toplam Ar-Ge harcamalarında yükseköğretim kurumları %46 ile en büyük paya sahiptir. Ar-Ge harcamalarının geriye kalan bölümünün %42,5’i ticari kesim ve %11,4’ü kamu kesimi tarafından gerçekleştirilmiştir (<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=8623>).

TÜBİTAK, Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nun (BTYK) 15 Aralık 2010 tarihinde gerçekleştirdiği 22. toplantısında kabul edilen *Bilim ve Teknoloji İnsan Kaynağı Stratejisi ve Eylem Planı 2011 – 2016* belgesinde BTKY’nin vizyonu, “Uluslararası arenada bilim ve teknolojiye insan gücü açısından, üstün rekabet gücüne sahip, çekim merkezi haline gelmiş Türkiye” olarak belirlenmiştir. Hazırlanan eylem planında ayrıca okul öncesi eğitim döneminden başlayarak olgun kariyer dönemine kadar uzanan eğitim seyri boyunca farklı kariyer dönemlerine ait Türkiye’deki Bilim ve Teknoloji’de İnsan Kaynaklarına verilen destek de tablolandırılmıştır¹⁹.

Bu tabloya göre lisansüstü eğitim ve doktora sonrası için çeşitli burs programları ile destekleme ve kariyer geliştirme programları yer almaktadır (http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files//BTYPD/strateji_belgeleri/BT_IK_STRATEJI_BELGESI_2011_2016.pdf).

Türkiye’de yükseköğretim kurumları ödeneklerinin, üniversitelerin bulundukları bölgelere ve mevcut öğrenci sayılarına göre belirlendiği düşünülürse Tablo:55 ve Tablo:56’daki yükseköğretim kurumlarındaki sayısal artış ve devlet ödenekleri içinde Ar-Ge için GSYİH’den ayrılan payların oranları bu konuda bilgi verici niteliktedir.

¹⁹ Tabloyu görmek için lütfen bakınız : Ek – 5 Tablo: Kariyer Dönemlerine Göre Türkiye’de BT İK Destekleri

Tablo:55 Türkiye’de 2005-2011 yılları arasında devlet ve vakıf üniversitelerindeki sayısal artış ve üniversitelere ayrılan devlet ödenekleri ile GSYİH’den ayrılan oranların dağılımı

Yıllar	Devlet Üniversitesi	Vakıf Üniversitesi	Devlet Ödenegi / TL	GSYİH ‰
2005	53	24	5.218.467	8,0
2006	68	25	5.846.823	7,7
2007	85	30	6.586.692	7,8
2008	94	36	7.318.285	7,7
2009	94	45	8.772.719	9,2
2010	102	54	9.355.457	8,5
2011	104	62	11.503.927	8,4

Kaynak : T.C. Maliye Bakanlığı’nın Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü’nün ödenek cetvelleri ile YÖK istatistikleri temel alınarak hazırlanmıştır.

Yükseköğretim bütçesinin GSYİH içindeki payına yıllar bazında bakıldığında; özellikle yükseköğretim kurumlarındaki sayısal artış düşünüldüğünde bütçeden yükseköğretime ve Ar-Ge faaliyetlerine bütçeden ayrılan payda önemli bir artış olmadığı dikkat çekicidir.

Tablo:56 Türkiye’de 2012 Yılında Üniversitelere Ayrılan Devlet Bütçe Ödeneklerinden Bazıları

Üniversiteler	Bütçe Ödenekleri
İstanbul Üniversitesi	640.598.000 TL
Hacettepe Üniversitesi	421.618.000 TL
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	278.018.000 TL
Boğaziçi Üniversitesi	154.816.000 TL
Muğla Üniversitesi	109.681.000 TL
Uşak Üniversitesi	57.887.000 TL
Ege Üniversitesi	393.697.000 TL
Celal Bayar Üniversitesi	146.254.000 TL

Kaynak:<http://www.bumko.gov.tr/TR/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFFAC8287D72AD903BE0EF0598AFB45CA75>

Türkiye genelindeki yükseköğretim kurumlarının bütçe harcamaları incelendiğinde bütçenin neredeyse tamamının personel giderlerine ayrıldığı, özellikle devlet üniversitelerinin sahip oldukları bütçeleriyle ancak eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebildikleri, Ar-Ge Hizmetleri için yeterli bütçeye sahip olamadıkları

görülmektedir. Daha nitelikli eğitim-öğretim ve Ar-Ge faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ve yükseköğretim kurumlarının misyonlarını yerine getirebilmeleri için GSYİH'dan daha fazla pay ayrılmasına ve ek kaynakların oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi'nin eğitim ve Ar-Ge hizmet giderleri için devlet bütçesinden ayrılan ödenekler incelendiğinde; Ege Üniversitesi'nde toplam bütçe ödenekleri içinde Ar-Ge Hizmetlerine ayrılan pay %4.80 iken Celal Bayar Üniversitesi'nde bu oran %4.08'dir²⁰. Her iki üniversitede Ar-Ge için bütçeden ayrılan bu oranların Türkiye genelindeki mevcut durumun bir yansıması olduğu düşünülebilir.

Yükseköğretim kurumlarına ayrılan bütçe, Ar-Ge faaliyetlerinin yanı sıra kütüphane koleksiyonlarının geliştirilmesinde, güncel tutulmasında ve kullanıcılara sunulmasında da önemli bir etkidir. Bilgi – belge yönetimi alanında yapılan çalışmalarda yükseköğretim kütüphanelerinin bütçeleri, her geçen gün katlanarak artan yayın sayısı karşısında yetersiz olarak değerlendirilmektedir.

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak daha çok bilgi üretilmekte, bilgiye erişim ve bilginin dolaşım hızı da buna paralel olarak artmaktadır. Bu konuda Toffler'ın (2008, *aktaran* Çukadar vd.,2011:10) “Geleceğin cahilleri okuma yazma bilmeyenler değil, bilgiye nasıl erişeceğini bilmeyenler olacaktır.” ifadesi durumun ciddiyetini gözler önüne serici niteliktedir. Bilgi hizmeti sunan kurumlar olarak kütüphaneler özellikle de üniversite kütüphaneleri, kullanıcıları olan öğretim üyeleri ile lisans ve lisansüstü öğrencilerinin beklentileri / talepleri doğrultusunda gerek sunmuş oldukları fiziksel olanaklarda modern ve ergonomik bir yapıyı gerekse basılı ve elektronik kaynaklara erişimde kolaylığı, hızı ve çeşitliliği sağlamaları gerekir.

Araştırmada öğretim üyelerinin bilimsel çalışmaları ve bu çalışmaları gerçekleştirmesi için sahip oldukları zaman ve desteğin yeterliliğinin değerlendirilmesinin ardından, yurt dışı deneyimleri ele alınmıştır. İlk olarak katılımcıların yurt dışına çıkıp – çıkmadıkları, çıktılarsa en son ne zaman çıktıkları ve

²⁰ Ege Üniversitesi'nde toplam ödenek : 393.697.000 TL, Ar-Ge Hizmetlerine ayrılan:18.883.000 TL; Celal Bayar Üniversitesi'nde toplam ödenek:146.254.000TL, Ar-Ge Hizmetlerine ayrılan : 5.975.000 TL'dir. Karşılaştırma için lütfen Bkz: Ek-3 ve Ek-4 , Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi için Maliye Bakanlığı'ndan ayrılan ödeneklerde Eğitime İlişkin Araştırma ve Geliştirme Hizmetleri.

yurt dışına çıkma / çıkmama nedenleri üniversite değişkenine göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular çapraz tablo ve grafiklerde sunulmuştur.

İlk olarak öğretim üyelerinin yurt dışı deneyimlerine bakıldığında, öğretim üyelerinin %84.6'sı çeşitli nedenlerle yurt dışına çıkma imkânı bulduklarını, %15.4'ü de yine çeşitli nedenlerle yurt dışına çıkamadıkları görülmektedir (Tablo:57).

Tablo:57 Öğretim Üyelerinin Yurt Dışına Çıkma Durumlarının Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı

Yurt dışına çıkma durumu		Üniversite		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Evet, çeşitli nedenlerle yurt dışına çıktım.	n	57	31	88
	%	86,4	81,6	84,6
Hayır, çeşitli nedenlerle yurt dışına çıkmadım.	n	9	7	16
	%	13,6	18,4	15,4
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

p=0,515

Öğretim üyelerinin birçoğunun gerek bilimsel çalışmalara katılarak kendilerini bilimsel ve mesleki açıdan geliştirmek gerekse farklı kültürleri tanımak amacıyla yurt dışına çıktıkları düşünülmektedir. Yine öğretim üyelerinin bazılarının da maddi imkân yetersizlikleri ve ders yükü yoğunluğu nedeniyle yurt dışına çıkma imkânı elde edemedikleri düşünülmektedir.

Öğretim üyelerinin yurt dışına çıkma durumları unvan değişkenine göre analiz edildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilmiştir (p=0,038). Yapılan analiz sonucuna göre çeşitli nedenlerle yurt dışına çıkma imkânı bulamayan öğretim üyelerinin (n=16) %75'i yardımcı doçent (n=12), %25'i (n=4) de doçenttir. Profesörlerin tamamı(n=24), doçentlerin %85.2'si (n=23), yardımcı doçentlerin ise %77.4'ü (n=41) çeşitli nedenler yurt dışına çıktıklarını ifade etmişlerdir. Veriler, öğretim üyelerinin akademik unvanlarına ve kariyer süreçlerine bağlı olarak yurt dışına çıkma durumlarının doğru orantılı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır.

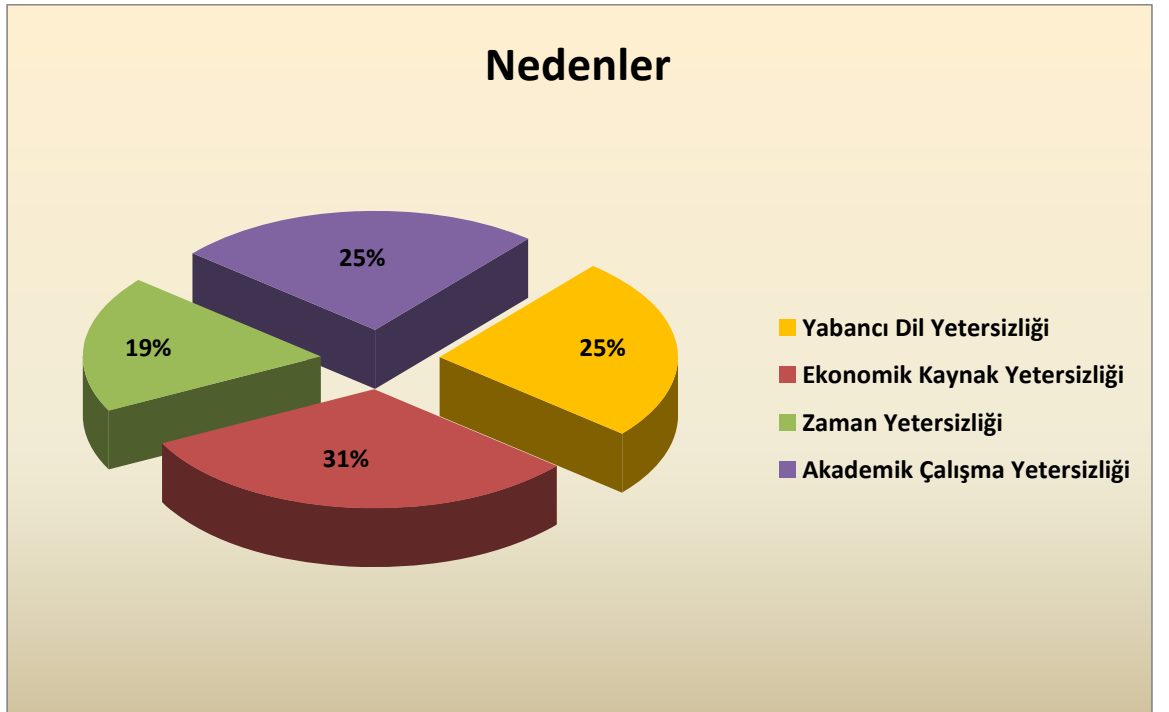
Profesörler arasında yurt dışı deneyimi olmayan öğretim üyesinin bulunmaması ve yurt dışı deneyimi olmayan öğretim üyelerinin %75 gibi bir oranla yardımcı doçentlerden oluşması nedeniyle bu sonuca varılabilir.

Özellikle doçentlik kadrosuna başvurularda uluslararası çalışmaların ve (bazı anabilim dallarında) yurt dışı deneyimin kriterler içinde yer alması nedeniyle

araştırmaya katılan profesörlerin tamamının, doçentlerin ise %85.2'sinin yurt dışı deneyime sahip olduğu, yardımcı doçentlerin ise doçentlik başvurusunda aranan kriterleri karşılayabilmek için yurt dışı deneyime yönelmiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Öğretim üyelerinin yurt dışına çıkamama nedenleri ve dağılımı ise Grafik:10'da paylaşılmıştır.

Grafik : 10 Öğretim Üyelerinin Yurt Dışına Çıkamama Nedenleri



Grafik:10'a göre öğretim üyelerinin %31'i ekonomik imkân yetersizliğinden, %25'i yabancı dil bilgi ve becerisinin (özellikle konuşma) yetersiz düzeyde olmasından, yine %25'i akademik çalışma yetersizliğinden ve %19'u da ders yükü yoğunluğu nedeniyle fırsat ve zaman bulamamaları nedeniyle yurt dışına çıkamadıklarını belirtmişlerdir.

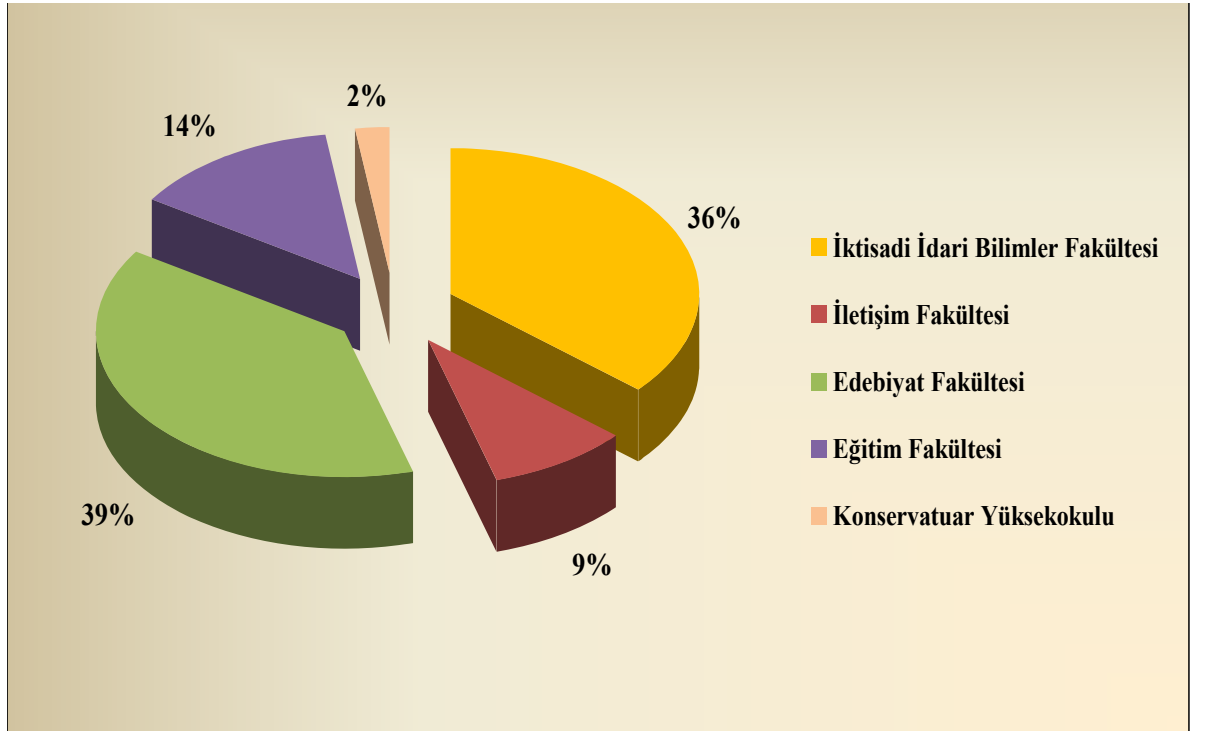
Her iki üniversitede de öğretim üyelerinin yılda bir kez yurt dışı bilimsel ziyaretleri üniversite tarafından destekleniyor olsa da desteklenen ziyaret sayılarının sınırlı tutulması ve yolluk-yevmiye giderleri dışında konaklama ücretlerinin üniversite

tarafından karşılanmaması, öğretim üyeleri için bir maliyete sebep olmaktadır. Bu durum da öğretim üyelerinin yurt dışına çıkma kararı verirken ekonomik imkânlarını göz önüne almalarını gerektirmektedir.

Yine öğretim üyelerinin eğitim-öğretim sürecindeki yoğun ders yükü nedeniyle akademik çalışmalara yeterince zaman ayıramaması ve akademik yabancı dilin yetersizliği, öğretim üyelerinin yurt dışı deneyimleri önünde engellere yol açmaktadır.

"Akademik bilgi ve deneyimi arttırmanın bir yolu da; her yıl yapılan uluslararası ve dünya kongrelerine katılmaktır. Kongrelerde bildiri sunmak kadar farklı oturumları takip etmek, sorular sormak, tartışmalara katılmak akademik gelişimden ve yeniliklerden uzak kalmamak için önemlidir. Bu nedenle en az bir yabancı dil bilmek kaçınılmaz bir zorunluluktur. Yurt dışı deneyimler biz akademisyenler için elbette şart. Ancak buradaki önemli nokta gidilen ülkenin bizden bir basamak üstün bilgileri ve yenilikleri verecek bir yer olmasıdır." (CBÜ-Ö.Ü.-Edb.-E)

Grafik : 11 Yurt Dışına Çıkma İmkânı Bulan Öğretim Üyelerinin Fakülte ve Yüksekokul Değişkenine Göre Dağılımı



Grafik:11'e göre yurt dışına çıkma imkânı bulan öğretim üyelerinin %39'u Edebiyat Fakültesi'nde, %36'sı İktisadi İdari Bilimler Fakültesi'nde, %14'ü Eğitim Fakültesi'nde, % 9'u İletişim Fakültesi'nde ve % 2'si de Konservatuar

Yüksekokulu'nda görev yapmaktadır. Yurt dışına çıkma imkânı bulan öğretim üyelerinin akademik birim değişkenine göre dağılımları özellikle Edebiyat Fakültesi ve İktisadi İdari Bilimler Fakültesi ile diğer fakülteler arasında ve hatta aynı fakülte içinde ayrı bölümler arasında bile önemli farklılıklar göstermektedir. Aynı fakülteye bağlı bazı bölümlerde hiçbir öğretim üyesi yurt dışı deneyimine sahip değilken, bazı bölümlerde (Uluslararası İlişkiler, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı... gibi) bulunan tüm öğretim üyeleri yurt dışına çıkma imkânını bulmuş olması dikkat çekicidir.

Bu durumun nedeni olarak bazı bölümlerin yapıları ve misyonları²¹ gereği bu fakülte ve bölümlerde görevli öğretim üyelerinin sahip olması gereken önkoşul yeterlilikleri arasında yurt dışı deneyime sahip olmalarının beklendiği düşünülebilir. Özellikle 21. yüzyılın küresel rekabet ortamında girişimcilik niteliğini kazanmış insan kaynaklarının yetiştirilmesinde öğretim üyelerinin de en az bir kez dâhi olsa yurt dışına çıkma imkanını elde etmeleri kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmektedir.

Yurt dışına çıkma imkânı bulan öğretim üyelerinin unvan değişkenine göre yurt dışında bulunma sayılarına bakıldığında; her iki değişken arasında istatistiksel bir ilişki bulunmuştur (p=0,000). Tablo: 58'e göre, öğretim üyelerinin %31.8'i iki kez, %28.4'ü on ve ondan daha fazla kez yurt dışında bulunmuştur. Yardımcı doçentlerin %4.6'sı en az bir kez, doçentlerin %26.1'i ve profesörlerin %9.1'i en az iki kez yurt dışına çıktıklarını belirtmişlerdir. Yurt dışına birçok defa çıktıklarını ve belli aralıklarla yurt dışına çıkmaya devam ettiklerini belirterek, en fazla yurt dışı deneyimine sahip olan öğretim üyelerinin doçentlerden ve profesörlerden oluştuğu görülmektedir.

²¹ Araştırmada yer alan fakültelerin misyon ifadeleri incelendiğinde pek çok fakültenin misyonunda "21. yüzyılın *küresel rekabet* ortamını"na vurgu yapıldığı ve öğrencilere bu ortamın gerektirdiği becerilerin kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Örnek olarak Ege Üniversitesi İ.İ.B.F. misyonu için bakınız : <http://www.iibf.ege.edu.tr/fakulte.php>

Tablo:58 Öğretim Üyelerinin Yurt Dışında Bulunma Sayılarının Akademik Unvanlara Göre Dağılımı

Yurt dışında kaç kez bulunulduğu		Unvanlar			Toplam
		Yardımcı Doçent	Doçent	Profesör	
Bir kez	n	2	–	–	2
	%	4,6	–	–	2,3
İki kez	n	20	6	2	28
	%	46,5	26,1	9,1	31,8
Üç kez	n	4	2	5	11
	%	9,3	8,7	22,8	12,5
Dört kez	n	6	1	2	9
	%	14,0	4,3	9,1	10,2
5 ila 9 kez	n	8	4	1	13
	%	18,6	17,4	4,5	14,8
10 ve 10'dan daha fazla kez	n	3	10	12	25
	%	7,0	43,5	54,5	28,4
Toplam	n	43	23	22	88
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

p=0,000

Doçentlerin %43.5'i ve profesörlerin %54.5'i on ve ondan daha fazla kez yurt dışında bulunurken, yardımcı doçentlerin yurt dışına çıkma durumu en fazla %46.5 ile iki kezdir. Elde edilen bu verilere göre öğretim üyelerinin unvanlarına ve kariyer süreçlerine bağlı olarak yurt dışında bulunma sayıları da doğru orantılı olarak artmaktadır.

Araştırmada ayrıca öğretim üyelerine yurt dışına en son ne zaman çıktıkları da sorulmuştur. Öğretim üyelerinin %52.3'ü (n=46) bir yıldan daha kısa süre önce yurt dışında olduklarını, %41'i (n=36) 1-5 yıl önce, %5.6'sı (n=5) 6-10 yıl önce yurt dışına çıktığını belirtirken; %1.1'i(n=1) de 10 yıldan daha uzun süredir yurt dışına çıkmadığını belirtmiştir.

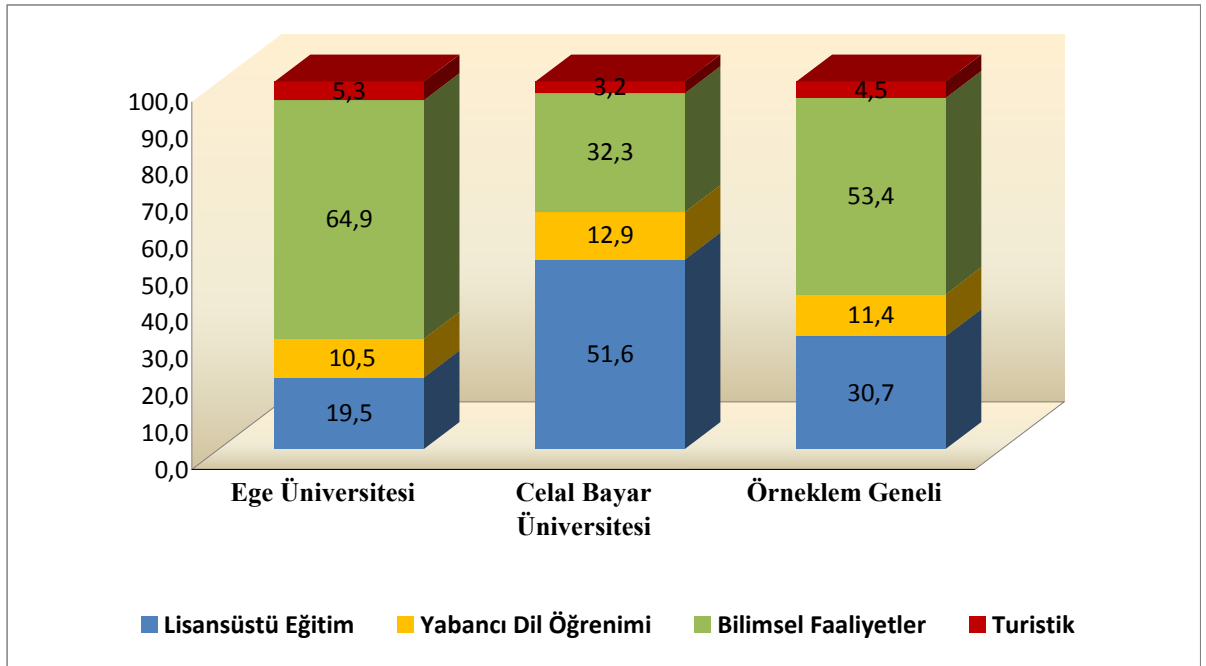
Üniversite değişkenine göre öğretim üyelerinin yurt dışına en son ne zaman çıktıkları incelendiğinde üniversiteler arasında belirgin bir farklılığa rastlanmamıştır. Ege Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinin %47'si, Celal Bayar Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinin %40'ı yurt dışına çeşitli nedenlerle en son bir yıldan daha kısa süre önce çıkmışlardır.

Öğretim üyelerinin yurt dışına çıkma nedenleri incelendiğinde; sıralanan nedenler arasında ilk sırada; %53.4 ile kongre, çalıştay ve sempozyum gibi bilimsel

faaliyetlerde bildiri sunma nedeni yer alırken, öğretim üyelerinin %30.7'si doktora / post-doktora öğrenimi nedeniyle, %11.4'ü yabancı dil öğrenmek üzere bir kurs programına katılarak ve %4.5'i de turistik amaçlı yurt dışına çıktıklarını belirtmişlerdir.

Öğretim üyelerinin yurt dışına çıkma nedenleri ile üniversite değişkeni arasında istatistiksel bir farklılık bulunmuştur ($p=0,011$). Veriler, üniversite değişkenine göre Grafik:12'de sunulmuştur.

Grafik: 12 Öğretim Üyelerinin Yurt Dışına Çıkma Nedenlerinin Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı



Örneklem genelinde öğretim üyelerinin yurt dışına çıkma nedenleri arasında ilk sırada; öğretim üyelerinin çeşitli akademik çalışmalara katılma nedeni yer alırken; öğretim üyelerinin yurt dışına çıkma nedenleri görevli oldukları üniversite değişkenine göre analiz edildiğinde bu nedenlerin her iki üniversite içindeki dağılımının farklılaştığı görülmektedir. Grafik:12'de sunulan verilere göre Ege Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinin yurt dışına çıkma nedenlerinden ilki % 64.9 ile kongre, çalıştay ve sempozyum gibi bilimsel faaliyetlere katılımlarıdır. İkinci neden %19.3 ile doktora ve post-doktora öğrenimlerini tamamlamak olurken; öğretim üyelerinin %10.5'i yabancı dil öğrenimi nedeniyle, %5.3'ü de yurt dışına turistik amaçlı çıktıklarını belirtmişlerdir.

Celal Bayar Üniversitesi'ndeki dağılım incelendiğinde ise, öğretim üyelerinin yurt dışına çıkma nedenleri sıralamasında ilk sırada %51.6 ile doktora ve post-doktora

programlarında öğrenim görme nedeninin yer alması gerek Celal Bayar Üniversitesi içindeki dağılımda gerekse Ege Üniversitesi ile karşılaştırıldığında oldukça dikkat çekicidir. Yine Celal Bayar Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinin %32.3'ü akademik çalışmalara katılım, %12.9'u yabancı dil öğrenimi nedeniyle, %3.2'si de yurt dışına turistik amaçlı çıktıklarını ifade etmişlerdir.

Örneklem genelinde yurt dışı deneyimine sahip her iki öğretim üyesinden biri akademik gelişimlerini sürdürmek amacıyla kongre, sempozyum, çalıştay gibi çeşitli bilimsel faaliyetlerde bulunurken diğeri ise gerek yabancı dil öğrenimi görmek gerekse de lisansüstü öğrenimini (doktora ve post-doktora) tamamlamak amacıyla eğitim imkân ve olanaklarından yararlanmıştır.

Kongre, sempozyum ve çalıştay gibi bilimsel faaliyetlere katılan tüm öğretim üyeleri bu faaliyetlerde sözlü bildiri ile yer alırken, bu faaliyetlere dinleyici olarak katılan öğretim üyesine rastlanmamıştır. Yurt dışına turistik amaçlı çıkan öğretim üyelerinin tümü bu ziyaretlerini; yurt dışında yaşayan aile bireylerinin, yakın akrabaların ziyaret edilmesi şeklinde gerçekleştirdiğini ifade etmişlerdir. Üniversiteler arasında karşılaştırma yapıldığında ise Ege Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinin yurt dışına çıkmalarının ilk nedeni bilimsel faaliyetlere katılmak olurken; Celal Bayar Üniversitesi'nde ilk neden lisansüstü eğitim programlarına katılmak olarak ifade edilmiştir. Hatırlanacağı gibi Celal Bayar Üniversitesi'nde yardımcı doçentlerin oranı doçent ve profesörlerin oranından daha fazladır. Bu nedenle yapılan görüşmelerden de hareketle, Celal Bayar Üniversitesi'nde yurt dışına lisansüstü eğitim olanağından yararlanmak amacıyla çıkan on altı öğretim üyesinden onunun (n=10) yurt dışındaki öğrenimlerini tamamladıktan sonra Celal Bayar Üniversitesi'nde mecburi hizmetini yapmakta olan yardımcı doçentler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılandırılmış görüşmelerde öğretim üyelerine ayrıca yurt dışı deneyimlerinin kendilerine sağladığı kazanımlar da sorulmuştur. Yurt dışındaki çalıştaylara ve çeşitli eğitim programlarına katılan öğretim üyelerinin çoğu; diğer ülkelerin eğitim sistemlerini ve teknik donanımlarını inceleme fırsatı bulduklarını, yeni kültürlerle tanıştıklarını, dil becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

"Yurt dışında öğrenci – akademisyen ilişkisi bizden daha farklı. Etkileşim çok rahat ve esnek. Farklı akademisyenlerle tanışmak, farklı kültürleri

görmek olaylara bakış açımı değiştirdi yani daha hoşgörülü davranmaya başladım diyebilirim.” (C.B.Ü.- Ö.Ü.- İ.İ.B.F. – E)

“Yurt dışında tanıştığımız akademisyenlerle ortak çalışmalarımız, yayınlarımız oldu. Daha sonra onlar da bizleri ziyarete geldiler. Keşke her yıl düzenli olarak bu ziyaretleri gerçekleştirebilsek.” (Ege Ün. – Ö.Ü. – Edb. – E)

“Doktora öğrenimim için gittiğim ülkede özellikle öğretmen yetiştirme sistemlerini tanıma ve öğretim yöntemleri ile öğretmen – öğretmen, öğretmen – öğrenci ilişkileri açısından ülkemizle karşılaştırma yapma olanağı elde ettim. Yurt dışındaki akademik hayatı ve akademisyenlerin çalışma tarzlarını hocalarımız anlatırlardı. Orada bulunmak ve yerinde gözlemek benim için faydalı oldu diyebilirim.” (Ege Ün. – Ö.Ü. – Eğt. – K)

Yabancı dil öğrenimi için yurt dışına çıkan öğretim üyeleri eğitim programı öncesinde konuşma pratiklerinin olmadığını ancak zamanla konuşma becerilerini geliştirdiklerini ve hatta konuşma konusunda özgüven kazandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretim üyelerinin yurt dışı deneyimleri değerlendirildiğinde, bilimsel faaliyetlere ve çeşitli eğitim programlarına katılım yoluyla ilk defa yurt dışına çıkma imkânı bulduklarını ifade eden öğretim üyeleri; farklı kültürleri tanımanın ötesinde öz güven duygularının da geliştiğini, bu tür etkinlikler yoluyla her öğretim üyesinin en az bir kez de olsa yurt dışına çıkmasının akademik gelişim açısından yararlı olacağını vurgulamışlardır. Bu nedenle öğretim üyelerinin farklı etkinlikler ve eğitim programları çerçevesinde yurt dışına çıkarak deneyim sahibi olmalarının özendirilmesi ve desteklenmesi gerektiği düşünülebilir.

Araştırmanın bu bölümünde son olarak, öğretim üyelerinin akademik yaşama yönelik yaklaşımlarında Türkiye’deki akademisyenlerin en önemli sorununa yönelik değerlendirmelerine yer verilecektir.

Tablo:59 Öğretim Üyelerinin Görev Yaptıkları Üniversiteye Göre Türkiye’deki Akademisyenlerin En Önemli Sorununun Dağılımı

Akademisyenlerin En Önemli Sorunu		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Ücret yetersizliği	n	27	8	35
	%	40,9	21,1	33,7
Ders yükü yoğunluğu	n	12	12	24
	%	18,2	31,6	23,1
Yurt dışı deneyim yetersizliği	n	10	8	18
	%	15,2	21,1	17,3
Akademik yükselme sorunu	n	4	6	10
	%	6,1	15,8	9,6
Rekabete dayalı gerilim	n	5	3	8
	%	7,6	7,9	7,7
Bilimsel çalışmaların yayımlanamaması	n	6	-	6
	%	9,1	-	5,8
Diğer sorunlar	n	2	1	3
	%	3,0	2,6	2,9
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

p=0,087

Tablo:59’daki verilere göre, öğretim üyelerinin %33,7’si akademisyenlerin en önemli sorunu olarak ücret yetersizliğini ifade etmişlerdir. İfade edilen sorunlar arasında; ders yükünün yoğunluğu (%23,1), yurt dışı deneyim yetersizliği (%17,3), akademik yükselme sorunu (%9,6), bölüm içinde rekabete dayalı gerilim (%7,7), bilimsel çalışmaların yayımlanmasındaki güçlükler (%5,8) ile akademisyenlerin performans ve yeterliliklerinin değerlendirilmesindeki eksiklikler ve eğitim ortamının fiziksel donanım yetersizlikleri gibi diğer sorunlar (%2,9) yer almaktadır.

Akademisyenlerin en önemli sorunu, üniversite değişkenine göre farklılık göstermemektedir (p=0,087). Araştırmaya katılan her iki üniversitenin de devlet üniversitesi olması ve öğretim üyelerinin mesleki kıdemlerine ve unvanlarına göre almış oldukları maaşın aynı olması nedeniyle her iki üniversitenin öğretim üyelerinin kendilerini vakıf üniversitelerindeki meslektaşlarıyla ve kamu kesimindeki profesyonel meslek sahibi diğer çalışanlarla karşılaştırdıklarında ücretlerini yetersiz olarak değerlendirmektedirler.

Öğretim üyelerinin son yirmi yıldaki ücret değişimi kamu kesimindeki diğer profesyonel meslek grupları ile karşılaştırıldığında (Tablo: 60 ve 61) kamu kesimindeki en büyük ücret kaybının özellikle 1995 yılında öğretim üyelerinde olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin ücret kaybı 2000 yılında da yaşanırken, 2005 ve 2011 yıllarında profesör maaşlarında görece bir iyileşme ortaya çıkmaktadır.

Tablo:60 Kamu Kesimindeki Maaşların Karşılaştırılması (1990 – 2011 / Türkiye)

Yıllar	Profesör (1/4)	Uzman Doktor (1/4)	Yüksek Mahkeme Üyesi (1/4)
1990	2.895.082 TL	2.061.329 TL	3.179.792 TL
1995	26.506.000 TL	21.464.000 TL	58.720.000 TL
2000	606.960.000 TL	394.060.000 TL	994.360.000 TL
2005	2.285.55 YTL	1.148.15 YTL	2.861.70 YTL
2011	4.238.000 TL	2.683.000 TL	4.705.000 TL

Kaynak : T.C. Maliye Bakanlığı'nın Bütçe Sunuş Konuşmaları ve T.C. Kalkınma Bakanlığı (DPT) verileri temel alınarak hazırlanmıştır.

Ne var ki bu görece iyileşme yalnızca profesör kadrolarında gözlenirken, doçent ve yardımcı doçent kadrolarında beklenen artış gerçekleşmemiş bu kez de öğretim üyeleri arasında maaş dengesi bozulmuştur. İlk olarak doçent ve yardımcı doçentlerin maaşlarını aynı kadro derecesine sahip diğer kamu çalışanlarının ücretleriyle karşılaştıracak olursak; 1990 yılında bir doçent, aynı kadro derecesine sahip kaymakam ve il emniyet müdüründen; yardımcı doçent, uzman doktor ve kaymakamdan daha fazla ücret almaktadır. Fakat sonraki yıllarda doçentlerin ve yardımcı doçentlerin ücretlerinin diğer kamu çalışanlarına göre gerilediği görülmektedir (Tablo:61).

Tablo: 61 Doçent ve Yardımcı Doçentler ile Kamu Kesimindeki Diğer Çalışanların Ücretlerinin Karşılaştırılması (1990 – 2004 / Türkiye)

	Doçent (4/1)	Kaymakam (4/1)	İl Emniyet Müdürü (4/1)
1990	1.929.316	1.072.641	1.097.292
1995	20.256.000	31.339.583	29.727.917
1999	314.114.000	396.927.000	388.154.500
2004	1.388.854.000	1.919.243.000	1.744.334.000
	Yardımcı Doçent (5/1)	Uzman Doktor (6/1)	Kaymakam (6/1)
1990	1.516.705	1.311.854	723.075
1995	16.325.000	18.972.250	19.502.000
1999	287.605.000	233.097.000	254.282.000
2004	953.930.000	1.072.360.000	1.059.466.000

Kaynak : T.C. Maliye Bakanlığı, Bütçe Sunuş Konuşmaları

<http://www.maliye.gov.tr/Sayfalar/AramaSonuclari.aspx?k=B%C3%BCt%C3%A7e%20sunu%C5%9F%20konu%C5%9Fmalar%C4%B1>

2004 yılında öğretim üyelerinin ücreti aynı kadro derecesindeki diğer kamu çalışanlarının ücretinin gerisinde kalırken aynı zamanda akademik kadrolar arasında da maaş dengesi bozulmuştur. Bülbül²², 2006 yılında gerçekleştirdiği doktora çalışmasında akademik kadrolar arasındaki bu denge kaybını 1972 – 2005 yılları arasındaki dönem içinde akademisyenlerin ücret karşılaştırmasını yaparak şu şekilde özetlemektedir:

1972 yılında²³ doçentler, profesörlerin aldığı ücretin % 84'ü kadar ücret alırken bu oran 2005 yılında % 70'e gerilemiştir. 1982 yılında²⁴ yardımcı doçentler, profesörlerin aldığı ücretin % 81'i kadar ücret alırken 2005 yılında bu oran % 49 olmuştur. Doçent ücretinin profesör ücretine en çok yaklaştığı yıl 1979 (% 92) olurken, yardımcı doçent ücretinin profesör ücretine en çok yaklaştığı yıl 1982 (% 81) olmuştur (Bülbül,2006:121).

2012 yılında ise, 1/4'deki en kıdemli profesör 4.357.000 TL, 3/1'deki doçent 2.453.000 TL (profesör maaşının % 56.30'u oranında), 5/1'deki yardımcı doçent 2.267.000 TL (profesör maaşının % 52.03 oranında), maaş almaktadır.

Öğretim üyelerinin maaşlarının karşılaştırmalı diğer bir analizine de Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ele alınmıştır. SBKP, Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda öğretim elemanlarının maaşları ile yurt içindeki diğer maaşlar karşılaştırılmış ve yapılan bu karşılaştırmada 1999 yılında Devlet üniversitesinde görev yapan birinci derecedeki bir profesörün maaşının 1.058 ABD doları iken, Vakıf üniversitelerinde çalışan profesörlere ödenen ortalama aylık ücretin, 3.000 ile 5.000 ABD doları arasında olduğu ve devlet üniversiteleri ile vakıf üniversiteleri arasındaki maaş farkının 3 ile 5 kat arasında değiştiğine dikkat çekilmiştir.

Yine adı geçen komisyon raporunda öğretim elemanları maaşlarının yeniden düzenlenmesine ilişkin olarak, öğretim elemanlarına ödenen aylık ücretlerde köklü bir düzenlemenin artık kaçınılmaz hâle geldiği belirtilmiştir. Aylık net ücretlerin, yardımcı doçentler için 1.500, doçentler için 1.800 ve profesörler için 2.000 ABD doları olacak biçimde bir düzenleme yapılarak, baz ücretlerin bu düzeylerde sabit tutulmasının soruna köklü bir çözüm getireceği ifade edilmiştir.

²² Tuncer Bülbül, “Üniversite Öğretim Elemanı Ücretlerinin Akademik Yaşama Yansımalarının Değerlendirilmesi”, (Doktora Tezi, 2006, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

²³ 1972 yılında profesör maaşı: 4.719 TL, doçent maaşı : 3.983 TL'dir.

²⁴ 1982 yılının Aralık ayında 1/4'deki profesörün maaşı 65,464 TL, 3/1'deki doçentin 56,747 TL (profesör maaşının % 86.68 oranında), 5/1'deki yardımcı doçentlerin 53,226 TL (profesör maaşının % 81.30'u oranında)dır.

Dolayısıyla nedenleri Türkiye genelinde farklı çalışmalar çerçevesinde irdelenen akademisyenlerin ücret yetersizliği sorunu, beraberinde ders yükü yoğunluğu (ek derse yönelme) ve akademik çalışmalar için yeterli zaman bulamama, kariyer edinme zorlukları gibi sorunları da beraberinde getirmektedir.

Tablo:59'a geri dönülecek olursa, akademisyenlerin en önemli sorunu ile üniversite değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmasa da Ege Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyeleri için (%40,9) akademisyenlerin en önemli sorunu ücret yetersizliği iken, Celal Bayar Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyeleri içinse (%31,6) ders yükünün yoğunluğudur.

İzmir ilinde bulunan vakıf üniversitelerinin gün geçtikçe sayılarının artması ve bazı derslerin öğretiminde Ege Üniversitesi'nden öğretim üyelerinden destek alması; Ege Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerinin ücretlerini vakıf üniversiteleri ile karşılaştırmalarına ve bunun sonucunda harcanan emek ve zaman açısından aynı işi yapıyor olmalarına rağmen daha az kazanç elde ettiklerini düşünmelerine yol açmaktadır.

Celal Bayar Üniversitesi'nin öğretim üyeleri ise üniversitelerindeki öğretim üyelerinin gerek sayıca az olması gerekse ders saatlerinin (Ek ders, ikinci öğretim, uzaktan öğretim ve sürekli eğitim merkezlerindeki uygulamalar) fazlalığı karşısında eğitim – öğretim faaliyetlerinin ötesinde akademik çalışma yapmak için yeterli zaman bulamadıklarını ifade etmişlerdir.

Yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci sayılarının fazlalığı ve öğretim üyelerinin ders yükü yoğunluğu nedeniyle akademik çalışmalara zaman bulamamaları, gelir düzeyindeki yetersizlik, akademik kariyer sorunları, etkin çalışma gruplarının olmayışı, öğretim üyeleri arasında işbirliği ve dayanışma içinde çalışma ortamının oluşturulması gerekirken akademik rekabete dayalı gerilimlerin yaşanması Türkiye'deki akademisyenler adına çözüm bulunması gereken önemli sorunlar olarak değerlendirilmektedir.

4.2.2.3. Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Yaklaşımlar

Öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarına yönelik bakış açılarını belirlemek amacıyla; katılımcılara yükseköğretim kurumlarının temel işlevinin ne olduğu ile günümüzde genel olarak Türkiye’de özelde ise görev yapmakta oldukları yükseköğretim kurumlarının en önemli, öncelikle çözüm bulunması gereken sorunlarının neler olduğu sorulmuştur.

İlk olarak, öğretim üyelerinden yükseköğretim kurumlarının küreselleşen dünyadaki temel işlevlerini önem derecesine göre sıralamaları istenmiştir. Öğretim üyelerinin, yükseköğretim kurumlarının **birinci** temel işlevi tanımlarının görev yapmakta oldukları üniversite değişkenine göre dağılımı Tablo: 62’de sunulmuştur.

Tablo : 62 Öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının birinci temel işlev tanımlarının üniversitelere göre dağılımı

Yükseköğretim Kurumlarının Birinci Temel İşlevi		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Bilimsel bilgi üretmektir.	n	60	32	92
	%	90,9	84,2	88,5
Eğitim öğretim hizmeti vermektir.	n	6	4	10
	%	9,1	10,5	9,6
Ülke kalkınmasına katkı sağlamaktır.	n	-	2	2
	%	-	5,3	1,9
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

Araştırmaya katılan öğretim üyeleri, yükseköğretim kurumlarının **birinci** temel işlevini % 88,5 ile bilimsel bilgi üretmek olarak tanımlamaktadırlar. Günümüzde yükseköğretim kurumları eğitim öğretim hizmeti veren ve meslek kazandıran kurumlar olmanın ötesinde, araştırma – geliştirme işlevleriyle ön plana çıkmakta ve üçüncü kuşak üniversiteler²⁵ olarak tanımlanan yükseköğretim kurumları tüm dünyada yaygınlaşmaktadır.

Küreselleşme sürecinin temel dinamiklerine dayanan üçüncü kuşak üniversitelerini geleneksel üniversite yapılanmasından ve işlevlerinden ayıran karakteristik özellikler arasında; yükseköğretim kurumlarında Ar-Ge faaliyetlerine

²⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz: “Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru” (2009) J.G. Wissema, Özyeğin Üniversitesi Eğitim Dizisi, Çev. Nurkalp Devrim Taciser Belge.

öncelik verilmesi, İnterdisipliner çalışmaların yoğunlaşması, başta endüstri olmak üzere toplumda farklı kurumlarla işbirliği kurulması ve üniversitenin kurumsal dışı açılımı ile uluslararası rekabet yer almaktadır (Wissema,2009:41).

Küreselleşme süreciyle birlikte hız kazanan uluslararası **rekabetin** ve bu rekabet ortamında **girişimciliğin** ve **yaratıcılığın** belirleyici güçler haline gelmesiyle birlikte değişen dünyada yükseköğretim kurumları da eğitim – öğretim hizmeti sunma, nitelikli işgücünü yetiştirme işlevlerinin yanı sıra küreselleşen pazar ekonomisinde rekabet gücü kazandıracak, fark yaratacak, katma değer üretecek bilgiler üretme ve çağın değişen koşullarına, beklentilerine cevap verebilecek araştırma geliştirme faaliyetleri üzerine yoğunlaşmaktadır.

Yükseköğretim kurumları bünyesinde açılan araştırma enstitüleri, teknoloji transferlerinin gerçekleştirildiği tekno-kentlerin, tekno-parkların kurulması, üniversite-sanayi işbirliğini sağlamak adına yapılan protokoller, hazırlanan projeler ve sürekli eğitim merkezlerinin yaygınlaşması yükseköğretim kurumlarının günümüzde ön plana çıkan işlevlerinin somut göstergeleri niteliğindedir.

Yeni dünya düzeninde yükseköğretim kurumlarının öncelikli işlevini eğitim – öğretim hizmeti vermek ve öğrencilere meslek kazandırmak olarak tanımlamak ise bir anlamda bu kurumları orta öğretim kurumları düzeyine indirmek olacaktır. Tablo:62’de de görüldüğü gibi yükseköğretim kurumlarının birinci temel görevini bu şekilde değerlendiren öğretim üyelerinin oranı ancak %9,6’dır.

Yükseköğretim kurumlarının birinci temel işlevi, öğretim üyelerinin demografik ve sosyal özellikleri ile görev yaptıkları üniversiteye göre farklılık göstermemekte; öğretim üyeleri arasında yükseköğretim kurumlarının öncelikli işlevinin “bilimsel bilgi üretmek” olduğu görüşü paylaşılmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği her iki üniversitede de Ar-Ge faaliyetlerine yönelik etkinliklerin, sanayi hizmet ve proje destek ofisleri ile teknoloji araştırma ve uygulama merkezlerinin²⁶ bulunması, hem Ege Üniversitesi’nde hem de Celal Bayar Üniversitesi’nde akademik yapının değişen dünya koşullarına ve toplumun çeşitlenen gereksinimlerine göre yeniden yapılandığı yönünde bilgi verici niteliktedir.

²⁶ Bu konuda örnek bir uygulama; Celal Bayar Üniversitesi’nde 21.Aralık.2011 tarihinde C.B.Ü.’de tekno-park kurulumuna yönelik fizibilite çalışmalarının gerçekleştirilmesine yönelik olarak Üniversite-Sanayi İşbirliği Teknoloji Araştırma Merkezi (ÜSİTEM)’nin kurulmasıdır.

Öğretim üyeleri, yükseköğretim kurumlarının **ikinci** temel işlevini ise %63,5 ile eğitim öğretim hizmeti vermek olduğunu düşünmektedirler. Öğretim üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılar yalnızca lisans düzeyinde değil; yüksek lisans ve doktora düzeyinde vermiş oldukları eğitim – öğretim hizmetlerinin yanı sıra; yükseköğretim kurumu dışındaki bazı sektörlerdeki kurum ve işletmelerin hizmet içi eğitim seminer ve kurs programlarının, sürekli eğitim merkezlerinde verdikleri eğitim – öğretim programlarının çeşitliliğine dikkat çekmişlerdir.

Öğretim üyelerinin %19,2'si ise yükseköğretim kurumlarının ikinci temel işlevini, ülke kalkınmasına katkı sağlamak olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada son olarak yükseköğretim kurumlarının temel işlevleri sıralamasında **üçüncü** temel işlev olarak verilen cevapların dağılımı çeşitlenmekle birlikte katılımcıların %40,4'ü **öğretim elemanı yetiştirmek** olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen veriler arasında araştırmaya katılan öğretim üyelerinin %64'nün akademisyenlik mesleğine lisans eğitimi sırasında karar verdikleri ve %60'nın da bu mesleğe araştırma görevlisi olarak başladıkları göz önüne alınırsa, bu bağlamda öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının üçüncü temel işlevine yönelik tanımları ile kendi mesleki gelişimlerinin paralellik gösterdiği düşünülebilir.

Öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarına yönelik yaklaşımlarının belirlenmesinde, günümüzde hem Türkiye genelindeki hem de görev yapmakta oldukları yükseköğretim kurumları özelinde, öncelikle çözüm bulunması gereken öncelikli sorunların neler olduğu irdelenmiştir.

Öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumları önündeki en önemli ve öncelikli sorunlara yönelik sıralamaları şu şekildedir:

Tablo : 63 Öğretim üyelerinin Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının en önemli ve öncelikli sorun tanımlamalarının üniversite değişkenine göre dağılımı

<i>Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının en önemli sorunu nedir?</i>		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Özerklik sorunudur.	n	22	16	38
	%	33,3	42,1	36,5
Maddi destek yetersizliğidir.	n	17	8	25
	%	25,8	21,1	24,0
Yoğun ders yüküdür.	n	8	8	16
	%	12,1	21,1	15,4
Kariyer sorunlarıdır.	n	10	2	12
	%	15,2	5,3	11,5
Eğitim ortamının fiziki yetersizliğidir	n	4	4	8
	%	6,1	10,5	7,7
Diğer sorunlar	n	5	-	5
	%	7,6	-	4,8
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin %36,5’i Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının en önemli sorununu özerklik sorunu olarak tanımlamaktadır. Özerklik sorununu maddi destek yetersizliği (%24), öğretim üyelerinin yoğun ders yükü (%15,4) ve kariyer sorunları (%11,5) izlemektedir.

Türk yükseköğretiminde özerklik tartışmaları, başta rektör olmak üzere yöneticilerin seçilme yöntemleri üzerine odaklanmıştır. Ancak, memurdan profesöre kadar, tüm atama işlemlerinin üniversite içinde başlayıp rektörün onayı ile sonuçlandığı bir sistem diğer AB ülkelerinde bulunmamaktadır (Doğramacı, 1991).

Avrupa’daki özerklik tartışmaları ise, hükümet desteğinin kullanılmasındaki kısıtlamaların kaldırılması (malî özerklik), öğrencilerin kabulü, öğrenim ücretlerinin belirlenmesi ve diplomaların verilmesinde üniversitenin yetkili kılınması konularında yoğunlaşmaktadır.

Doğramacı (2000), OECD tarafından yapılan oniki Avrupa ülkesindeki 52 yükseköğretim kurumunu kapsayan bir araştırmada, özerkliğin göreceli bir kavram olarak, kurumsal değil, üniversite öğretim üyelerine mahsus kişisel bir ayrıcalık olarak üniversite ruhu ve esası olduğunun altını çizmektedir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin Bologna süreci kriterleri bazında özerklik algılamalarının olumsuz

olduğu ve Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının en önemli birinci sorunu olarak ifade edildiği görülmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında yaşanan özerklik sorununun, öğretim üyelerinin yanı sıra lisansüstü öğrenim gören öğrenciler tarafından da Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının öncelikli sorunu (Bkz: Tablo:40) olarak görülmesi dikkat çekicidir. Ancak, her ne kadar lisansüstü öğrenim gören öğrenciler ve öğretim üyeleri en önemli sorun olarak özerklik sorununu ifade etmişlerse de bu iki katılımcı grubun kastettikleri özerklik türü aynı özerklik türünde toplanmamaktadır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde; lisansüstü öğrenim gören öğrenciler mali özerklik sorununu ifade ederken; öğretim üyelerinin ise daha çok akademik ve yönetsel özerklik sorunu üzerinde odaklandıkları gözlenmiştir.

Günümüze kadar üniversite özerkliği, üniversitelerle ilgili birçok uluslararası kuruluş tarafından ortak tanım ve ölçüte bağlanmaya çalışılmışsa da özerklik tanımlarının ülkelere göre farklılık göstermesi bile özerklik tanım ve ölçütlerinde uzlaşmaya varılması önünde bir engeldir.

Korkut (1993:128)’a göre Türk kamuoyundaki özerklik tartışmalarının, 1933 üniversite reformuyla birlikte 1970’li yılların sonuna kadar hem kurumsal hem de bilimsel yönden tartışılırken, 1980 sonrası 2547 sayılı yasanın kurumsal boyutta getirdiği birçok kısıtlama ile üniversitenin kim veya kimler tarafından yönetileceği ve bu yöneticilerin göreve getirilme biçimleri üzerinde odaklanarak, dar bir çerçevede tartışılır olmasına sebep olmuştur.

Türkiye’de yükseköğretim kurumları önündeki sorunların önem derecesine göre sıralanmasında ikinci önemli sorun olarak akademisyenlerin yoğun ders yükü (%25) ifade edilirken; üçüncü önemli sorun olarak maddi destek yetersizliği (%20,2) gösterilmiştir. Burada ifade edilen her iki sorun da araştırma içerisinde; öğretim üyelerinin akademik yaşama yönelik yaklaşımları içerisinde, Türkiye’deki Akademisyenlerin En Önemli Sorunları başlığında (Bkz: Tablo:59) nedenleri ile ele alınıp yorumlanmıştır. Bu veriden hareketle; öğretim üyelerinin özerklik sorununun ardından ikinci ve üçüncü önem derecesinde belirttikleri sorunların doğrudan doğruya akademisyenlerin karşı karşıya kaldıkları, onların akademik yaşama yönelik

yaklaşımlarında da belirleyici olan ve çözüm bulunması gereken sorunlar olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bu bölümünde son olarak öğretim üyelerine, görev yapmakta oldukları üniversitenin çözüm bulması gereken öncelikli sorunun ne olduğu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar arasında örneklem genelinde %34.6 ile öncelik sorun *yoğun ders yükü* olarak ifade edilmiştir.

Yoğun ders yükü sorununu sırasıyla; %22.1 ile bilimsel çalışmaların üniversite tarafından yeterince desteklenmeyişi, %12.5 ile öğrenci donanımının yetersizliği, %11.5 ile akademisyenlerin kariyer sorunları ve %7.7 ile eğitim ortamının fiziksel donanımının yetersizliği ve yine aynı yüzde ile akademisyenlerin görevde yükselme, akademik kadrolara atanma sorunları izlemektedir.

Üniversite değişkenine göre verilen cevaplar ve sorun sıralamaları Tablo:64'te sunulmuştur.

Tablo : 64 Görev yapılan üniversitede çözüm bulunması gereken en önemli sorunun üniversite değişkenine göre Dağılımı

Sorunlar		ÜNİVERSİTE		Toplam
		Ege Üniversitesi	Celal Bayar Üniversitesi	
Yoğun ders yükü	n	18	18	36
	%	27,3	47,4	34,6
Bilimsel çalışmaların yeterince desteklenmeyişi	n	17	6	23
	%	25,8	15,8	22,1
Öğrenci donanımının yetersizliği	n	3	10	13
	%	4,5	26,3	12,5
Kariyer sorunları	n	12	-	12
	%	18,2	-	11,5
Eğitim ortamının fiziki yetersizliği	n	6	2	8
	%	9,1	5,3	7,7
Atanma sorunları	n	6	2	8
	%	9,1	5,3	7,7
Ders saatlerinin adil dağıtılmayışı	n	4	-	4
	%	6,0	-	3,9
Toplam	n	66	38	104
	%	100,0	100,0	100,0

p=0,002

Yoğun ders yükünü izleyen diğer cevaplarda üniversite değişkenine bağlı olarak istatistiksel bir farklılık bulunmuştur (p=0,002). Ege Üniversitesi'nde görevli öğretim

üyeleri yoğun ders yükü sorununu izleyen en önemli sorun sıralamasında ikinci sırada %25.8 ile bilimsel çalışmaların üniversite tarafından yeterince desteklenmeyişi; Celal Bayar Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinin ise %26.3'ü öğrencilerin gerek bilgi donanımlarının gerekse de öğrenim sürecine odaklanma, öğrenme sorumluluğunu üstlenmedeki yetersizliğine ve isteksizliğine yer vermişlerdir.

Hatırlanacağı gibi, araştırmanın bu bölümünde öğretim üyelerinin akademik yaşama yönelik yaklaşımları alt başlığında; bilimsel çalışmaların hizmet verilen üniversite tarafından desteklenme durumunun üniversite değişkenine göre analizinde (Bkz: Tablo:54) bilimsel çalışmaların yeterince desteklenmeyişi sorununun aslında Türkiye genelinde paylaşılan bir sorun olduğu belirtilmiş ve GSYİH içinde Ar-Ge faaliyetlerine bütçeden ayrılan kaynakların yetersizliği çerçevesinde yorumlanmıştır.

Celal Bayar Üniversitesi'nde ise lisansüstü öğrenim aşamasında öğrencilerin gerek bilgi donanımlarının gerekse de öğrenim sürecine odaklanma, öğrenme sorumluluğunu üstlenmedeki yetersizlikleri son derece dikkat çekicidir. Bu sorun Celal Bayar Üniversitesi'nde %26.3 oranında ifade edilirken; Ege Üniversitesi'nde ise %4.5 ile en son sırada yer almaktadır.

Celal Bayar Üniversitesi'nde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu yüksek lisans aşamasında bulunan öğrencilerin oluşturduğu göz önüne alınacak olursa bu durum; özellikle yüksek lisans aşamasındaki öğrencilerin bir kısmının, doktora aşamasındaki öğrencilerden farklı olarak, üyesi oldukları arkadaş grubundan etkilenerek, toplumda kabul görme ve sosyal çevre geliştirme beklentisiyle lisansüstü öğrenime yönelmeleriyle açıklanabilir. Bu bağlamda yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü öğrenime akademik başarı beklentisinden çok psiko-sosyal beklentiler çerçevesinde yönelmeleri, öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerini akademik bilgi donanımı yönünden yetersiz olarak değerlendirmelerine neden olmaktadır.

4.3. YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ İŞLEVİNE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ BELİRLENMESİ

Bu bölümde, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevini irdelemek amacıyla geliştirilen “*Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarını Belirleme*” ölçeğinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde lisansüstü öğrenim gören öğrenciler ile öğretim üyelerine ait bağımsız değişkenlerin katılımcıların bakış açıları üzerine etkileri çeşitli istatistiksel teknikler aracılığıyla test edilerek, karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Katılımcıların yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının belirlenmesi amacıyla hazırlanan likert ölçeğinde yer alan yirmi madde, beş boyutta (faktörde) toplanmaktadır. Bunlar : Bologna Süreci, Öğrenen Odaklılık, Alansal Gelişim, Kurumsal Etkinlik ve Öğretimsel Etkinlik’tir.

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak lisansüstü öğrenim gören öğrencilere ait bulguların değerlendirilmesinin ardından sırasıyla lisansüstü programlarda görevli öğretim üyelerine ait bulgular değerlendirilerek son olarak her iki katılımcı gruba ait veriler arasında bir karşılaştırmaya gidilerek 3. temel hipotez test edilecektir.

4.3.1. Lisansüstü Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Karşılaştırmalı Analizi

4.3.1.1. Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan lisansüstü (yüksek lisans, doktora ve bütünleşik doktora) öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak öğrenim gördükleri üniversiteye ilişkin değerlendirmelerinin üniversite değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları Tablo:65’te verilmiştir.

Tablo : 65 Lisansüstü Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Üniversite Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

BOYUTLAR	Üniversite	n	$\bar{X}$	Standart Sapma	t	p
Bologna Süreci	Ege Üniv.	140	17,15	3,39	7.509*	0.000
	C.B.Ü	80	13,21	4,27		
Öğrenen Odaklılık	Ege Üniv.	140	8,59	2,37	1.114	0.266
	C.B.Ü	80	8,21	2,53		
Kurumsal Etkinlik	Ege Üniv.	140	9,85	2,35	2.376*	0.018
	C.B.Ü	80	9,06	2,44		
Alansal Gelişim	Ege Üniv.	140	21,38	4,09	5.348*	0.000
	C.B.Ü	80	18,17	4,59		
Öğretimsel Etkinlik	Ege Üniv.	140	10,60	1,97	3.242*	0.001
	C.B.Ü	80	9,65	2,32		
Toplam	Ege Üniv.	140	67,59	10,87	5.702*	0.000
	C.B.Ü	80	58,31	12,81		

Tablo:65'teki veriler incelendiğinde, lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$t_{(218)} = 5.702$, $p < .05$]. Bu bulgu, lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak öğrenim gördükleri üniversitelerde etkinliklerin hangi düzeyde gerçekleştirildiği ilişkin değerlendirmelerinin öğrenim görülen üniversiteye (Ege Üniversitesi – Celal Bayar Üniversitesi) göre değiştiğini göstermektedir.

Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 67,59$ olurken, bu değer Celal Bayar Üniversitesi'nde $\bar{X} = 58,31$ 'dir. Ölçekte yer alan maddeler çerçevesinde anlamlı farklılıklar daha detaylı olarak incelenmiş ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Lisansüstü öğrencilerinin bakış açılarının öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre; “AB’ye üye ülkelerin üniversiteleri ile ortak hedeflere yönelik işbirliği” ve “Uluslararası alanda diğer üniversitelerle rekabet edebilirlik” gibi Bologna sürecine yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi [$t_{(218)} = 7.509$, $p < .05$], “Kurum kültürünün yaşatılması” ve “Kurumsal yapı ve işleyişle ilgili bilgi paylaşımı” gibi

Kurumsal etkinliklerden yararlanma [$t_{(218)} = 2.376, p < .05$], Alansal gelişimin desteklenmesi [$t_{(218)} = 5.348, p < .05$] ile Öğretimsel etkinliklerin sunulması [$t_{(218)} = 3.242, p < .05$] alanlarındaki uygulamalar konusunda anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Lisansüstü öğrencilerinin ölçeğin “Öğrenen Odaklılık” boyutundaki değerlendirmelerinde üniversite değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamakla [$t_{(218)} = 1.114, p = 0.266$] birlikte katılımcıların bu boyutta aldıkları puanlar eşite yakın bir dağılım gösterirken; bu boyutta yer alan; “Bireysel öğrenme imkanının” ve “Öğretim programının hazırlanmasında öğrenci katılımının” öğrenim gördükleri üniversitelerde sağlanmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerin üniversite değişkenine göre aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, anlamlı farklılığın olduğu, alt boyutların tümünde Ege Üniversitesi’nde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin Celal Bayar Üniversitesi’nde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerine oranla daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir.

Ege Üniversitesi’nde öğrenim gören lisansüstü öğrenciler, öğrenim gördükleri üniversiteyi, Celal Bayar Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilere oranla; özellikle Bologna sürecine ilişkin uygulamalar başta olmak üzere, kurum kültürünün paylaşılması ve yaşatılması, araştırma burs ve fonlarından yararlanma imkanının sağlanması, ulusal – uluslararası projelerde yer alma fırsatının sunulması, eğitim ve araştırmanın bir bütün olarak uygulanması, çağdaş öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi boyutlarında daha başarılı bulmaktadır. Bu bulgulara dayanarak, lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik beklentilerinin Ege Üniversitesi’nde daha fazla gerçekleştirildiği ve bu çerçevede öğrencilerin de daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları düşünülebilir.

Dolayısıyla, “*lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılık gösterebileceği*” alt hipotezi doğrulanmaktadır.

4.3.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım

Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin, yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik değerlendirmelerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçlarına göre, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(218)} = 2.61$, $p < .05$].

Tablo : 66 Lisansüstü Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Kadın	138	65,88	11,86	218	2,61	0,010
Erkek	82	61,41	12,90			

Tablo:66’da sunulan t-testi sonuçlarına göre, lisansüstü öğrencilerinin, yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının kadın öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir.

Ölçekten elde edilen toplam puan ortalamalarına göre, kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 65,88$) öğrenim gördükleri üniversitelerde yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesine ilişkin değerlendirmelerinin erkek öğrencilere ($\bar{X} = 61,41$) göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verilerden hareketle, kadın öğrencilerin özellikle Bologna sürecine yönelik etkinlikleri daha yakından takip ettikleri ve bu sürece katıldıkları çıkarımında bulunulabilir.

Kadın öğrencilerin görüşleri, erkek öğrencilere oranla öğrenim gördükleri üniversitelerde akademik çalışmaların desteklenmesi, AB’ye üye ülkelerin üniversiteleri ile ortak hedeflere yönelik işbirliğinin yapılması, eğitim faaliyetlerinin yaşam boyu öğrenme odaklı gerçekleştirilmesi konularında da anlamlı düzeyde daha olumludur.

Lisansüstü öğrenim gören kadın öğrenciler arasında hâlihazırda bir işte çalışanlar arasında %55’inin (n=50) öğrenim görmekte oldukları üniversitelerde aynı zamanda araştırma görevlisi olarak çalışıyor oldukları hatırlanacak olursa; katılımcılar arasında cinsiyet değişkenine bağlı olarak ortaya çıkan bu farklılık, kadın öğrencilerin

akademik çalışmanın başlangıcında yer alması ve erkek öğrencilere göre daha çok akademik çevrede ve etkinliklerde bulunması ile açıklanabilir.

Günümüzde kadın işgücünün, geleneksel aile yapısında statüye dayalı rol farklılaşmasında aile içinde sürdürdüğü ekonomik karşılığı bulunmayan ev eksenli işlerden sıyrılarak uzmanlık gerektiren profesyonel mesleklerde en az erkekler kadar yer almasında etkili olan temel faktör, eğitimidir. Kaldı ki Türkiye’de genç kadın nüfusunun gerek öğrenim durumu gerekse profesyonel meslek gruplarındaki istihdam oranları genç erkek nüfus oranından daha fazladır.

TÜİK’in Mayıs 2012 yılında gerçekleştirdiği “İstatistiklerle Gençlik,2011” yayınında; 16-24 yaş grubunda lisansüstü mezunu kadınların oranı %20, aynı yaş grubunda erkeklerin oranı ise %12.8’dir. Yine aynı yayına göre; 2011 yılında kadın işgücünün %9.5’i çalışma yaşamında profesyonel meslek grubunda istihdam edilirken erkek işgücünde bu oran %6.1’dir.

Sonuç olarak araştırmada elde edilen verilerden hareketle; kadın araştırma görevlilerinin öğrenim görmekte oldukları üniversitelerde yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesine ilişkin değerlendirmelerinde kariyer hedeflerine yönelik motivasyonun etkili olduğu ve bu nedenle kurum atmosferinden daha çok etkilendikleri düşünülebilir.

Bu bağlamda, *“lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterebileceği”* alt hipotezi desteklenmektedir.

4.3.1.3. Yaş Grubu Değişkenine Göre Dağılım

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin, yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak öğrenim gördükleri üniversiteye ilişkin değerlendirmelerinin öğrencilerin yaş gruplarına göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo:67’de verilmiştir.

Tablo:67 Lisansüstü Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları

BOYUTLAR	22 – 25 yaş (n = 92)		26 – 29 yaş (n = 70)		30 – 33 yaş (n = 40)		34 – 37 yaş (n = 13)		38 ve 38+yaş (n = 92)		F	p
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		
Bologna Süreci	16.29	4.35	15.27	3.71	15.12	4.62	15.76	4.63	16.00	1.58	.838	.503
Öğrenen Odaklılık	8.85	2.46	8.48	2.48	7.57	2.31	7.92	1.93	9.00	1.87	2.203	.070
Kurumsal Etkinlik	9.86	2.34	9.78	2.21	8.62	2.75	8.92	2.32	10.20	2.04	2.409	.050
Alansal Gelişim	21.09	4.32	20.17	4.45	18.55	4.98	20.00	4.81	18.60	1.67	2.438	.048
Öğretimsel Etkinlik	10.77	2.19	10.05	2.24	9.88	1.98	9.69	1.70	9.20	2.58	2.523	.042
Toplam	66.89	12.38	63.60	11.68	59.92	13.30	62.30	12.51	63.00	6.28	2.456	.047

Tablo:67'deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumlarına yönelik genel değerlendirmelerinin yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(4-215)} = 2.456$, $p < .05$].

Bu bulgu, lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak öğrenim gördükleri üniversitelerde etkinliklerin hangi düzeyde gerçekleştirildiğine ilişkin değerlendirmelerinin yaş grubuna göre değiştiğini göstermektedir ($p=0.047$).

Anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, ölçeğin genelinde 22-25 yaş grubundaki lisansüstü öğrencilerinin görüşlerinin ($\bar{X} = 66.89$) örneklem grubundaki diğer tüm yaş gruplarındaki lisansüstü öğrencilerinin görüşlerinden daha olumlu olduğu gözlenirken; yaş grupları arasında özellikle 30-33 yaş grubunda yer alan lisansüstü öğrencilerinin ise ölçek genelinde örneklem genelinin en düşük puanına ($\bar{X} = 59.92$) sahip oldukları görülmektedir.

Ölçekte yer alan alt boyutlar tek tek ele alındığında; alt boyutlar arasında yaş gruplarına göre anlamlı farklılıklar; *kurumsal etkinlik*, *alansal gelişim* ve *öğretimsel etkinlikler* alt boyutlarında ortaya çıkmaktadır. Özellikle *Bologna sürecine* yönelik etkinlikler ile *öğrenen odaklılık* boyutlarına ait ortalama puanları eşite yakın bir dağılım gösterirken, bu boyutlarda lisansüstü öğrencilerinin görüşleri arasında benzerlik söz konusudur. Öğrencilerin tümü, ilk olarak Bologna sürecine yönelik olarak; AB'ne üye ülkelerin üniversiteleri ile ortak hedeflere yönelik işbirliğinin ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin başarılı bir şekilde uygulandığını ($\bar{X}=15.71$) ancak öğrenen odaklılık boyutundaki etkinliklerin yetersiz düzeyde ($\bar{X}=8.45$) gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir.

Yaş gruplarına göre anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı alt boyutlardaki dağılım şu şekildedir:

Kurumsal etkinliklerin değerlendirilmesinde; 38 yaş ve üstündeki öğrenciler ($\bar{X}=10.20$) ile 22-25 yaş grubundaki öğrenciler ($\bar{X}=9.86$) diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre daha olumlu görüşler ileri sürmüşlerdir ($p=0.050$). Öğrencilerin yaş gruplarına göre yapılan karşılaştırmada her iki yaş grubundaki öğrencilerden bir grubun yaş grubunun en alt basamağında (22-25) diğerinin ise yaş grubunun en üst basamağında yer alması dikkat çekicidir. Her iki yaş grubundaki öğrencilerin diğer yaş gruplarındaki öğrencilere oranla almış oldukları aritmetik ortalama puanlarının yüksek olmasının nedeni; 38 yaş ve üstündeki öğrencilerin tamamının af yasasıyla öğrenim sürecine devam eden profesyonel meslek sahibi öğrencilerden oluşması ve 22-25 yaş grubundaki öğrencilerin de yüksek lisans aşamasındaki kurumsal etkinlikleri lisans aşaması ile kıyaslamaları sonucunda daha olumlu değerlendirmeleriyle açıklanabilir.

Alansal gelişim boyutunda 22-25 yaş ($\bar{X}=21.09$) ve 26-29 yaş ($\bar{X}=20.17$) gruplarındaki öğrenciler almış oldukları aritmetik ortalama puanları ile ilk sırada yer alırken; bu boyutta diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre; mesleki amaçlı yabancı dil öğrenme, ulusal ve uluslararası çalışmalarda yer alma ve araştırma burslarından yararlanma etkinliklerinin, öğrenim gördükleri üniversitelerde gerçekleştirilme durumuna yönelik daha olumlu görüşler paylaşmışlardır ($p=0.048$). Bu boyutta; 22-25 ve 26-29 yaş grubunun lehine çıkan bu farklılık her iki yaş grubunda bulunan lisansüstü

öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları üniversitelerde aynı zamanda araştırma görevlisi ve öğretim görevli olarak görev yapıyor olmalarıyla açıklanabilir.

Son olarak, yine *öğretimsel etkinlik* boyutunda da öğrencilerin yaş gruplarına bağlı olarak; yaş grubu ilerledikçe öğretim etkinliklerine yönelik değerlendirmelerin aritmetik ortalama puanlarının ters orantılı olarak düştüğü gözlenmektedir ($p=0.042$).

Dolayısıyla, “*lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının yaş gruplarına göre farklılık gösterebileceği*” alt hipotezi doğrulanmaktadır.

Yaş gruplarına göre anlamlı farklılıkların olduğu uygulamalara ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde 22-25 yaş grubundaki öğrencilerin görüşlerinin diğer yaş gruplarındaki öğrencilerin görüşlerine göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu ve buna göre 22-25 yaş grubundaki lisansüstü öğrencilerinin, alansal gelişim etkinlikleri ile kurumsal ve öğretimsel etkinliklerin öğrenim görmekte oldukları üniversitelerde daha yüksek düzeylerde gerçekleştirildiğini düşündükleri belirtilebilir.

Yaş grubuna göre öğrenci görüşleri arasında, ölçek genelinde ve özellikle de *kurumsal ve alansal gelişim etkinliklerine yönelik değerlendirmelerde* ortaya çıkan farklılıkların 22-25 yaş grubundaki öğrencilerin lehine sonuçlanması bu yaş grubunda bulunan öğrencilerin arasında hâlihazırda bir işte çalışan öğrencilerin %45’inin öğrenim görmekte oldukları üniversitelerde aynı zamanda araştırma görevlisi olarak görev yapıyor olmalarıyla açıklanabilir.

4.3.1.4. Program Değişkenine Göre Dağılım

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin, yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak öğrenim gördükleri üniversiteye ilişkin değerlendirmelerinin öğrenim gördükleri program türüne (yüksek lisans (master), doktora, bütünlük doktora) göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo:68’de verilmiştir.

Tablo:68 Lisansüstü Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Program Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

BOYUTLAR	Yüksek lisans (n = 140)		Doktora (n = 66)		Bütünleşik Doktora (n = 14)		F	p
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		
Bologna Süreci	16.25	3.93	14.39	4.54	16.64	3.77	4.942	0.008
Öğrenen Odaklılık	8.91	2.25	7.43	2.50	8.64	2.56	8.852	0.000
Kurumsal Etkinlik	9.92	2.15	8.83	2.65	9.50	3.00	4.726	0.010
Alansal Gelişim	20.70	4.43	19.10	4.77	20.64	3.81	2.871	0.059
Öğretimsel Etkinlik	10.49	1.95	9.72	2.54	10.42	1.69	2.936	0.055
Toplam	66.27	11.17	59.50	13.93	65.85	11.49	7.195	0.001

Tablo:68'deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumlarına yönelik genel değerlendirmelerinin program türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2-217)} = 7.195$, $p < .05$].

Diğer bir ifadeyle, lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak öğrenim gördükleri üniversitelerde etkinliklerin hangi düzeyde gerçekleştirildiğe ilişkin bakış açıları yüksek lisans, doktora ve bütünleşik doktora program türlerine göre değişiklik göstermektedir ($p = .001$).

Program türleri arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında ve hangi boyutlarda ortaya çıktığını test etmek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında yüksek lisans öğrencileri ($\bar{X} = 66.27$) ile bütünleşik doktora programı öğrencilerinin ($\bar{X} = 65.85$) aritmetik ortalama puanları birbirine eşite yakın bir dağılım gösterirken bu iki program türünde öğrenim gören öğrencilerin puanları, doktora programında öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X} = 59.50$) aritmetik ortalama puanlarına göre daha yüksektir.

Buna göre, yüksek lisans ve bütünleşik doktora öğrencilerinin, yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak üniversitelerindeki; Bologna süreci, alansal

gelişim, öğretimsel ve kurumsal etkinliklerin gerçekleştirilmesine ilişkin bakış açılarının doktora programında öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu düşünülebilir.

Dolayısıyla, “*lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının öğrenim gördükleri program türüne göre farklılık gösterebileceği*” alt hipotezi doğrulanmaktadır.

Öğrenci görüşleri arasında, öğrenim görülen program türüne göre ortaya çıkan bu farklılık, öğrencilerin öğrenim gördükleri kademe (sınıf) arttıkça öğrencilerin gelecek ve mesleki beklentilerinin artmasıyla doktora öğrencilerinin, yüksek lisans ve bütünlük doktora programlarında öğrenim gören öğrencilere göre, öğrenim gördükleri üniversitelerde yer alan etkinliklere karşı daha yüksek bir beklenti içinde olmalarıyla açıklanabilir. Öğrencilerin beklenti düzeyleri arttıkça, bu beklentilerin farklı etkinlik alanlarında gerçekleştirilmesi güçleşmekte, doktora öğrencileri de bu beklentilerini post-doc (post-doktora) aşamasına ertelemektedir.

Yine araştırmaya katılan öğrencilerin etkinlik değerlendirmelerini bir önceki aşamayla karşılaştırarak gerçekleştirdikleri düşünülürse yarı yapılandırılmış görüşmelerde, yüksek lisans ve bütünlük doktora programında öğrenim gören öğrenciler etkinliklerin lisans aşamasına göre olumlu yönde farklılaştığını (öğretim üyesiyle bire bir eğitim, araştırma temelli uygulamaya dayalı öğrenme imkanı gibi) ifade ederken; doktora öğrencileri gerek alansal gelişim etkinliklerinin gerekse de kurumsal ve öğretimsel etkinliklerin yüksek lisans aşamasından farklılaşmadığını, çoğu ders işlenişlerinin ve ele alınan konuların yüksek lisans aşamasının bir tekrarı niteliğinde olduğunu paylaşmışlardır.

Bu nedenle, özellikle doktora programında öğrenim gören öğrencilerin pek çoğunun araştırma görevlisi oldukları ve bu haliyle de geleceğin öğretim üyesi aday olmaları nedeniyle bu program türünde yer alan öğrencilerin daha çok alansal gelişim etkinliklerine ağırlık verilerek kurumsal etkinlikler içine alınma çabalarının ön plana çıkarılması gerektiği düşünülmektedir.

4.3.1.5. Akademik Birim Değişkenine Göre Dağılım

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak öğrenim gördükleri üniversiteye ilişkin değerlendirmelerinin öğrenim gördükleri anabilim dallarının bağlı olduğu akademik birimlere göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo:69'da verilmiştir.

Tablo:69 Lisansüstü Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Akademik Birim Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

BOYUTLAR	İktisadi İ.B. (n = 82)		İletişim (n = 21)		Edebiyat (n = 76)		Eğitim (n = 36)		Konservatuar (n = 5)		F	p
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		
Bologna Süreci	16.06	5.05	23.47	1.86	15.48	4.38	16.83	3.98	13.20	0.83	15.194	0.000
Öğrenen Odaklılık	8.64	2.47	8.14	2.57	8.05	2.20	8.91	2.80	9.40	0.89	1.247	0.292
Kurumsal Etkinlik	9.54	2.30	8.71	2.68	9.44	2.44	10.33	2.30	9.80	2.58	1.643	0.164
Alansal Gelişim	20.12	4.47	19.19	2.58	19.71	5.18	21.83	3.92	22.20	3.70	1.920	0.108
Öğretimsel Etkinlik	10.25	2.04	9.09	1.92	10.06	2.21	13.36	2.81	11.60	1.51	18.040	0.000
Toplam	64.63	12.91	68.61	8.90	62.76	12.67	71.27	12.26	66.20	6.61	3.364	0.011

Tablo:69'daki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerin öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumlarına yönelik genel değerlendirmelerinin akademik birim türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(4-215)} = 3.364$, $p < .05$].

Bu bulgu, lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak öğrenim gördükleri üniversitelerde etkinliklerin hangi düzeylerde gerçekleştirildiğine ilişkin değerlendirmelerinin akademik birim türünün; eğitim,

iletişim, iktisadi idari bilimler, edebiyat fakóltesi ya da konservatuar yüksekokulu olması durumuna göre değiştiğini göstermektedir ($p=0.011$).

Anlamalı farklılığın hangi akademik birimler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, ölçeğin genelinde **eğitim fakóltesine** bağlı anabilim dallarında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin görüşleri ($\bar{X} = 71.27$) ile iletişim fakóltesine bağlı anabilim dallarında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin görüşleri ($\bar{X} = 68.61$), konservatuar yüksekokuluna bağlı anabilim dallarında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin görüşleri ($\bar{X} = 66.20$), iktisadi idari bilimler fakóltesine bağlı anabilim dallarında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin görüşleri ($\bar{X} = 64.63$) ve edebiyat fakóltesine bağlı anabilim dallarında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin görüşleri ($\bar{X} = 62.76$) arasında anlamalı farklılıklara ulaşılmıştır($p=0.011$).

Bu bulguya göre, özellikle eğitim ve iletişim fakólterinde etkinliklerin genel olarak değerlendirilmesinin iktisadi idari bilimler ve edebiyat fakólterleri ile konservatuar yüksekokuluna göre daha olumlu ve yeterli düzeyde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

Ölçekte yer alan alt boyutlar tek tek ele alındığında; alt boyutlar arasında akademik birim türüne göre anlamalı farklılıklar, Bologna sürecine yönelik uygulamalar ile öğretimsel etkinlikler alt boyutlarında karşımıza çıkmaktadır. Öğrenen odaklılık, kurumsal etkinlik ve alansal gelişim faaliyetleri boyutlarına ait ortalama puanları eşite yakın bir dağılım gösterirken, bu boyutlarda lisansüstü öğrencilerinin görüşleri arasında benzerlik söz konusudur. Öğrencilerin tümü, bu üç alt boyutta yer alan etkinliklerin yetersiz düzeyde gerçekleştirildiğini ifade ederken, akademik birim türüne göre anlamalı farklılıkların ortaya çıktığı alt boyutlardaki dağılım ise şu şekildedir:

Bologna sürecine yönelik etkinliklerin değerlendirilmesinde; iletişim fakóltesine bağlı anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin, iktisadi idari bilimler, edebiyat ve eğitim fakólterleri ile konservatuar yüksekokuluna bağlı anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu görüşler ileri sürmüşlerdir($p=0.000$). İletişim fakóltesi öğrencilerinin diğer akademik birimlerdeki öğrencilere oranla dikkat çekici bir farkla almış oldukları aritmetik ortalama değeri ($\bar{X} = 23.47$) ile Bologna sürecine uyum etkinliklerinin kesinlikle gerçekleştirildiğini belirterek, Bologna sürecine ait boyutta

akademik birim türlerine göre dağılımda ilk sırada yer almaları, araştırmada elde edilen öğretim üyelerine ait verilerle de paralellik göstermektedir.

Öğretim ortamının fiziksel donanımı, öğretim etkinliğinin planlanması ve objektif değerlendirilmesi gibi başlıklardan oluşan *öğretimsel etkinlik* boyutunda eğitim fakültesine bağlı anabilim dallarında öğrenim gören lisansüstü öğrencileri almış oldukları ortalama ($\bar{X}=13.36$) ile ilk sırada yer alırken; eğitim fakültesini sırasıyla; konservatuar yüksekokulu ($\bar{X}=11.60$), iktisadi idari bilimler($\bar{X}=10.25$),edebiyat ($\bar{X}=10.06$) ve iletişim ($\bar{X}=9.09$) fakültesi izlemektedir. Buna göre öğretimsel etkinlik boyutunda, eğitim fakültesine bağlı anabilim dallarında (Sınıf Öğretmenliği, Eğitim Yönetimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) öğrenim gören lisansüstü öğrencileri, diğer akademik birimlere bağlı anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu görüşler ileri sürmüşlerdir ($p=0.000$).

Özellikle eğitim fakültesine bağlı anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerden, öğrenim gördükleri üniversitedeki öğretimsel etkinlikleri değerlendirmelerindeki bu farklılık ve öğretimsel etkinliğin gerçekleştirildiği yönündeki olumlu bakış açısı, eğitim fakülteleri için sevindirici bir sonuçtur. Bu değerlendirme, eğitim fakültelerinde görevli öğretim üyelerinin öğretimsel etkinlikleri gerçekleştirme sürecinde yalnızca teorik bilgi düzeyinde değil, farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması ve araştırma – uygulama çalışmaları ile de öğrenciler için güçlü bir model olduklarını göstermektedir.

Bunun yanı sıra özellikle yakın bir tarihte Ege Üniversitesi eğitim fakültesinin yeni bina ve dersliklerinde eğitim-öğretim faaliyetine devam etmesi, fiziksel donanımı güçlendirilmiş sınıflar ve öğretim materyalleri de bu değerlendirmede etkili olmuştur. Yine Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde de akıllı tahta kullanımına başlanmasının da öğrencilerin bakış açıları üzerinde olumlu bir etkiye yol açtığı düşünülebilir.

Bulgular çerçevesinde, *“lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının öğrenim gördükleri anabilim dalının bağlı olduğu akademik birim türüne göre farklılık gösterebileceği”* alt hipotezi doğrulanmaktadır.

4.3.1.6. Lisansüstü Eğitimdeki Aşama (Ders-Tez)Değişkenine Göre Dağılım

Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin, yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik değerlendirmelerinin lisansüstü eğitimde bulundukları aşama (ders aşaması – tez aşaması) değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçlarına göre, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(218)} = 2.49$, $p < .05$].

Tablo : 70 Lisansüstü Öğrencilerin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Aşama Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Aşama	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Ders	142	65,74	11,76	218	2,49	0,013
Tez	78	61,43	13,20			

Tablo:70’de sunulan t-testi sonuçlarına göre, lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında ders aşamasındaki öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir.

Ölçekten elde edilen toplam puan ortalamalarına göre, ders aşamasındaki öğrencilerin ($\bar{X} = 65,74$) öğrenim gördükleri üniversitelerde yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesine ilişkin değerlendirmelerinin tez aşamasındaki öğrencilere ($\bar{X} = 61,43$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunda yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle, ders aşamasındaki öğrencilerin tez aşamasında bulunan öğrencilere göre okulda bulundukları sürenin haftalık ders saatleri bazında daha uzun ve daha düzenli olmasından dolayı ders aşamasında bulunan öğrencilerin Bologna sürecine yönelik etkinliklerden daha fazla haberdar oldukları ve bu süreci daha yakından takip ettikleri çıkarımında bulunulabilir.

“Tez aşamasında ister istemez üniversiteden uzaklaşıyorsunuz. Ders aşamasına göre tezde sorumluluğunuz bir hocaya karşı ve bu süreçte kendi kendinizle baş başasınız.

.....

Okulda ne olup bittiğini asistan arkadaşlardan öğreniyorum. Çalıştığım için mesai saatleri dışında kütüphaneden de yararlanamıyorum. Üniversitedeki

hocalarımız da bilimsel çalışmaları daha çok araştırma görevlileriyle gerçekleştirme eğiliminde oldukları için bizlerle çalışma yapmayı tercih etmiyorlar. Bu nedenle tez aşamasında hele de farklı bir kurumda çalışıyorsanız ikinci plana atılıyorsunuz. Ders aşamasında en azından kongrelerden haberdar oluyorduk ama şimdi kendi girişimimle bu haberleri internetten takip ediyorum.” (Ege Ün. – YL – K.)

Ders aşamasının ardından tez aşamasında bazı öğrencilerin çeşitli nedenlere bağlanan (iş değişikliği, evlilik, motivasyonun eksilmesi, ... gibi) üniversite içindeki süreksizlikleri ve belirlenen çalışma takvimine uymamaları öğretim üyeleri tarafından da ifade edilen sorunlar arasındadır.

Lisansüstü öğrenciler arasında ders aşamasındaki öğrenci görüşlerinin, tez aşamasındaki öğrencilere oranla öğrenim gördükleri üniversitelerde, *Bologna sürecine yönelik etkinliklerin* yanı sıra özellikle ulusal ve uluslararası bilimsel çalışmalarda yer alma, bilişim teknolojilerini kullanma ve çalışılan bilimdalı alanındaki yenilikleri izleme imkanına sahip olma gibi birçok *alansal gelişim etkinliklerini* değerlendirmede de anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu sonucuna varılabilir.

Bu bağlamda, “*lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının bulundukları aşama değişkenine göre farklılık gösterebileceği*” alt hipotezi desteklenmektedir.

4.3.2. Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Karşılaştırmalı Analizi

4.3.2.1. Üniversite Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak hizmet verdikleri üniversiteye ilişkin değerlendirmelerinin üniversite değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçlarına Tablo:71’de yer verilmiştir.

Tablo:71 Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Üniversite Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

BOYUTLAR	Üniversite	n	$\bar{X}$	Standart Sapma	t	p
Bologna Süreci	Ege Üniv.	66	16,69	3,24	4.730*	.000
	C.B.Ü	38	13,73	2,74		
Öğrenen Odaklılık	Ege Üniv.	66	8,18	1,92	0.737	.463
	C.B.Ü	38	7,89	1,88		
Kurumsal Etkinlik	Ege Üniv.	66	9,10	2,34	0.119	.906
	C.B.Ü	38	9,05	1,95		
Alansal Gelişim	Ege Üniv.	66	19,15	3,60	0.218	.828
	C.B.Ü	38	19,00	3,03		
Öğretimsel Etkinlik	Ege Üniv.	66	10,72	2,01	1.379	.171
	C.B.Ü	38	10,21	1,49		
Toplam	Ege Üniv.	66	63,86	9,90	2.104*	.038
	C.B.Ü	38	59,89	7,99		

Tablo:71’deki veriler incelendiğinde, öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının hizmet verdikleri üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$t_{(102)} = 2.104, p < .05$].

Elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğretim üyelerinin hizmet verdikleri üniversiteye göre, ölçekteki beş alt boyuttan aldıkları ortalama puanlar

arasında istatistiksel olarak anlamlı fark, Bologna sürecine ilişkin görüşlerde ve ölçek genelindeki toplam puanda ortaya çıkmaktadır ($p=0.000$).

Katılımcıların diğer dört alt boyuttan almış oldukları puanlar eşite yakın bir dağılım gösterirken; katılımcılar yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştirilmesi, kurumsal etkinliklere katılım, çağdaş öğretim etkinliklerinin kullanılması ve alansal gelişimin desteklenmesinin görev yaptıkları üniversitelerde kısmen sağlandığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Ancak, Bologna sürecine katılım aşamasında Ege Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyeleri hizmet verdikleri üniversitede AKTS'nin uygulanması, uluslararası alanda diğer üniversitelerle rekabet edebilirlik, AB'ye üye ülkelerle ortak hedeflere yönelik işbirliği ve AB eğitim programlarına katılımın sağlandığını ifade ederken, Celal Bayar Üniversitesi'nde bu faaliyetlere katılımın kısmen sağlandığı ifade edilmiştir.

Öğretim üyelerinin görüşlerine göre Bologna sürecine yönelik olarak yeterli düzeyde gerçekleştirilen etkinlikler ile yetersiz düzeyde kalan (kısmen gerçekleştirilen) etkinlikler birlikte değerlendirildiğinde, üniversitelerde Bologna Süreci kapsamında daha çok alışılmış etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, özellikle öğretim programlarının ya da üniversite politikalarının belirlenmesinde öğrenci katılımının sağlanması, sivil toplum örgütlerinin desteğinin ve katılımının sağlanması, üniversitenin dışa açılarak çevresiyle ve iş yaşamında özellikle sanayi ile işbirliğinin kurulması, Türkiye'nin AB'ye üyeliğine katkıda bulunulması gibi konularda üniversitelerin etkinliklerinin yetersiz kaldığı düşünülmektedir.

Bugün Avrupa Birliği'nde Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)'nın yapılandırılmasıyla amaçlanan; küresel rekabet ortamında dinamik ve bilgiye dayalı, daha çok ve nitelikli iş olanakları sağlayan bir ekonomiye, bu ekonominin sürdürülebilirliğini sağlayabilecek insan kaynağına ve bu insan kaynağını yetiştirecek nitelikli bir eğitim sistemine sahip olabilmek için, bir çok alanda olduğu gibi, eğitim ve öğretim alanında da üye ülkeler arasında işbirliğini destekleyen ve birlik içinde benimsenen ölçütlere uygun ortak yapıların ve işleyişlerin geliştirilmesini sağlamaktır.

Bilgi temelli ortak bir Avrupa toplumunun yaratılmasında, birliğe üye ülkelerin yükseköğretim kurumları arasında ortak bir yapının oluşturulması, ölçütlerin geliştirilmesi ve bunların paylaşılması son derece önemlidir.

Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de de uluslararası rekabet gücünü arttırmak, nitelikli, dinamik işgücünü oluşturmak ve işgücünün eğitim düzeyini yükseltmek amacıyla eğitim sisteminde özellikle de *yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılanmasında*, eğitim program ve politikalarının belirlenmesinde, AB düzeyinde gerçekleştirilmesi amaçlanan ve belirli ölçütlere dayandırılan ortak yapının (Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın) göz önünde tutulması gerekmektedir.

Küresel rekabet sürecinin belirleyici güçleri; bilimsel bilgi ve bu bilgiyi işleyerek yeni bilgiler elde edecek, katma değer yaratacak insan kaynağıdır. Yükseköğretim kurumları üstlendikleri eğitim misyonuyla nitelikli insan kaynağını, araştırma – geliştirme misyonuyla da bilimsel bilgi üretme işlevleriyle; küreselleşme sürecinin iki temel gücünün üretilmesinde belirleyici ve vazgeçilmez bir role sahiptir.

Dolayısıyla küreselleşen dünyada, yükseköğretim kurumlarının uluslararası rekabetteki belirleyici rolü nedeniyle Bologna Süreci ile gündeme gelen ve üniversitelerin izlemeleri gereken ölçütlerin hayata geçirilmesi büyük önem taşımaktadır. Avrupa Yükseköğretim Alanı'na katılım için öğretim üyesi ve öğrenci hareketliliğinin sağlanmasının yanı sıra AB projelerine gereken düzeyde ilgi gösterilmesinin, farklı üniversitelerle işbirliği içinde ortak çalışmaların gerçekleştirilmesinin Türkiye'deki üniversitelerin gelişimine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

YÖK'ün (2006) hazırlamış olduğu Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi raporunda da üniversitelerin kendi içlerinde işbirliği ve katılımın hakim olduğu bir örgüt kültürünün geliştirmesi ve üniversite politikalarının ve eğitim – öğretim etkinliklerinin belirlenmesinde ilgili tüm paydaşların katılımının sağlanması, Bologna Süreci kapsamında dikkate alınması gereken hususlar arasında gösterilmektedir.

4.3.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım

Araştırmada öğretim üyelerinin, yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik değerlendirmelerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamakla [$t_{(102)} = 0.040$, $p=0.282$] birlikte ölçekte elde edilen toplam puan ortalamalarına göre, erkek öğretim elemanlarının ($\bar{X}=3.19$) Bologna süreci etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ve kurumsal etkinliklerde yer alabilmelerine ilişkin algılarının kadın öğretim üyelerine ($\bar{X} = 3.04$) göre daha olumlu olduğu düşünülebilir.

Bu veriden hareketle, erkek öğretim üyelerinin Bologna sürecini daha yakından izledikleri ve sürece katıldıkları, kurumsal etkinlikler içerisinde daha fazla yer alarak; kurumsal karar alma sürecine katılarak, kurumsal işleyişle ilgili bilgi paylaşımında daha çok bulundukları düşünülebilir.

Günümüzde çalışma yaşamında özellikle profesyonel mesleklerin çalışma ortamında kadın ve erkek ücretli çalışanlar arasında idari sorumluluğa sahip çalışan oranları (kadınlarda:%11.6, erkeklerde:%12.6)²⁷ arasındaki fark gün geçtikçe azalmakla birlikte çalışan kadınların toplumsal yaşamdaki rol ve sorumlulukları erkeklere oranla daha fazladır. Kadınlar, çalışma yaşamında sahip oldukları rollerine yenilerini eklerken, mevcut geleneksel rollerini de yerine getirmeye devam etmektedirler. Bu bağlamda geleneksel ve modern rolleri çerçevesinde çalışan kadınlar, geleneksel aile yapısının gereği olarak aile içi beklentilerle iş yaşamının beklentileri arasında kalmaktadır.

Çalışan kadınların gerek iş yaşamında, gerekse iş – aile yaşamı dengesini kurmadaki sorumluluklarının erkek işgücüne oranla daha fazla olması nedeniyle kurumsal etkinliklere katılım oranının daha sınırlı düzeyde gerçekleştiği düşünülmektedir.

Yine çalışan kadınların erkeklere oranla iş – aile yaşamında yerine getirmesi beklenen rollerinin sayı ve tür açısından daha fazla olması ve evin sorumluluğunun da büyük ölçüde kadınların omzunda devam etmesi nedenleri kadın işgücünün toplum içinde hareket etme kabiliyetini de sınırlayıcı bir faktördür. Bu durum da erkek öğretim üyeleri arasında Bologna süreci etkinlikleri çerçevesinde eğitim hareketliliğine katılım oranının daha fazla olmasını açıklayıcı niteliktedir.

²⁷ TÜİK, Kazanç Yapısı Araştırması, 2010, Yayın no:3643.syf:17-18.

4.3.2.3. Yaş Grubu Değişkenine Göre Dağılım

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak görev yaptıkları üniversiteye ilişkin değerlendirmelerinin yaş grubuna göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucuna göre, öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik değerlendirmelerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur[$F_{(3-100)}=3.906, p>.05$].

Bu bulgu, öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak görev yaptıkları üniversiteye ilişkin değerlendirmelerinin yaş grubuna göre değişmediğini göstermektedir. Ölçekte yer alan tüm maddelerden elde edilen aritmetik ortalamalar yaş gruplarına göre incelendiğinde, 31-40 yaş grubunda yer alan öğretim üyelerinin görüşlerine ilişkin değer, $\bar{X}=3.15$ olarak bulunurken, bu değer 41-50 yaş grubunda $\bar{X}=3.03$, 51-60 yaş grubunda $\bar{X}=3.41$ ve 61 yaş ve üstü yaş grubunda ise $\bar{X}=2.75$ olarak hesaplanmıştır.

Genel görüşler alındığında yaş grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmamasına karşın, tüm yaş grupları içinde 51-60 yaş grubundaki öğretim üyelerinin daha olumlu bir algıya sahip oldukları düşünülebilir. Bu yaş grubundaki öğretim üyeleri özellikle, alansal gelişim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde ve öğretimsel etkinliklerin değerlendirilmesinde diğer yaş gruplarına göre daha olumlu değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Araştırmada en dikkat çekici bulgu ise, 61 yaş ve üstü yaş grubundaki aritmetik ortalamanın örneklem grubunun en düşük ortalaması olmasıdır. Bu yaş grubunda yer alan (n=3) katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler çözümlendiğinde özellikle Bologna süreciyle başlayan yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılanması yönündeki değişime karşı sahip oldukları alışkanlıkları ve varsayımları çerçevesinde diğer yaş gruplarına göre direnç gösterdikleri gözlenmiştir.

“Yeniden yapılanma süreciyle üniversitelerin değişeceğini söylüyorlar ama aslında hiç bir şey değişmiyor. Değişeceği de yok. Bologna sürecinin amacı nedir? Bizim yükseköğretim sistemimiz Avrupa eğitim sistemiyle denklik sağlayabilir mi? Ben bu konularda düşünceliyim. Sürecin amacına ve işleyişine yönelik sorularımıza ve eleştirilerimize karşılık doyurucu cevaplar da bulabilmiş değiliz. Dönem başında bizden ayrıntılanmış ders içeriklerimizi Türkçe ve İngilizce olarak hazırlamamızı istediler. Ben biliyorum ki pek çok kişi, bu sürece başlamış diğer üniversitelerin eğitim katalogundan kopyalayıp-yapıştırarak bunları hazırladı. Bu konularda bize verilen yeterli bilgi yok.” (Ö.Ü. – E.)

“Bölümümüzde kariyer hedeflerine ulaşmış pek çok hocamız, değişime belirsizlik algısıyla yaklaşıyorlar. Alıştıkları yöntemlerle çalışmak, sorunlara önceden belirlenmiş kalıplar içinde çözüm aramak onlara daha kolay ve güvenli geliyor. Ders içeriklerinin ve işleniş şekillerinin yenilenmesi için bazı şeyleri yeniden öğrenmek ve yeni, farklı beceriler kazanmak gerek. Bu da bir parça zor geliyor olabilir. Bu nedenle yeniden yapılanma sürecinde üniversitedeki ve bölümdeki değişim ihtiyacını göz ardı ederek, bir anlamda eski alışkanlıklarına daha sıkı sarılıyorlar.” (Ege Üniversitesi – K – yaş:53).

61 yaş ve üstü yaş grubunda ortaya çıkan bu direnç, bu gruptaki katılımcıları ya süreç hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve sürecin kendileri üzerlerinde yaratacağı etkiyi ve değişim karşısında ne şekilde hareket etmeleri gerektiğini *bilmemeleri* ya da değişim sürecine ilişkin kişisel kaygıları olup kaygılarına doyurucu cevaplar alamamaları nedeniyle değişime *istekli olmamalarıyla* açıklanabilir.

4.3.2.4. Unvan Değişkenine Göre Dağılım

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak görev yaptıkları üniversiteye ilişkin değerlendirmelerinin akademik unvanlara göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo:72’de yer verilmiştir.

Tablo:72’deki veriler incelendiğinde, öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarına yönelik genel değerlendirmelerinin akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(2-101)} = 4.281$, $p < .05$].

Bu bulgu, öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak görev yaptıkları üniversitelerde etkinliklerin hangi düzeyde gerçekleştirildiğine ilişkin değerlendirmelerinin unvanlara göre değiştiğini göstermektedir. Akademik unvanların hangileri arasında anlamlı farklılıkların olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçları, ölçeğin genelinde doçentlerin ($\bar{X} = 65.29$) ve profesörlerin görüşlerinin ($\bar{X} = 64.83$) yardımcı doçentlerin görüşlerinden ($\bar{X} = 59.84$) daha anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermektedir.

Tablo:72 Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Unvan Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

BOYUTLAR	Yrd. Doçent Dr.		Doçent Dr.		Profesör Dr.		F	p
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		
Bologna Süreci	14.4	3.40	16.4	2.72	17.1	3.21	7.021	.001
Öğrenen Odaklılık	7.62	1.74	8.55	2.00	8.54	1.97	3.190	.045
Kurumsal Etkinlik	8.73	2.33	9.66	2.05	9.2	1.97	1.671	.193
Alansal Gelişim	18.66	3.08	19.44	3.51	19.66	3.89	.918	.403
Öğretimsel Etkinlik	10.33	1.84	11.18	1.68	10.25	1.91	2.309	.105
Toplam	59.84	9.11	65.29	8.18	64.83	10.10	4.281	.016

Tablo:72’de, öğretim üyelerinin görüşlerinde akademik unvan gruplarına göre anlamlı farklılığın olduğu etkinliklere ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde doçent ve profesörlerin Bologna sürecine yönelik uygulamalara katılım ve öğrenen odaklılığın desteklenmesi boyutlarındaki görüşlerinin yardımcı doçentlerin görüşlerine göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle doçent ve profesörlerin görev yapmakta oldukları üniversiteleri özellikle Bologna sürecine yönelik etkinliklerin yerine getirilmesinde başarılı buldukları düşünülebilir.

Araştırmada, doçent ve profesörlerin bakış açılarının yardımcı doçentlere göre daha olumlu ve yüksek düzeyde yer almasının nedeni ise, özellikle Ege Üniversitesi’nde araştırmaya katılan öğretim üyelerinin unvanlarının doçent ve profesörlerden oluşurken; Celal Bayar Üniversitesi’ni temsil eden öğretim üyelerinin daha çok yardımcı doçent unvanına sahip olması ile açıklanabilir (Bkz: Tablo:26).

Hatırlanacağı üzere (Bkz: Tablo:71) öğretim üyelerinin bakış açıları üniversite değişkenine göre Ege Üniversitesi’nin lehine farklılaşmaktaydı. Bu durum üniversiteler arasındaki akademik unvanların dağılımındaki farklılıkla birlikte değerlendirildiğinde doçent ve profesörlerin, yardımcı doçentlere göre daha olumlu bir bakış açısına sahip olmalarının nedenini açıklayıcı niteliktedir.

4.3.2.5. Akademik Birim Değişkenine Göre Dağılım

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak görev yaptıkları üniversiteye ilişkin değerlendirmelerinin hizmet verdikleri akademik birime göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo:73’te verilmiştir.

Tablo:73’teki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin görev yaptıkları yükseköğretim kurumlarına yönelik genel değerlendirmelerinin bağlı oldukları akademik birime göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(4-99)} = 5.802$, $p < .05$].

Bu bulgu, öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak görev yaptıkları üniversitelerde etkinliklerin hangi düzeyde gerçekleştirildiğine ilişkin değerlendirmelerinin akademik birimlerinin; eğitim, edebiyat, iletişim, iktisadi

idari bilimler fakültesi ya da konservatuar yüksekokulu olması durumuna göre değiştiğini göstermektedir (p=0.000).

Tablo:73 Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Akademik Birime Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

BOYUTLAR	İktisadi İ.B.		İletişim		Edebiyat		Eğitim		Konservatuar		F	p
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		
Bologna Süreci	16.13	2.87	18.87	2.03	15.28	3.57	13.83	2.94	11.00	2.82	4.494	.002
Öğrenen Odaklılık	7.91	2.12	9.75	.88	8.02	1.91	7.91	1.24	6.50	.70	2.051	.093
Kurumsal Etkinlik	8.94	2.14	11.62	1.06	8.73	1.99	9.58	2.60	6.50	.70	4.334	.003
Alansal Gelişim	18.72	3.12	23.00	2.07	18.71	3.38	19.75	3.38	15.00	1.41	4.209	.003
Öğretimsel Etkinlik	10.21	1.84	11.12	1.24	11.02	1.77	9.91	1.72	7.00	.00	3.798	.006
Toplam	61.94	8.74	74.37	5.95	61.77	8.97	61.00	8.74	46.00	2.82	5.802	.000

Anlamlı farklılığın hangi fakülteler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe ve Dunnett's C çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, ölçeğin genelinde konservatuar yüksekokulunda görevli öğretim üyelerinin görüşleri ($\bar{X}$ = 46.00) ile iktisadi idari bilimler fakültesinde görevli öğretim üyelerinin görüşleri ($\bar{X}$ = 61.94), iletişim fakültesinde görevli öğretim üyelerinin görüşleri ($\bar{X}$ = 74.37), edebiyat fakültesinde görevli öğretim üyelerinin görüşleri ($\bar{X}$ = 61.77) ve eğitim fakültesinde görevli öğretim üyelerinin görüşleri ($\bar{X}$ = 61.00) arasında anlamlı farklılıklar vardır (p=0.000). Bu bulguya göre, konservatuar yüksekokulunda Bologna süreci, kurumsal etkinliklere katılım, alansal gelişimin desteklenmesi ve öğretimsel etkinliklerin değerlendirilmesinin; iktisadi idari bilimler, iletişim, edebiyat ve eğitim fakültelerine göre daha yetersiz düzeyde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte ölçek genelinde, iktisadi idari bilimler fakültesi ile edebiyat ve eğitim fakültelerinde görevli öğretim üyelerinin görüşleri arasında benzerlik söz konusuysa; iletişim fakültesinde görevli öğretim üyeleri paylaştıkları görüşler çerçevesinde diğer akademik birimlere göre daha başarılı ve olumlu bakış açısına sahiptirler. Bu durum, iletişim

fakültelerinde sürdürülen; “Uluslararası İlişkiler ve Sokrates, Erasmus Koordinatörlüğü” ve özellikle de “Kültürel ve Sanatsal Etkinlikler” ile “Sosyal Etkinlikler ve İşbirliği” koordinatörlüklerinin gerçekleştirmiş oldukları söyleşi, kahvaltı ve motivasyon seminerleri, şenlik, gezi gibi fakülte içi faaliyetleri göz önüne alınırsa bu etkinlikler ve başarılı sonuçları bulgularımızı destekler niteliktedir.

Ölçekteki alt boyutlar tek tek ele alındığında ise; *Bologna sürecine* yönelik etkinliklerin değerlendirilmesinde; iletişim ve iktisadi idari bilimler fakültelerinde görevli öğretim üyeleri, edebiyat ve eğitim fakülteleri ile konservatuar yüksekokulunda görevli öğretim üyelerine göre daha olumlu görüşler ileri sürmüşlerdir ($p=0.002$).

Ölçekte yer alan boyutlar arasında yalnızca *öğrenen odaklılık* alt boyutunda hizmet verilen akademik birim türüne göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p=0.093$). Araştırmaya katılan tüm öğretim üyeleri, görev yaptıkları akademik birimlerde öğrencilere bireysel öğrenme imkanının ve öğretim programının hazırlanmasında öğrenci katılımının kısmen sağlanabildiği konusunda görüş birliği içindedir.

Kurum kültürünün yaşatılması ve kurumsal yapı ve işleyişiyle ilgili bilginin paylaşılması gibi *kurumsal etkinliklerin* gerçekleştirilmesinde ise iletişim fakültesi almış olduğu ortalama ($\bar{X}=11.62$) ile ilk sırada yer alırken; iletişim fakültesini sırasıyla; eğitim, iktisadi idari bilimler ve edebiyat fakültesi izlemektedir. İktisadi idari bilimler, eğitim ve edebiyat fakültelerinde görevli öğretim üyeleri kurumsal etkinliklerin, görevli oldukları fakültelerde kısmen gerçekleştirildiğini, konservatuar yüksekokulunda görevli öğretim üyeleri ise $\bar{X}=6.50$ ortalama ile bu etkinliklerden yararlanma imkanının sunulmadığını düşünmektedirler ($p=0.003$).

Alansal gelişimin desteklenmesi etkinliklerine yine iletişim fakültesinde katılım sağlanırken; eğitim, edebiyat ve iktisadi idari bilimler fakülteleri ile konservatuar yüksekokulunda kısmen katılım sağlanabilmektedir ($p=0.003$). Öğretim ortamının fiziksel donanımı, öğretim etkinliğinin planlanması ve objektif değerlendirilmesi gibi başlıklardan oluşan *öğretimsel etkinlik* boyutunda ise iletişim ve edebiyat fakültelerinde görevli öğretim üyelerinin görüşleri arasında benzerlik olmasının yanı sıra diğer akademik birimlerdeki öğretim üyelerine göre de daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ortaya çıkmaktadır ($p=0.006$).

Bulgular çerçevesinde, “*öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının hizmet verdikleri anabilim dalının bağlı olduğu akademik birim türüne göre farklılık gösterebileceği*” alt hipotezi doğrulanmaktadır.

4.3.2.6. Hizmet Yılı ve Mesleki Deneyim Değişkenlerine Göre Dağılım

Öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak hizmet verdikleri üniversiteye ilişkin değerlendirmeleri üzerinde etkisi incelenecek son değişkenler, öğretim üyelerinin üniversitelerindeki *hizmet yılları* ile hizmet verdikleri üniversite öncesindeki sahip oldukları *mesleki deneyimleridir*.

İlk olarak öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak görev yaptıkları üniversitelerdeki etkinlikleri değerlendirmelerinde görev yapmakta oldukları üniversitedeki *hizmet yıllarının* etkisinin olup – olmadığı ele alınmıştır (Tablo:74).

Hizmet yılının etkisini incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analiz (ANOVA) sonucuna göre, öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik değerlendirmelerinin ölçek genelinde üniversitelerindeki hizmet yıllarına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(5-98)} = 5.885$, $p < .05$].

Tablo:74 Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Üniversitedeki Hizmet Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Ölçek Geneli Toplam Puanı	1-5 yıl (n = 5)	6-10 yıl (n = 8)	11-15 yıl (n = 39)	16-20 yıl (n = 28)	21-25 yıl (n = 11)	26+ yıl (n = 13)	F	p
$\bar{X}$	3,80	3,11	3,08	3,13	3,67	3,60	5.885	.000
s	5.65	7.22	8.97	8.20	10.53	14.13		

Anlamlı farklılığın hangi hizmet yılları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe ve Dunnett's C çoklu karşılaştırma testi sonucunda, ölçeğin genelinde hizmet yılı 1-5 yıl ($\bar{X}=3.80$), 21-25 yıl ($\bar{X}=3.67$) ve 26 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.60$) olan

öğretim üyelerinin görüşleri ile hizmet yılı 6-10 yıl ($\bar{X}=3.11$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3.08$) ve 16-20 yıl olan öğretim üyelerinin görüşleri ($\bar{X}=3.13$) arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p=0.000$).

Ölçekte yer alan tüm maddelerden elde edilen aritmetik ortalamalar öğretim üyelerinin üniversitelerindeki hizmet yıllarına göre incelendiğinde elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Hizmet yılı 1-5 yıl olan öğretim üyeleri grubunda ($\bar{X}=3.80$) örneklem genelindeki en yüksek aritmetik ortalamasıyla, görev yaptıkları üniversitelerde yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak tüm etkinliklerin gerçekleştirildiği görüşü paylaşılrken; hizmet yılları arasında özellikle 11-15 yıldır görev yapan öğretim üyeleri grubunda ise ölçek genelinde örneklem genelinin en düşük puanı ($\bar{X}=3.08$) ile ölçekte ifade edilen etkinliklerden görev yaptıkları üniversitelerde, alansal gelişim etkinliklerinin gerçekleştirilmediği geriye kalan dört boyuttaki etkinliklerin de kısmen gerçekleştirildiği ifade edilmiştir.

Hizmet yılları açısından, mesleğinin ilk yıllarında bulunan yardımcı doçentler ile yirmi bir yıl ve üzeri hizmet yılına sahip doçent ve profesörlerin görev yapmakta oldukları üniversitelere ilişkin değerlendirmelerinin hizmet yılı 10-20 yıl arasında değişen yardımcı doçentlere göre daha olumlu olduğu düşünülebilir.

Dolayısıyla, öğretim üyelerinin hizmet yıllarına bağlı olarak ortaya çıkan bu farklılık, akademik unvanlarını yükseltme ve akademik kariyer hedeflerine ulaşma çabasındaki yardımcı doçentlerin akademik yaşama yönelik yaklaşımlarında *bilimsel çalışmaların hizmet vermekte oldukları üniversite tarafından desteklenme durumunu* “kısmen destekleniyor” şeklindeki değerlendirmeleri ve *görev yapmakta oldukları üniversitedeki en önemli sorunlar* arasında bilimsel çalışmaların görev yaptıkları üniversiteler tarafından yeterince desteklenmediği yönündeki değerlendirmeleriyle açıklanabilir.

Bulgular çerçevesinde, “*öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının görev yapmakta oldukları üniversitelerdeki hizmet yılına göre farklılık gösterebileceği*” alt hipotezi doğrulanmaktadır.

Bu bölümde son olarak öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının karşılaştırılmasında mesleki deneyim değişkeninin etkisi analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak hizmet verdikleri üniversiteye ilişkin değerlendirmelerinin sahip oldukları mesleki deneyimlerine göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analiz (ANOVA) sonuçlarına Tablo:75'te yer verilmiştir.

Tablo:75 Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Mesleki Deneyim Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

BOYUTLAR	Daha önce farklı bir yükseköğretim kurumunda çalışmış olanlar. (n = 17)		Daha önce yükseköğretim kurumu dışında başka bir kurumda çalışmış olanlar. (n = 24)		Hâlen çalışmakta olduğu üniversitede mesleğe başlayanlar. (n = 63)		F	P
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		
Bologna Süreci	17.58	2.93	14.83	3.08	15.38	3.43	3,905	.023
Öğrenen Odaklılık	9.00	1.76	7.87	1.48	7.90	2.03	2,444	.092
Kurumsal Etkinlik	10.23	1.88	9.83	1.99	8.49	2.16	6,664	.002
Alansal Gelişim	20.76	2.04	19.16	3.34	18.61	3.58	2,778	.067
Öğretimsel Etkinlik	11.23	2.07	9.79	1.91	10.63	1.68	3,405	.037
Toplam	68.82	7.22	61.50	8.59	61.03	9.63	5,110	.008

Tablo:75'deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin hizmet verdikleri yükseköğretim kurumlarına yönelik genel değerlendirmelerinin mesleki deneyim türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2-101)} = 5.110$, $p < .05$].

Elde edilen bu bulgu, öğretim üyelerinin hizmet verdikleri üniversitelerde yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak yer alan etkinliklerin hangi

düzeylerde gerçekleştirildiği ilişkin değerlendirmelerinin hâlen çalışmakta oldukları üniversitelerin dışında bir başka yükseköğretim kurumunda ya da yükseköğretim kurumu dışında başka bir kurumda mesleki deneyimlerinin olup olmamasına göre değiştiğini göstermektedir ($p=0.008$).

Anlamli farklılığın hangi mesleki deneyim türleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, ölçeğin genelinde **daha önce bir başka yükseköğretim kurumunda çalışmış olan** öğretim üyelerinin görüşleri ($\bar{X} = 68.82$) ve yükseköğretim kurumu dışında başka bir kurumda mesleki deneyime sahip öğretim üyelerinin görüşleri ($\bar{X} = 61.50$) ile hâlen görev yapmakta oldukları üniversite dışında herhangi bir mesleki deneyime sahip olmayan öğretim üyelerinin görüşleri ($\bar{X} = 61.03$) arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tablo:75'teki verilere göre öğretim üyelerinin ölçeğin genelinde ve üç alt boyutundaki etkinliklere ilişkin yapmış oldukları değerlendirmeler daha önce farklı bir yükseköğretim kurumunda mesleki deneyime sahip öğretim üyelerinin lehine bir farklılık göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, daha önce farklı bir yükseköğretim kurumunda mesleki deneyime sahip öğretim üyelerinin, ölçek genelinde paylaşmış oldukları görüşler çerçevesinde diğer mesleki deneyim durumlarına sahip öğretim üyelerine göre yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak hizmet verdikleri üniversiteye ilişkin değerlendirmelerinde daha olumlu bakış açısına sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Ölçekte yer alan alt boyutlar tek tek ele alındığında; alt boyutlar arasında mesleki deneyim türüne göre anlamlı farklılıklar, *Bologna sürecine yönelik uygulamalar ile kurumsal ve öğretimsel etkinlikler* alt boyutlarında ortaya çıkmaktadır. Öğrenen odaklılık ve alansal gelişim etkinlikleri boyutlarına ait ortalama puanlarının dağılımında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, bu iki boyutta öğretim üyelerinin görüşleri arasında benzerlik söz konusudur.

Farklı bir kurumda yada üniversitede mesleki deneyimi olsun yada olmasın öğretim üyelerinin tümü; öğrenci merkezli, bireysel öğrenme imkanı sunan esnek eğitim programının sağlanması ve öğretim etkinliklerinin yaşam boyu öğrenme odaklı planlanması etkinliklerinin yer aldığı *öğrenen odaklılık boyutu* ile araştırma-geliştirme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde ihtiyaç duyulan maddi desteğin ve ulusal –

uluslararası projelerde daha fazla yer alabilme imkanının sağlanması konularında da *alansal gelişim boyutunda* yer alan etkinliklerin kısmen gerçekleştirildiği, her iki boyuttaki etkinliklerin istenen ve beklenen düzeylerde olmadığı görüşündedirler.

Kaldı ki araştırmanın 4.3.2. bölümünde öğretim üyelerine ilişkin tüm bağımsız değişkenlere göre yapılan analizler *öğrenen odaklılık boyutundaki* etkinlikler $\bar{X}=8.03$ (Örnek olarak üniversite değişkenine bağlı olarak bkz: Tablo:71, Ege Üniversitesi: $\bar{X}=8.18$; Celal Bayar Üniversitesi: $\bar{X}=7.89$) aritmetik ortalama puanı ile kısmen yeterli olarak değerlendirilirken, alansal gelişim boyutunda görev yapılan üniversitenin akademik çalışmaları destekleme durumu hatırlanacağı gibi yine %60.6 ile kısmen destekleniyor şeklindedir (Bkz: Tablo:54).

Mesleki deneyim türüne göre anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı alt boyutlardaki dağılım ise şu şekildedir:

Bologna süreci boyutunun değerlendirilmesinde; daha önce bir başka yükseköğretim kurumunda çalışmış olan öğretim üyelerinin görüşleri; “AB’ye üye ülkelerin üniversiteleri ile ortak hedeflere yönelik işbirliği yapılması”, “AKTS’nin başarılı bir şekilde uygulanması” ve “AB eğitim ve gençlik programlarına katılım sağlanması” etkinliklerinin görev yapmakta oldukları üniversitede daha önce görev yaptıkları yükseköğretim kurumuna göre daha başarılı ve yeterli düzeyde gerçekleştirildiği yönündedir. Bologna sürecine uyum etkinliklerinin değerlendirilmesinde, daha önce bir başka yükseköğretim kurumunda mesleki deneyime sahip öğretim üyelerinin, yükseköğretim kurumu dışında farklı bir kurumda mesleki deneyimi olan ve görev yapmakta olduğu üniversite dışında mesleki deneyimi bulunmayan öğretim üyelerinden farklı ($p=0.023$) ve daha olumlu bakış açısına sahip olması özellikle Ege Üniversitesi’nin AKTS prensiplerini gerek kurum web sayfasında yayınladığı bilgi paketinde sunması, gerekse öğrenci hareketliliğini uygulamasındaki performansı nedeniyle 2011-2014 Avrupa Kredi Transfer Sistemi Etiketini ile ödüllendirilmesi ve bu etikete sahip Avrupa’daki 40, Türkiye’de ise 5 üniversiteden birisi olmasıyla açıklanabilir.

Yine *öğretimsel etkinlikler* boyutunda da yapılan değerlendirmelerin, mesleki deneyim durumuna göre daha önce bir başka yükseköğretim kurumunda çalışmış olan öğretim üyelerinin lehine farklılık göstermesinde ($p=0.037$) de bu boyutta yer alan

“Ders içeriğinin dersin öğretim üyesi tarafından hazırlanması” ve “Ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin objektif olarak gerçekleştirilmesi” gibi etkinliklerin Bologna sürecine uyum etkinlikleri çerçevesinde özellikle hazırlanan eğitim kataloglarıyla; dersin tanım ve amacından, işlenişte kullanılacak yöntemlerin kullanılacak materyallerin ve ölçme – değerlendirme faaliyetlerinin ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Diğer bir ifadeyle öğretim üyelerinin mesleki deneyim durumuna göre, Bologna sürecine yönelik etkinliklerin değerlendirilmesindeki bakış açıları öğretimsel etkinliklerin değerlendirilmesinde de etkili olmuş ve her iki boyuttaki değerlendirmelerde daha önce bir başka yükseköğretim kurumunda çalışmış olan öğretim üyelerinin *öğretimsel etkinlikler* boyutunda da diğer mesleki deneyim durumuna sahip öğretim üyelerinden daha farklı ve daha olumlu görüşler öne sürmelerine neden olmuştur.

Son olarak özellikle de *kurumsal etkinlikler* boyutunda yine daha önce bir başka yükseköğretim kurumunda çalışmış olan öğretim üyelerinin değerlendirmelerinde ortaya çıkan istatistiksel farklılık ($p=0.002$) dikkat çekicidir. Kurum kültürünün yaşatılması ve kurumsal yapı ve işleyişle ilgili bilginin paylaşılması gibi *kurumsal etkinliklerin* gerçekleştirilmesinde daha önce bir başka yükseköğretim kurumunda çalışmış olan öğretim üyeleri $\bar{X}=10.23$ ortalama puanı ile *bu etkinliklerin* görev yaptıkları üniversitelerde *gerçekleştirildiğini* belirterek ilk sırada yer almaktadırlar. Yükseköğretim kurumu dışında başka bir kurumda mesleki deneyime sahip öğretim üyeleri ($\bar{X}=9.83$) ile hâlen görev yapmakta oldukları üniversite dışında herhangi bir mesleki deneyime sahip olmayan öğretim üyeleri ($\bar{X}=8.49$) ise kurumsal etkinliklerin *kısmen gerçekleştirildiğini* belirterek kurumsal etkinlikler boyutunda olumsuz bir bakış açısına sahiptirler.

Öğretim üyelerinin mesleki deneyim türlerine göre yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açıları karşılaştırıldığında, daha önce bir başka yükseköğretim kurumunda çalışmış olan öğretim üyelerinin değerlendirmelerinin diğer mesleki deneyim durumuna sahip öğretim üyelerine göre daha olumlu olduğu ve görev yapmakta oldukları üniversitelerde Bologna sürecine yönelik uygulamalar ile kurumsal

ve öğretimsel etkinliklerin gerçekleştirildiği dşncesini paylaşıyor oldukları belirlenmiştir. Mesleki deneyim durumlarına göre ortaya çıkan bu farklılık, daha önce bir başka yükseköğretim kurumunda çalışmış olan ğretim üyelerinin referans erevesi olarak aldıkları önceki yükseköğretim kurumlarında yükseköğretim kurumlarının işlevlerine yönelik etkinliklerin beklentilerini karşılayıcı düzeyde olmaması ile açıklanabilir.

Mesleki deneyim açısından yükseköğretim kurumu dışında başka bir kurumda mesleki deneyime sahip ğretim yeleri ile hlen görev yapmakta oldukları niversite dışında herhangi bir mesleki deneyime sahip olmayan ğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış aıalarının benzer olduğu; ölçekte yer alan beş boyuttaki etkinliklerin de kısmen gerçekleştirildiği yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, ğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarındaki çalışma ortam, olanak ve sorunlarına yönelik yaklaşımlarıyla da paralellik göstermektedir. Hatırlanacağı üzere, ğretim yeleri yükseköğretim kurumlarındaki ücret yetersizliği nedeniyle daha fazla ders yükü altına girmekte, ders yükünün fazla olması, ğretim üyelerinin bilimsel çalışmalar için yeterli zaman bulamamasının yanı sıra görev yapılan niversite tarafından bilimsel çalışmaların yeterince desteklenmemesi de ğretim üyelerinin kariyer sorunları yaşamalarına neden olmaktaydı. Bu çerçevede “*ğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış aıalarının mesleki deneyim türüne göre farklılık gösterebileceği*” alt hipotezi doğrulanmaktadır.

4.3.3. Lisansüstü Öğrenciler ile Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırmalı Analizi

Nicel bölüme ilişkin bulguların paylaşıldığı bu son bölümde örneklem grubunu oluşturan tüm katılımcılar, lisansüstü öğrenim gören öğrenciler ile lisansüstü eğitim programlarında görevli öğretim üyeleri, bir arada ele alınarak yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak yer aldıkları üniversitelerin etkinliklerine ilişkin bakış açılarının karşılaştırmalı bir analizi yapılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde birden fazla değişken aynı anda analiz edilmiş ve bu analizin gerçekleştirilmesinde iki faktörlü varyans analizi (Two-Way Anova) tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin amacı, araştırma deseninde yer alan iki değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisini eş zamanlı olarak test edebilmektir. Böylece yapılan bu analiz işlemiyle;

- a) İki faktörün (değişkenin) bir bütün olarak bağımlı değişken üzerinde etkiye sahip olup olmadığı
- b) Ortak bir etkiye sahipse, bu etkinin anlamlı olup olmadığı
- c) Her bir faktörün ortak etki üzerindeki anlamlılığı

test edilmiştir (Büyüköztürk,2002:51).

Böylece, araştırma deseni içinde iki yönlü varyans analizi (Anova) ile bağımlı değişken üzerinde birinci faktör(A), ikinci faktör(B) ve iki faktörün ortak etkisi (AxB) açıklanabilmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde iki farklı üniversitede (Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi) yer alan katılımcıların yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının *katılımcı türüne* (lisansüstü öğrenim gören öğrenci – öğretim üyesi) ve *katılımcı türü ile üniversite* değişkenlerinin etkileşimine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğine odaklanılmıştır.

Katılımcıların lisansüstü öğrenci ya da öğretim üyesi olma durumlarına ve yer aldıkları üniversiteye göre *yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarını belirleme ölçeğinin* tüm boyutlarından alınan toplam puanlarının betimsel istatistikleri Tablo:76’da verilmiştir.

Tablo:76 Katılımcı Türü ve Üniversite Değişkenlerine Göre Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Betimsel İstatistikleri

Üniversite	Katılımcı	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart sapma (s)	n
Ege Üniversitesi	Öğretim Üyesi	63,86	9,90	66
	Lisansüstü öğrenci	67,59	10,87	140
	Toplam	66,39	10,69	206
Celal Bayar Üniversitesi	Öğretim Üyesi	59,89	7,99	38
	Lisansüstü öğrenci	58,31	12,81	80
	Toplam	58,82	11,47	118
Toplam	Öğretim Üyesi	62,41	9,41	104
	Lisansüstü öğrenci	64,21	12,42	220
	Toplam	63,63	11,55	324

Üniversite değişkenine göre veriler incelendiğinde örneklem genelinde; Ege Üniversitesi’nde yer alan tüm katılımcıların ortalama puanlarının ($\bar{X}$ =66.39) Celal Bayar Üniversitesi’nde yer alan katılımcılara göre ($\bar{X}$ =58.82) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda Ege Üniversitesi’ndeki lisansüstü öğrencileri ile öğretim üyelerinin yer aldıkları üniversitede yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olan tüm etkinliklerin yeterli düzeyde gerçekleştirildiği görüşünü paylaştıklarını ve Celal Bayar Üniversitesi’ndeki katılımcılara göre daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları düşünülebilir.

Celal Bayar Üniversitesi’ndeki lisansüstü öğrencileri ile öğretim üyeleri ise yer aldıkları üniversitede yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olan tüm etkinliklerin kısmen yeterli düzeyde gerçekleştirildiğini ifade ederek; alt boyutlarda ise “öğrenen odaklılık” ve “alansal gelişim” etkinliklerine yeniden yapılanma sürecinde öncelik verilmesi gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Araştırmada ölçeğinin tüm boyutlarından alınan toplam puanların, lisansüstü öğrenci ya da öğretim üyesi olma durumları ve üniversitenin *ortak etkisine bağlı olarak* anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test edebilmek amacıyla veriler üzerinde iki faktörlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) uygulanmıştır.

Örneklemdaki tüm katılımcıların yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak bulundukları üniversitelere ilişkin değerlendirmelerinin karşılaştırılması için yapılan iki faktörlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) sonuçlarına Tablo:77’de yer verilmiştir.

Tablo:77 Lisansüstü Öğrencileri ile Öğretim Üyelerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Üniversite Değişkenine Göre İki Faktörlü Varyans Analiz (Anova) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Katılımcılar	226,639	1	226,639	1,901	.169
<u>Üniversite</u>	4302,765	1	4302,765	36,089	.000
<u>Katılımcılar x Üniversite</u>	461,651	1	461,651	3,872	.040
Hata	38152,332	320	119,226		
Toplam	43146,750	323			

Tablo: 76 ve Tablo:77’de yer alan veriler birlikte incelendiğinde; öğretim üyelerinin *yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarını belirleme ölçeğinin* tüm boyutlarından alınan toplam puan ortalamasının $\bar{X}=62.41$ ve lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamasının da $\bar{X}=64.21$ olduğu görülmektedir [$F_{(1-320)}=1.901$, $p>.05$].

Elde edilen bu bulgu, *katılımcıların lisansüstü öğrenci ya da öğretim üyesi olma durumlarının* ölçeğin tüm boyutlarında yer alan etkinliklerin değerlendirilmesinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir.

Katılımcı türüne göre; lisansüstü öğrencileri ile öğretim üyeleri arasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamasa da ($p=0.169$) katılımcıların aritmetik ortalama puanları

karşılaştırıldığında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin öğretim üyelerine göre daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülebilir.

Öğrencilerin lehine ortaya çıkan bu farklılık insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında üniversitelerin işlevlerine yönelik olarak özellikle Celal Bayar Üniversitesi'nde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin olumsuz bakış açısına sahip olmalarıyla açıklanabilir. Bu durum Celal Bayar Üniversitesi'nde Bologna sürecine yönelik etkinlikler hakkında daha fazla bilgilendirilme ihtiyacını ve bu süreçteki etkinliklerin daha fazla desteklenmesi gereğini de ortaya koymaktadır.

Tablo:77'ye göre veriler arasında **üniversite değişkenine** bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur($p=0.000$).

Ege Üniversitesi'ndeki katılımcıların *yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarını belirleme ölçeğinin* tüm boyutlarından alınan toplam puan ortalaması $\bar{X}=66.39$ ve Celal Bayar Üniversitesi'ndeki katılımcıların toplam puan ortalaması ise $\bar{X}=58.82$ 'dir [$F_{(1-320)}=36.089$, $p<.05$].

Bu bağlamda katılımcıların yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açısının, *üniversite* değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın Ege Üniversitesi'nin lehine olduğu ortaya çıkmaktadır.

Son olarak, Tablo:77'deki verilere göre katılımcıların lisansüstü öğrenci ya da öğretim üyesi olma durumlarının ve üniversitenin *yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarını belirleme ölçeğinin* tüm boyutları üzerindeki **ortak etkisinin** de anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1-320)}=3.872$, $p<.05$].

Buna göre, katılımcıların yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açıları *katılımcı türü ile üniversite* değişkenlerinin **etkileşimine bağlı** olarak farklılık göstermektedir ($p=0.040$).

Araştırmada iki bağımsız değişkenin (katılımcı türü ve üniversite) aynı anda bağımlı değişken (yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açıları) üzerindeki ortak etkisinin anlamlı bulunması ve bakış açıları arasında farklılığa yol açması, söz konusu farklılaşmanın hangi ikili alt grupların ortalama puanları arasındaki farka bağlı olduğunun belirlenmesini gerektirmektedir.

Bu durumda araştırmada katılımcı türü ve üniversite değişkenlerinden hareketle önce ikili alt gruplar oluşturulmuş ardından da bu ikili gruplar arasında post-hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Oluşturulan yeni veri setine bağlı olarak tanımlanan katılımcı alt grupları Tablo:78’de sunulmuştur.

Tablo:78 Katılımcı Alt Gruplarının Betimsel İstatistikleri

Katılımcı Özellikleri	n	%
Ege Üniversitesi’nde Öğretim Üyesi	66	20,4
Ege Üniversitesi’nde öğrenim gören lisansüstü öğrenci	140	43,2
Celal Bayar Üniversitesi’nde Öğretim Üyesi	38	11,7
Celal Bayar Üniversitesi’nde öğrenim gören lisansüstü öğrenci	80	24,7
Toplam	324	100,0

Tablo:78’e göre katılımcı alt gruplarının %20.4’ünü Ege Üniversitesi öğretim üyeleri, %43.2’sini Ege Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencileri, %11.7’sini Celal Bayar Üniversitesi öğretim üyeleri ve %24.7’sini de Celal Bayar Üniversitesi’nde lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Elde edilen bu katılımcı alt gruplarına göre öğretim üyelerinin ve lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analiz (ANOVA) sonuçları Tablo:79’dadır.

Tablo:79 Öğretim Üyelerinin ve Lisansüstü Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarının Katılımcı Alt Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Ölçek Geneli Toplam Puanı	Katılımcı Alt Grupları				F	p
	Ege Üniversitesi’nde Öğretim Üyesi	Ege Üniversitesi’nde öğrenim gören lisansüstü öğrenci	Celal Bayar Üniversitesi’nde Öğretim Üyesi	Celal Bayar Üniversitesi’nde öğrenim gören lisansüstü öğrenci		
$\bar{X}$	63,86	67,59	59,89	58,31	13,963	.000
s	9,90	10,87	7,99	12,81		

Tablo:79'daki veriler incelendiğinde, katılımcıların yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının katılımcı alt gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3-320)} = 13.963$, $p < .05$].

Elde edilen bu bulgu, katılımcıların yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının; Ege Üniversitesi'nde öğretim üyesi veya lisansüstü öğrencisi olma durumuna ve Celal Bayar Üniversitesi'nde öğretim üyesi ya da lisansüstü öğrencisi olma durumlarına göre değiştiğini göstermektedir ($p=0.000$).

Anlamlı farklılığın hangi katılımcı alt grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, yer aldıkları üniversitelerde yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesinde Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin görüşleri ile ($\bar{X}=67,59$) Ege Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyeleri ($\bar{X}=63,86$) arasında ve Ege Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyeleri ile Celal Bayar Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyeleri ($\bar{X}=59,89$) arasında ve de Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin görüşleri ($\bar{X}=58,31$) arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Tablo:80).

Tablo:80 Katılımcı Alt Gruplarının Ortalama Puanlarına İlişkin Scheffe Test Sonuçları

Katılımcı Alt Grupları	n	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören lisansüstü öğrenci	80	58,31		
Celal Bayar Üniversitesi'nde Öğretim Üyesi	38	59,89	59,89	
Ege Üniversitesi'nde Öğretim Üyesi	66		63,86	63,86
Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören lisansüstü öğrenci	140			67,59

Tablo:80'deki ortalama puanlar arası çoklu karşılaştırma analizi (Scheffe) sonuçlarına göre, Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının ($\bar{X}=67,59$) aynı üniversitede görev yapan öğretim üyelerinden($\bar{X}=63,86$) daha olumlu olduğu; lisansüstü öğrenim gören öğrenciler arasında da Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören

öğrencilerin Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerden ($\bar{X}=58,31$); öğretim üyeleri grubunda ise Ege Üniversitesi'nde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin Celal Bayar Üniversitesi'nde görev yapmakta olan öğretim üyelerine ($\bar{X}=59,89$) göre yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının anlamlı derecede farklı ve daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Son olarak Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören lisansüstü öğrencileri ile aynı üniversitede görevli öğretim üyelerinin bakış açıları arasında da anlamlı farklılıklar bulunurken; katılımcı alt grupları arasında en olumsuz bakış açısına sahip grup Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencileri olmuştur.

Bu bağlamda “*Katılımcıların lisansüstü öğrencisi ya da öğretim üyesi olma durumuna göre, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının katılımcıların yer aldıkları üniversiteye göre farklılık gösterebileceği*” şeklinde ifade edilen araştırmanın üçüncü ve son hipotezi de doğrulanmıştır.

V. BÖLÜM : NİTEL VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler ve öğretim üyeleri ile gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde edilen görüşme metinleri Greimas tarafından geliştirilen “eyleyenler modeli” çerçevesinde çözümlenmiştir. Eyleyenler modeli ve modelin temel unsurları araştırmanın 3.8.2. bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmada göstergebilimin eyleyenler modelinden yola çıkılarak katılımcıların insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik yaklaşımları çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların kendilerini ve bu süreçte yer alan diğer aktörleri eyleyenler şemasında hangi eylemlerle tanımladıkları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerde kullanılan kiplikler incelenerek eylem-kiplik ilişkisi çerçevesinde yeniden yapılanma sürecinin betimlenmesi amaçlanmıştır.

“Yeniden yapılanma” süreci nesnedir, “insan kaynakları” ise bu sürece ulaşması beklenen öznedir. Görüşmelerden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi ile bu iki eyleyenin dışında kalan dört eyleyenin ‘kim’ ya da ‘ne’ olarak tanımlandığı incelenmeye çalışılmıştır. Yükseköğretim kurumları bu süreçte hangi işlev ya da işlevleri üstlenmektedir? Yardımcı mı yoksa engelleyici midir? Gönderen yani bu süreci başlatan kimdir/nedir? Bu süreç sonunda özneyi bekleyen yaptırımlar (ödülleri ya da cezalar) var mıdır? Varsa nelerdir? Tüm bu sorular araştırmanın eyleyenler modeli çerçevesinde şekillenirken, görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorular da bu sorulara dayalı olarak geliştirilmiştir.

Modelde yer alan altı eyleyen (gönderen, özne, nesne, gönderilen, yardımcı ve engelleyici) her iki örneklem grubunda ayrı ayrı ele alınmış olsa da elde edilen veriler eyleyenlerin özellikle yeniden yapılanma sürecinde üstlendikleri roller çerçevesinde benzer olarak tanımlandıklarını ortaya koymakla birlikte kullanılan kiplikler açısından farklılıkların olduğu düşünülmektedir

Görüşme metinlerinin eylem-kiplik ilişkisi çerçevesinde çözümlenmesi altı eyleyene göre şu şekilde sıralanmaktadır:

5.1. ÖZNE

Araştırma sorunsalında insan kaynaklarının yeniden yapılandırılması üzerinde odaklanılmaktadır. Bu nedenle özne “insan kaynakları”dır.

5.1.1. Lisansüstü Öğrencilerine Göre Özne

Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerle yapılan görüşmelerde araştırma sorunsalının insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevi ve değişimi olduğu paylaşılarak öznenin “insan kaynakları” olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler, görüşmelerde insan kaynakları kavramını (n=5) nadiren kullanırken, “nitelikli insan gücü”(n=13) ve “birey / bireyler”(n=7) kavramlarını daha sık ifade etmişlerdir.

Elli yıl öncesinde kullanılan “personel” ya da “işçi”, “işgören” kavramları bugün yerini “insan kaynaklarına” bırakmıştır. Gerek ekonomi politikası gerekse de yönetim anlayışındaki değişimler sonucunda çalışanların becerilerinin ötesinde bilgi birikimlerini kullanarak değişim yaratma ve yenilikleri takip etme gücüyle kurumlar içinde bir “değer” olarak algılanmalarına yol açmaktadır. Bu nedenle insan kaynakları tüm kurumlar için üretim ve rekabet süreçlerinde potansiyel bir kaynak olarak nitelendirilmektedir. Lisansüstü öğrencilerinin de bu nedenle görüşmelerde özneyi tanımlarken “insan kaynakları” kavramının yanı sıra “*nitelikli insan gücü*” kavramlarını kullandıkları düşünülmektedir. Görüşmeler çözümlenirken öğrencilerin özneyi nitelerken kullandıkları ifadeler kodlandığında kodların; ‘belli niteliklerle donanmış, vasıflı, eğitilmiş insan gücü; öğrenim düzeyi yüksek olan birey’ ifadelerinde yoğunlaşması bu durumu açıklayıcı niteliktedir.

Veriler, öğrencilerin çalışma durumuna göre analiz edildiğinde ise; hâlihazırda bir işte çalışan öğrencilerin tümünün (n=18) “insan kaynakları” ve “nitelikli insan gücü” kavramlarıyla görüşlerini ifade ederken hâlihazırda bir işte çalışmayan öğrencilerin (n=7) ise “birey” kavramını kullanarak özneye açıklık getirmeleri dikkat çekicidir.

“.....Günümüzde **bireyler** işsizlik sorunuyla karşı karşıya kalmakta. Mezun çok, iş yok. Slogan gibi oldu ama, öyle. ...Yani **bizler**, mezun olduğumuz bölümle ilgili iş bulamıyoruz. Ya iş bulmak için bekleyeceksiniz ya da farklı işler deneyeceksiniz...”(G-3/ Ege Üniv.-YL.-K)²⁸

²⁸ Üç numaralı görüşmeci/ Ege Üniversitesi – Yüksek Lisans öğrencisi – Kadın.

Bu farklılık, öğrencilerin çalışma yaşamında deneyim sahibi olma durumlarına göre düşüncelerini ifade ederken kavramı daha bilinçli kullanmaları ile açıklanabilir.

Öğrenciler tarafından öznenin tanımlanmasında dikkat çekici bir diğer nokta ise “insan kaynakları” kavramını kullanmış olsun ya da olmasın tüm katılımcıların özne yerine kendilerini ortaya koyarak, görüşlerini bizzat kendi yaşamlarından örnekler vererek “**biz ya da bizler**” olarak ifade etmeleridir. Böylece lisansüstü öğrenci grubunda yapılan görüşmelerde katılımcıların, öznenin bizzat kendisi ve kendisiyle birlikte yükseköğretim öğrencileri olduğu bilinciyle sorulara cevap verdikleri düşünülebilir.

Sonuç olarak lisansüstü öğrenim gören öğrencilere göre özne: “insan kaynakları”, “nitelikli insan gücü” ,“birey” ve “lisansüstü öğrencileri” kavramlarıyla tanımlanmaktadır.

5.1.2. Öğretim Üyelerine Göre Özne

Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerde özne için çoğunlukla “insan kaynakları” (n=11) kavramı, nadiren de olsa “birey” (n=4) kavramı kullanılmıştır. Veriler, öğretim üyelerinin görev yapmakta oldukları akademik birime göre değerlendirildiğinde özellikle iktisadi idari bilimler fakültesi ve iletişim fakültesinde görevli öğretim üyelerinin tamamının “insan kaynakları” kavramını kullandıklarını diğer fakültelerde ve konservatuar yüksekokulunda görevli öğretim üyelerinin ise her iki kavramı da kullandıkları görülmüştür. Bu durum, öğretim üyelerinin referans çerçevelerinin yanı sıra görev yaptıkları akademik birimlerin ve anabilim dallarının alan yazınlarının birbirinden farklı olması ile açıklanabilir.

“Üniversitemizin ve fakültemizin misyonu evrensel olduğu kadar toplumsal değerlere duyarlı, sorgulama yeteneği kazanmış, güçlü sektörel bağlantılar ile teorik ve pratik bilgi donanımına sahip çağdaş ve demokratik **insan kaynaklarının** topluma kazandırılmasıdır. Bu nedenle üniversitemizin ve fakültemizin toplumun ihtiyaç duyduğu değişim dinamiklerine sahip mezunlar verdiğini söyleyebilirim. Çünkü burada öğretimi yapılan dersler teoride kalmamakta staj ve projelerle uygulamaya geçirilmektedir.” (G-7 / Ö.Ü. İletişim Fakt.)

Yukarıdaki anlatı da görüldüğü gibi özellikle iktisadi idari bilimler ve iletişim fakültelerinde görevli öğretim üyelerinin özneyi tanımlarken “insan kaynakları” kavramını kullanmaları her iki fakültenin de diğer akademik birimlerden farklı olarak özellikle de staj programı uygulamalarında sektörel bağlantıları ile açıklanabilir.

Öğretim üyelerinin tümü yeniden yapılanmanın öznesini “insan kaynakları” olarak benimsemişlerdir. Ancak bu noktada dikkat edilmesi gereken unsur, araştırmanın amacı çerçevesinde tüm katılımcıların özneyi değerlendirirken insan kaynakları (gösterge) kavramı ile lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerini (gösterilen) ifade etmekte olduklarıdır. Yine sekiz öğretim üyesi ise; yeniden yapılanmanın öznesini “**öğrenci**” olduğu kadar; yeniden yapılanan ve yapılandıran rolü nedeniyle “**öğretim üyesi**” olarak da kabul edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak her iki katılımcı gruba göre; yeniden yapılanmanın öznesi “insan kaynakları”dır. Yükseköğretim kurumları aracılığıyla yeniden yapılandırılacak olan insan kaynakları lisansüstü öğrencilerine göre bizzat kendileri (öğrenciler), öğretim üyelerine göre öğrencilerin yanı sıra öğretim üyeleri de yeniden yapılanmanın öznesidirler.

5.2. NESNE

Araştırmanın amacı doğrultusunda öznenin yöneldiği, elde etmeye çalıştığı nesne “yeniden yapılanma”dır.

5.2.1. Lisansüstü Öğrencilerine Göre Nesne

Lisansüstü öğrencileri hâlihazırda bir işte çalışıyor olsun ya da olmasın, küreselleşme süreciyle birlikte yaşanan değişimin ve etkilerinin farkındadırlar. Bu etkilerin başında da geçmişte yapılan işler ile bu işlerin gerektirdiği niteliklerde meydana gelen değişim görülmektedir. Bilgi ekonomisi adı verilen küresel ekonomik yapıda bireylerin ekonomik gücü, bilgi ve öğrenim düzeyleri ile ölçülür hale gelmiştir.

Aşağıdaki alıntıda katılımcılardan, Ege Üniversitesi’nde yüksek lisans programında öğrenim görmekte olan bir öğrenci “değişim” kavramı çerçevesinde yeniden yapılanmanın kaçınılmazlığını anlatarak nesneyi vurgulamaktadır:

“Hani büyüklerimiz söyler ya “Eskiden üniversite mezunları parmakla gösterilirdi.” diye şimdi ise sürekli bir işe sahip olanlar parmakla gösteriliyor.

“Sürekli” diyorum çünkü günümüzde bir işe girebilmeniz için aranan nitelikler her gün değişmekte. Bunun nedeni ise bilginin sürekli yenilenmesi ve çoğalması. Düşünsenize üniversiteden mezun olduğumuzda sahip olduğumuz bilginin kullanım süresi ancak bir yıl. Bir yıl sonra bilgi eskiyor, yetmiyor. Bu durumda bireylerin de bilgi edinme kaynaklarını çeşitlendirerek kendini **yeniden düzenlemesi** gerekiyor. ...**Değişim** şart. “Ben böyle iyiyim” deyip üç maymunu oynayamazsınız. “Ben de varım” demenin bir yolu da ister beğenin ister beğenmeyin eleştirel olarak **değişimde yer alabilmektir.**” (G-12 / YL.-K)

Bu haliyle insan kaynakları için yeniden yapılanma, toplumsal yaşamda varolabilmenin, süreklilik sağlayabilmenin önkoşulu olarak algılanmaktadır. Yeniden yapılanma süreci, insan kaynakları için (bu nesneye ulaşabilen özneler için) sunmuş olduğu fırsatlarla bireyleri ödüllendirirken bu süreçte yer almayanların ise toplumsal yaşamdan dışlanmasına neden olmaktadır.

Öğrenciler elbette yalnızca meslek edinme ya da hâlihazırda yapmakta oldukları işlerde daha fazla nitelik kazanmak için değil, aynı zamanda yaşam ideallerini ve projelerini gerçekleştirmek ve kendilerini geliştirmek amacıyla da çeşitli eğitim imkanlarını kullanarak öğrenim görmeye devam etmektedirler.

Günümüzde insan kaynaklarının sanal/uzaktan eğitim, e-öğrenme olarak adlandırılan farklı eğitim ortam ve uygulamalarına katılarak yeniden yapılanma sürecinde yer alma çabasında oldukları gözlenmektedir. Bir başka ifadeyle *re-öğrenme* olarak da adlandırılan yeniden öğrenme uygulamasının, yeniden yapılanma sürecinin eğitim kurumlarındaki bir yansıması olduğu ve yaşam boyu öğrenme felsefesi içinde değerlendirildiği düşünülebilir.

Celal Bayar Üniversitesi’nde araştırma görevlisi olarak çalışan bir doktora öğrencisi ise yaşam boyu öğrenme perspektifinden hareketle yeniden yapılanmayı “öğrenen olma” özelliğinin bir gerekliliği olarak görmektedir:

“Şu an doktora öğrenimi gören bir araştırma görevlisi olarak aynı anda iki statüde yer alıyorum. Öğrenen ve öğreten. Biliyorum ki doktora sürecini tamamladıktan sonra da akademik unvanım değişse bile bu böyle devam edecek. Her şeyden önce benim de danışman hocamdan gördüğüm kadarıyla akademisyenlik bir meslek değil bir yaşam tarzı ve bu işi özellikle de severek yapmak istiyorsanız, bilgi seven olmalısınız. Hep onu takip etmeli ve ileriye taşımalısınız. Gerçi siz de

biliyorsunuz (!) ülkemizdeki üniversitelerde yardımcı doçentler hem öğretir, hem öğrenir. Doçentler öğrenir ama daha çok da öğretir. Profesörlerin bir kısmının ise artık öğrenmeye ihtiyacı yoktur, sadece öğretir. Bu nedenle danışmanımın akademik yaşamda bana öğrettiği hususlardan biri de akademisyenlikte asıl önemli olanın öğretim üyesi olmak değil “*öğrenim üyesi*” olmayı başarabilmek olduğudur. Bilimsel bilgi birikimimizi ilerlettikçe öğrenen olarak bizlerin yeniden yapılanmaya duyduğumuz ihtiyacın devam edeceği düşüncesindeyim.” (G-20)

Araştırmada hâlihazırda bir işte çalışan öğrencilerin %52’sini öğrenim görmekte olduğu üniversitede araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi kadrosunda görev yapmakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu durumun, yükseköğretim kurumlarının işlevlerinden biri olan geleceğin öğretim elemanlarının yetiştirilmesinin bir sonucu olduğu düşünülebilir. Bunun yanı sıra yalnızca farklı meslek grupları üyelerinin değil, aynı zamanda geleceğin bilim insanı olmaya aday lisansüstü öğrencileri için de yeniden yapılanmanın, değer taşıyan, ulaşılması gereken bir hedef, arayışın konusu olan nesne olduğu görülebilir.

Görüşmelerden elde edilen verilere göre yeniden yapılanma süreci öğrenciler tarafından “değişim” ve “yeniden düzenlenme” kavramlarıyla ifade edilerek, ulaşmak için yöneldikleri nesne konumundadır.

5.2.2. Öğretim Üyelerine Göre Nesne

Öğretim üyeleri, yeniden yapılanmayı özne için ulaşılması gereken ve öznenin de bunun için çaba harcadığı bir değer nesnesi olarak ifade etmektedirler.

“Yeniden yapılanmanın, toplumların küreselleşme süreciyle birlikte yeniden düzenlenmesi, inşa edilmesi olduğunu söyleyebiliriz. Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlar olarak yapılan sınıflamada gelişmişliğin nihai göstergesi sahip olunan maddi kaynaklardan ziyade insan kaynakları yani beşeri sermayedir. Beşeri sermayede belirleyici olan unsur ise bireylerin bilgi sahibi olması, sahip olunan bilgi düzeyi olarak ifade edilse de bence değişimi yakalama, yorumlama ve fark yaratabilme gücüdür. Yeniden yapılanmayı gerçekleştirebildikçe, yeniden yapılandırabilir, değişimi yönetebiliriz.” (G-5 / Ege Üniv.- İ.İ.B.F.)

Bu alıntıda öğretim üyesinin yeniden yapılanmayı “değişim” ile özdeşleştirdiği görülmektedir. Katılımcı ayrıca toplumların gelişmişlik göstergesi olan insan kaynaklarının değişimi yorumlama ve yönlendirmesinde yeniden yapılanmanın

belirleyici bir unsur olduğunu ifade ederek, toplumlar için taşıdığı önemi vurgulamaktadır.

Aşağıdaki alıntıda ise Celal Bayar Üniversitesi eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim üyesinin insan kaynakları olarak akademisyenler ve öğrenciler açısından yeniden yapılanmanın taşıdığı değeri ifade etmektedir:

“İnsan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevi olarak belirttiğiniz için, insan kaynakları kavramının kapsamında yalnızca öğrencilerin değil; gerek yapılandıran gerekse yapılanan olarak biz akademisyenlerin de ele alınması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bizler öğrencilerimize eğitim ve öğretim verirken yeni davranış ve düşünce kalıplarının kazandırılmasında kendimizi değişimin dışında tutamayız. Yeniden yapılandırabilmek için önce yeniden yapılanmamız gerekir. Öğrencilerden çağdaş öğretim yöntemlerini kullanarak bilgidен yeni bilgiler edinmelerini istiyoruz ama peki biz bunu ne kadar başarabiliyoruz? Öğretim üyesinin yeterlilikleri çerçevesinde bunu sorgulaması gerektiğine inanıyorum.” (G-9 / Eğitim Fakt.)

Ege Üniversitesi Edebiyat fakültesinde görev yapmakta olan bir başka öğretim üyesi ise yeniden yapılanma sürecini akademisyen olma sorumluluğu perspektifinde değerlendirerek bir önceki alıntıda da paylaşıldığı gibi ulaşılmaması gereken bir yeterlilik olarak nitelendirmektedir.

“..... Akademisyenler arasında yaşanan önemli sorunlardan biri yapılan bilimsel çalışmaların birbirinin tekrarı niteliğinde olmasıdır. Türkiye’de pek çok akademisyen hatta aynı üniversitede aynı bölümde yer alanlar bile birbirinin ne yaptığından ne çalıştığından haberdar değil. Hâl böyle olunca farklı bir bilgiye ulaşamıyor. Oysa akademik anlamda yükselmek için getirilen ölçütler, öğretim üyelerinin belli indekslerde taranan dergilerde yayın yapma zorunluluğuna ve yayınlarına atıf alma koşuluna bağlanmıştır. Sonuç olarak akademisyenler fark yaratacak bilgiye ulaşamadıkça kendilerini yeniden yapılandıramazlar ve insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında üstlendikleri sorumlulukları yerine getiremezler.” (G-11)

Yukarıda görüşlerinden alıntılar yapılan her üç öğretim üyesi için de öznenin ulaşma çabası göstererek yöneldiği nesnenin, yeniden yapılanma olduğu açık bir biçimde ifade edilmiştir. Yeniden yapılanma hem öğretim üyelerinin sahip oldukları konumlarını korumanın yanı sıra yükseltebilmelerinde, hem de öğrencilerin sahip olması beklenen yeterliliklerin kazandırılmasında gerekli bir süreçtir. Yalnızca

bireylerin değil toplumların da varlıklarını sürdürebilmeleri yeniden yapılanma sürecinde gerçekleştirdikleri etkinliklere bağlanmaktadır.

5.3. GÖNDEREN

Araştırma sürecinde özne ve nesne belirlenmiş, verilerin çözümlenmesiyle diğer dört eyleyenin (gönderen, gönderilen, yardımcı, engelleyici) katılımcılar tarafından kim (kimler) ya da ne (neler) olarak tanımlandıkları çözümlenmeye çalışılmıştır. Veri çözümlemesi sonucunda , insan kaynaklarını yeniden yapılandıran gücün genelde “toplum”, özelde ise “Bologna Süreci” olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle toplum, insan kaynaklarını yeniden yapılanma yönünde harekete geçiren nedendir.

5.3.1. Lisansüstü Öğrencilerine Göre Gönderen

Öğrenci anlatılarında göndereni; yüksek lisans öğrencileri (n=17) **toplum** kavramıyla ve “harekete geçiren güç”, “yönlendiren güç” ifadeleri ile doktora öğrencileri (n=8) ise **küreselleşme** kavramıyla ve “başlatan süreç” ifadeleri ile betimlemişlerdir.

“Bireyleri yeniden yapılanmaya yönlendiren güç toplumdur. Toplum, bireylerin varoluş nedenidir aslında ve birey üzerinde belirleyicidir. Gündelik hayatta bizlere yerine getirmemiz için çeşitli sorumluluklar verildiğini düşünüyorum. Sonra bizlere “bunları yap ama bunları yapma” deniliyor. İşte yeniden yapılanmamızda da bizleri değişime sevk eden, harekete geçiren güç toplumdur.” (G-1 / YL.- K).

İktisadi idari bilimler fakültesine bağlı anabilim dallarından birinde doktora öğrenimi gören öğrenciye göre ise küreselleşme süreci, çeşitli boyutlarıyla önce toplum ve dolayısıyla da insan kaynakları üzerinde yeniden yapılanma sürecini başlatan süreç olarak ifade edilmektedir:

“Küreselleşmenin yol açtığı sonuçlardan biri de toplumun rekabet odaklı yeniden inşasıdır. Başta ekonomi kurumunda ve küresel pazarda gözlenen bu değişim süreci insan kaynaklarının da girişimcilik başta olmak üzere yeni beceriler kazanarak yeniden yapılanmasını gerekli kılmaktadır. Bir anlamda ekonomi kurumunda başlayan bu süreç etkisini insan kaynaklarının yetiştirilmesinden sorumlu olan eğitim kurumlarında da göstermektedir.” (G-4/İ.İ.B.F - E)

Sonuç olarak lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilere göre gönderen “toplum” ve “küreselleşme” kavramlarıyla tanımlanmaktadır.

5.3.2. Öğretim Üyelerine Göre Gönderen

Öğrenci anlatılarında olduğu gibi öğretim üyesi anlatılarında da gönderen “toplum”dur. Ancak yedi katılımcı tarafından toplumun yanı sıra “Bologna Süreci” de insan kaynaklarını yeniden yapılanma yönünde harekete geçiren neden olarak ifade edilmiştir.

Bologna sürecini ifade eden öğretim üyeleri, Ege Üniversitesi’ne bağlı iktisadi idari bilimler, iletişim ve eğitim fakültelerinde görev yapmaktadırlar.

Araştırmanın nicel verilerinin sunulduğu bölümde de ifade edildiği gibi özellikle Bologna sürecine yönelik etkinliklerin yeterliliklerinin değerlendirilmesinde her iki üniversite arasında farklılıklar görülmektedir. Erasmus koordinatörlükleri çerçevesinde gerçekleştirilen öğrenci-öğretim üyesi hareketliliği, diploma denkliği, AKTS’nin uygulanması, öğretim planlarının hazırlanması ve AB’ye üye ülkelerin üniversiteleri ile ortak hedeflere yönelik işbirliği faaliyetlerinin değerlendirilmesinde Ege Üniversitesi’nde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin görüşleri Celal Bayar Üniversitesi’nde görevli öğretim üyelerine daha olumludur. Ege Üniversitesi’nde görevli öğretim üyeleri Bologna sürecine yönelik etkinliklerin yeterli ve istenilen düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

Celal Bayar Üniversitesi’nde görev yapmakta olan öğretim üyeleri göndereni ifade ederken toplumun tüm kurumlar üzerindeki “belirleyici güç” olma özelliğinden hareketle açıklamalarda bulunmuşlardır.

“Toplum tüm kurumlar üzerinde olduğu gibi bireyler üzerinde de belirleyicidir ve nasıl bir insan modeli yetiştirilmesini istiyorsa bunu başta eğitim kurumu aracılığıyla gerçekleştirir. Yani, bireyler hangi değerlere sahip olacaklar, hangi yeteneklerle donatılacaksa toplumun ihtiyaç ve beklentileri yönünde şekillenir. Toplumun bu beklentileri çerçevesinde eğitim kurumları, programları hazırlanır ve uygulanır. Sistemin çıktısı olarak da nitelendirilen mezunların izlenmesiyle de bir değerlendirmeye varılır. Konu yükseköğretim olunca size şu örnekleri verebilirim: Ülkemiz açısından çok da başarılı uygulamalarını göremesek de toplumsal değişmeye bağlı olarak sanayileşme ile birlikte mesleki ve teknik eğitim önem kazanırken teknik programlar hazırlanmış ve meslek yüksekokulları yaygınlaştırılmıştır. Bugüne

baktığımızda ‘*üçüncü çağ*’ olarak nitelendirilen bilgi çağı ile birlikte toplumlar farklı bir insan kaynağı profiline ihtiyaç duymaktadır. Günümüzde bireylerin bilgi okur yazarı olmaları beklenmekte ve bu nedenle bilgi toplumuna geçiş sürecinin yükü de büyük ölçüde yükseköğretim sistemine yüklenmektedir.” (G-13 / C.B.Ü.-Edb.Fakt.)

Yukarıdaki alıntıya göre toplum, hem kurumların hem de insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında *belirleyici unsurdur*.

Ege Üniversitesi’nde görevli öğretim üyeleri ise insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında “Bologna Süreci”ni doğrudan etkili olan ve yeniden yapılanma sürecini *başlatan unsur* (gönderen) olarak görmektedirler.

“İnsan kaynaklarının ve hatta Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılandırılması, AB’ye adaylık sürecinde Bologna Süreci ile başlamıştır. Bu süreçte bizler de çeşitli eğitim programları aracılığıyla gerek eğitim hareketliliğine katılarak, gerekse öğretim planlarımızda yaptığımız değişikliklerle yer almaktayız. Elbette başlarda bu değişiklikler bize dışardan gelen bir dayatma gibi algılansa da, süreç içinde akademisyenlerimizin ve öğrencilerimizin farklı deneyimler elde ederek hazırladıkları projelerle bilgi birikimlerini arttırmaları, ilerleyen zamanla süreçte daha da istekle yer almamızı sağladı. Fakültemizde bu sürece bir parça kuşku ve kişisel kaygılara yaklaşanlar yok değil. Bologna sürecini, Türkiye’nin Avrupa Birliği ile entegrasyonun bir parçası olarak düşündüğümüzde yükseköğretimin ve dolayısıyla insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasının ekonomik, politik ve kültürel alanlarda izlenen politikaların tamamlayıcısı niteliğinde olduğunu söyleyebiliriz. Böylece toplum yeniden yapılırken, hem bireysel hem de toplumsal bir kazanım elde edilebilecektir.” (G-3 / Ege Ün. – Eğitim Fakt.)

Görüşmelerde Bologna süreci ifadesini kullanan katılımcılardan ikisi hem *gönderenin* hem de *öznenin* “toplum” olduğu düşüncesindedir. Bu durum eyleyenler modeline göre son derece doğaldır. Çünkü bazı durumlarda gönderen ve özne aynı olabilmektedir. Kıran & Kıran(2007:282)’a göre gönderen herhangi bir özneyi görevlendirmeyip iletişimi sağlamak için kendisi işin içine girerse o zaman “özne” rolünü üstleneceğini ve böyle bir durumda da gönderen ile öznenin birleşip bütünleşeceğini ifade etmektedir.

Ancak gönderen aynı zamanda özne bile olsa kendi kendini eyleme geçirme sürecinde, kendi dışında, kendinden bir parça olan bir eyleyen yaratır. Bu durumda,

yeniden yapılanmayı belirleyen neden/güç (gönderen) olarak toplumun, yeniden yapılanma sürecinde kurumları ve bireyleri harekete geçirerek böylece kendi yapılanmasını da sürdürmekte olduğu düşünülebilir.

Her iki üniversitenin öğretim üyelerine göre insan kaynaklarının yeniden yapılandırılması “toplum”un yönlendirmesiyle gerçekleşmektedir. Bunun yanı sıra Ege Üniversitesi’nde görevli yedi öğretim üyesi de toplumun yanı sıra ikinci bir gönderen olarak Bologna Süreci’ni işaret etmektedirler. Bu nedenle öğretim üyeleri tarafından gönderen “toplum” ve “Bologna Süreci” olarak değerlendirilmektedir.

5.4. GÖNDERİLEN

Araştırmada gönderilen, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasından yararlanmakta ve insan kaynaklarını (özneyi) eyleminin sonucundaki başarı durumuna göre ödüllendirmekte ya da cezalandırmaktadır.

Araştırmada her iki katılımcı grupta (öğrenci ve öğretim üyesi grubunda) da gönderilen genel olarak gönderenle aynı olup “toplum”dur.

5.4.1. Lisansüstü Öğrencilerine Göre Gönderilen

Yeniden yapılanma, pazar ekonomisinin etkisiyle toplumdaki pek çok kurumun ekonomik ve politik hedefler doğrultusunda, işlevlerinin yeniden tanımlanarak örgütlendiği bir süreçtir. Bu süreçte bireyler, sahip oldukları yeteneklerine yenilerini ekleyerek kendilerini düzenlerken toplumu da yeniden inşa ederler.

Toplumların bireyler üzerindeki belirleyici gücünün yanı sıra bireylerin de toplumsal yapıyı etkileyerek yapısal değişimde belirleyici olması ise özellikle bilgi toplumuna geçiş sürecinde gözle görülür bir hâl almıştır. Çünkü, bilgi ekonomisi adı verilen yeni küresel ekonomik yapıda toplumların rekabet gücü sosyal sermaye olarak nitelendirilen insan kaynaklarının niteliği ile ölçülür hale gelmiştir.

Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasıyla toplumsal bir kalkınmanın gerçekleşebileceğini ve böylece toplumun da bundan fayda sağlayabileceğini düşünmektedirler. Görüşler lisansüstü program türüne göre değerlendirildiğinde ise yüksek lisans öğrencileri bu faydayı “toplum” ve “iş yaşamı” (n=7) açısından değerlendirirken, doktora programında

öğrenim gören öğrencilerin bir kısmı ise (n=4) bu faydayı “**yükseköğretim kurumları**” açısından yorumlamışlardır.

“Öğrenim sürecimi yeniden yapılanma olarak değerlendirebilirim. Her öğretim basamağında yeni bir şeyler öğreniyor insan. Öğrendikçe de yenileniyor. Eğitim kavramı tanımlanırken kullanılan bir söz vardır, davranış değişikliğinin “istendik yönde” olması diye... Davranışlarımızda istendik yönde gerçekleştirilecek olan bu değişiklikler bizim dışımızda belirlenmiş ve kazanımlar olarak müfredata girmiştir. Yapılan ölçme-değerlendirme faaliyetleri ile yani sınavlarla da öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ne ölçüde istendik olduğu test edilir. Bu sınavlarda başarılı olanlar toplumda bir yerlere gelebilir, başarısız olanlar ise ya yeniden eğitim sistemine alınır ya da sistem dışına itilir. Eğitim sistemi, topluma kazandırmış olduğu mezunlarının niteliği doğrultusunda toplumu etkiler. Kaldı ki toplumların gelişmişlik göstergeleri de eğitilmiş bireylerden geçer.” (G-7 / C.B.Ü.- Eğitim Fakt.)

Yukarıda görüşleri aktarılan yüksek lisans öğrencisine göre yeniden yapılanma sürecinin göndereni toplumdur ve bu süreçten fayda sağlayacak olan yani gönderilen de yine toplum olmaktadır. Mezunlar sahip oldukları nitelikler çerçevesinde ödüllendirilir ya da cezalandırılırlar.

Bir başka yüksek lisans öğrencisi ise insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasından bizzat bireylerin ve dolayısıyla da iş yaşamının fayda sağlayacağı görüşündedir.

“Bir işte çalışıyor olsun ya da olmasın herkes daha fazla bilgili, eğitilmiş olma çabasında. Çünkü eğitim, kültürün de bir göstergesi ve kendimize yaptığımız bir yatırım. Yüksek lisansa başvururken arkadaş çevremizin etkisinin olduğunu söyleyebilirim. ‘Onlar yapıyor ben de yapayım’ gibi bir düşünceyle başladım. Ancak ders aşaması bitip de teze başladığımda bu süreç benim için ciddi bir hâl al. Çünkü şu an danışmanlığını yaptığım şirkette, tezde çalıştığım alanla ilgili ciddi bir açık, yani bir ihtiyaç var. Şirketim yapıp ettiklerimden haberdar olduğundan beni destekliyor. Eğitime devam etmem iş yaşamımda da önümü açtı diyebilirim.” (G-10 / Ege Üniv.-İşletme-E.)

Doktora programında öğrenim gören öğrencilerin %71’i (n=47 kişi) öğrenim görmekte oldukları üniversitelerde aynı zamanda araştırma veya öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Bu nedenle bu grupta yer alan öğrencilerle yapılan görüşmelerde

varılan sonuç; öğrencilerin gönderilen olarak yükseköğretim kurumlarıyla birlikte bizzat kendilerini görmekte olduklarıdır.

"İki senedir araştırma görevlisi olarak çalışıyorum. Doktora programında bizimle birlikte öğrenim gören diğer arkadaşlardan farkımız öğretim üyesi olmaya aday oluşumuz. Bu elbette bir ayrıcalık değil. Ama avantajlarımızın olduğunu söyleyebilirim. Gerçi bölüm işlerinin yoğun olması nedeniyle kendimize ve çalışmalarımıza gereken zamanı ayıramadığımız oluyor. Bu da zaten tüm akademisyenlerin ortak sorunu. Araştırma görevlisi olduğum için doktora öğreniminin devlet tarafından finanse edildiğini söyleyebilirim. Ailesinin desteğiyle okumaya çalışan ya da farklı bir kurumda çalışıp doktora yapan arkadaşların yaşadıkları zorlukları biliyorum. Ancak bizler hem akademik hem de mesleki bir birikim elde ediyoruz. Yaptığımız çalışmalar hazırladığımız projeler hem üniversite için hem de akademik gelişimize bir katkı sağlıyor, nitelik kazandırıyor. Nitelik deyince ... şunu da eklemeliyim, ülkemizde özellikle yeni kurulan devlet üniversitelerinde ciddi bir nitelik sorunu var. Yani nitelikli akademisyen açığı olduğunu düşünüyorum. Bu açık ancak nitelikli doktoralı insan kaynağının üretilmesiyle kapanabilir. Ancak -sayısını şu an hatırlayamayacağım- TÜBA'nın hazırlamış olduğu bir raporda dikkatimi çekmişti, Türkiye'nin üniversitelerdeki öğretim üyesini arttırması ve Avrupa Araştırma Alanı'nda yer alabilmesinin önkoşulu olan Ar-Ge faaliyetlerinin yürütülmesini sağlayacak araştırmacıların yetiştirilebilmesi için 2015 yılına kadar 7.000, 2025 yılına kadar ise 17.000 doktora üretilmesi yani doktoralı insan gücünün yetiştirilmesi öngörülmekteymiş. Doktoralı elemana olan talep büyük ama bence bu talebin karşılanabilmesi için ücretlerin düzenlenmesi gerekecektir." (G-15/Ege Ün.-E.)

Öğrenci görüşmelerinden ortaya çıkan sonuç gönderilenin; toplum, iş yaşamı, yükseköğretim kurumu ve lisansüstü öğrencilerin bizzat kendisi olduğudur.

5.4.2. Öğretim Üyelerine Göre Gönderilen

Öğretim üyelerine göre, toplumun sürekliliği, bugünden geleceği belirleme, şekillendirme gücü nedeniyle, başta eğitim kurumu olmak üzere yükseköğretim kurumlarının niteliğine ve bu kurumlarda verilen eğitimin kalitesine bağlıdır.

Görüşmelerde en sık vurgu yapılan görüş ise eğitimin kalitesinin yanı sıra, bu kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilen araştırma-geliştirme faaliyetlerinin önemi

olmuştur. Çünkü yükseköğretim kurumlarının işlevleri arasında öne çıkan temel işlev, bilimsel bilgi üretimi ve üretilen bilginin toplumda paylaşıma açılmasıdır.

Bu nedenle yükseköğretimin en önemli aktörü ve insan kaynağı olarak, öğretim üyelerince gerçekleştirilecek inovatif bilimsel çalışmaların kamusal hizmetler aracılığıyla paylaşılması sonucunda toplumsal bir fayda sağlanabileceği düşünülmektedir.

“ .. Ülkemizde her ne kadar olsa gerek eğitim için gerekse ar-ge faaliyetleri için yükseköğretime bütçeden ayrılan pay istenilen düzeyde olmasa da yine de bizler (akademisyenler) yenilik yaratma yönünde çalışmalarımızı sürdürüyoruz. Elbette bu çalışmaların bize doğrudan ekonomik bir katkısı yok. Hele ki teknoloji üretimine yönelik çalışma yapan enstitülerin yanında sosyal bilimlerin almış oldukları destek de yapılan çalışmalar da oldukça sınırlı. Çoğu akademisyenin bilime katkı sağlamaktan ziyade araştırma yapma ve yayımlama çabalarının ise sadece akademik kadrolar arasında yükselebilmek adına yapıldığını bile söyleyebilirim. ... Az önce anket sorularınız arasında da yöneltmiştiniz; temel görev sorusu... evet bilimin, bilginin üretilmesi, ama olması gereken, üretilen bu bilimsel bilginin bir de paylaşılması gerek, yani **sosyal fayda** sağlanabiliyor mu? Yoksa, ben bir konuda bir araştırma yapmışım ama bunu alandaki diğer akademisyenlerle tartışmaya açmadıktan sonra hiçbir önemi yok.” (G-2/C.B.Ü.-E.)

Yukarıda görüşleri paylaşılan öğretim üyesine göre, inovasyon amaçlı çalışmalarla gerçekleştirilmeye çalışılan yeniden yapılanma süreci, sağladığı sosyal fayda çerçevesinde topluma, kısmen de öğretim üyesine yöneliktir.

“İsmimizin önüne getirilen unvanlar var. Bunlar birer gösterge niteliğinde ve bunları elde edebilmemiz için sahip olmamız gereken yeterlilikler var. Elbette aynı unvana sahip akademisyenlerin akademik yeterliliklerinin de aynı olduğunu söyleyemeyiz. Ancak kendimize bilim insanı diyebilmemiz için önce ‘bilim’ adına bir şeyler yapmamız gerek. Yoksa “ben oldum” dediğimiz an üniversitede yaptığımız iş öğreticilikten, bilgi aktarıcılıktan öteye gitmez. Öğretim üyeleri için kullanılan göstergeler üniversiteler için de geçerlidir. Üniversiteler arasında yapılan gelişmiş, gelişmekte olan ayrımında da kullanılan göstergeler; sahip olunan akademik kadro, bu kadronun ürettiği akademik çalışmalar, nerelerde yayınlandığı, patent alan çalışmaları, yurt dışı deneyimleri gibi çeşitli niteliklerdir. Bu nedenle üniversiteler öğretim üyelerinin bilimsel çalışmalarını, projelerini desteklerken aynı zamanda

yükseköğretim alanında prestij kazanmaya, sahip oldukları prestiji korumaya ve sürdürmeye özen gösterirler.” (G-8/Ege Ün.-E.)

Yükseköğretim kurumlarına toplumda saygınlık kazandıran, en önemli işlevinin araştırma ve geliştirme faaliyetleri olduğu düşünülebilir. Yapılacak olan bilimsel çalışmalarla bilime katkı sağlaması, uluslararası alanda diğer üniversitelerle rekabet edebilir olması ve içinde bulunduğu toplumun yeniliklerle (innovation) donatılmasına katkı sağlaması beklenir. Toplumların yükseköğretim alanındaki başarısı; Ar-Ge için ayrılan kaynakların büyüklüğü, bilimsel araştırmalardaki deneyimi ve akademik personel sayıları ve niteliği gibi çeşitli ölçütlerle değerlendirilir.

Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu(2007)’na göre de özellikle üniversitelerin araştırma işlevlerinin değerlendirilmesinde genellikle iki ölçüt kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi lisansüstü (özellikle doktora) öğrenci ve mezun sayıları, ikincisi ise Science Citation Index (SCI), Social Science Citation Index (SSCI) ve Arts and Humanities Citation Index (AHCI) gibi uluslararası atıf endekslerinde yayımlanan makale sayılarıdır. Bu ölçütler üniversitelerin akademik performansları için önemli olmakla birlikte toplumların da yükseköğretim alanındaki başarılarının bir göstergesi niteliğindedir.

Öğretim üyelerinin görüşlerinden hareketle gönderilenin başta “toplum”(n=15) olmakla birlikte “öğretim üyesi”nin bizzat kendisi (n=7) ve dolayısıyla da “yükseköğretim kurumu” (n=9) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İnsan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarındaki görevleri çerçevesinde öğretim üyeleri, inovatif faaliyetleri ile öncelikle kendilerini ve üniversitelerini yeniden yapılandırırken; sunmuş oldukları sosyal fayda ile de topluma yarar sağlamaktadırlar. Toplum da gönderen olarak beklenti ve gereksinimleri doğrultusunda, yeniden yapılanmanın alanını ve araçlarını belirleyerek çeşitli mekanizmalarla sürecin değerlendirmesini ve kontrolünü gerçekleştirir. Böylece yeniden yapılanma sürecinde hem insan kaynaklarının hem de toplumun fayda sağladığı düşünülebilir. Bu bağlamda, öğrenci ve öğretim üyelerinin paylaştıkları görüşlerden hareketle, yeniden yapılanma öznesinin aynı zamanda gönderilen konumunda tanımlandığı sonucuna ulaşılabılır.

5.5. YARDIMCI

Eyleyenler arasındaki ilişkide güç ekseninin bir parçası olan yardımcı, öznenin eylemini ve amacını gerçekleştirebilmesi için gerekli yardımları yapan eyleyendir. Özne nesnesine ulaşmaya çalışırken öznenin yolunu açan bilgi veya düşünce ile özneye destek olan kişi ya da kişiler yardımcı eyleyen olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmada insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yardımcı unsurlar; başta yükseköğretim kurumu olmak üzere, aile ve bilişim teknolojileridir.

5.5.1. Lisansüstü Öğrencilerine Göre Yardımcı

Her iki üniversitede gerçekleştirilen öğrenci görüşmelerinde yardımcı eyleyen, **yükseköğretim kurumu** (n=18) ve **aile** (n=9) olarak ikili bir görünüme sahip olsa da yükseköğretim kurumu altında çeşitli aktörlerin bir arada anıldığı görülmektedir:

(1) İhtiyaç duyulan bilgi ve beceri yeterliliğine ulaşılması konusunda lisansüstü eğitim *programı*

(2) Akademik bilginin kazandırılmasının yanı sıra deneyimleriyle de yol gösterici olan ve motivasyon sağlayan *danışman öğretim üyesi*

(3) Üniversitenin sunmuş olduğu *bilişim teknolojileri ve kütüphane* hizmetleri de diğer yardımcıları olarak nitelendirilmektedir.

Halihazırda bir işte çalışıyor olsun ya da olmasın tüm öğrencilerin yeniden yapılanma yönünde duydukları gereksinimin karşılanmasında öncelikli yardımcısı yükseköğretim kurumudur. Bu yardımcı eyleyen altında toplanan aktörler; lisansüstü eğitim programları, programlarda görevli öğretim üyeleri ile kurumun öğrencilere sunmuş olduğu maddi kaynaklardır.

Lisans öğrenimi sonrasında katılımcılar ya akademisyen olmak ya da meslek edinmek veya mesleğinde daha iyi bir konum edinmek amacıyla lisansüstü öğrenim görme ihtiyacı duymaktadır (Bkz: Araştırmada tablo:34).

Benimki, tamamen mesleki kaygıdan. Şu an çalıştığım bir iş yok, başvuru yaptığım bir iki yer var sadece. Bir işe yerleşene kadar zamanımı değerlendirmek istedim hem de yeni iş imkanları yaratabilecek bir alanda bilgi sahibi olmak istiyorum. İş başvurularının pek çoğunda mutlaka deneyim isteniyor. İş şansı, çalışma fırsatı verilmeden nasıl deneyim sahibi olabiliriz bilmiyorum. Kabul gelen işlerin zaten bir çoğu vasıfsız işçilerin bile

yapabileceği işler. Yok pahasına bir işte çalışmaktansa öğrenciliğin devam etmesi daha iyi diye düşünüyorum. (G-2/ Ege Ün.v.-YL- E.)

Sosyal bilimler enstitüsünün çeşitli anabilim dallarında yürütülen lisansüstü eğitim programları öğrencilerin mesleki ve kişisel gelişimlerindeki çeşitli beklentilerinin karşılanmasında yardımcı eyleyen niteliğindedir.

Yeniden yapılanmada verimliliğin elde edilmesi için bireysel istek ve beklentiler ile kurumun işlevleri arasında bir uyumun bulunması gerekir. Bireysel beklentiler ile kurumsal işlevler çoğunca bir arada bulunur ve bu nedenle kurumun işlevi / -leri, bireysel beklenti ve ihtiyaçları karşılayan sonuç olarak ele alınabilir. Bu bağlamda, lisansüstü program türüne göre karşılaştırma yapıldığında araştırmada elde edilen sonuç şöyledir : Yüksek lisans programı öğrencileri **psiko-sosyal** ve **sosyo-ekonomik** beklentilerle, doktora programı öğrencileri ise bilimsel bakış açısı kazanma isteğinin ve akademik kariyer yapma hedefinin ön planda tutulduğu **araştırma-geliştirme** yeterliliğine sahip olma beklentisiyle lisansüstü öğrenim görmeye devam etmektedirler.

“Bölümümüzdeki tüm hocalarımızın akademik bilgi birikimlerinin yanı sıra akademik deneyim zenginliğine de sahip olduklarını söyleyebilirim. Pek çoğu yurt dışında öğrenim görmüş.... Derslerimiz genelde yaptığımız okumalarla ilgili edindiğimiz görüşleri tartışmamız şeklinde geliyor. Yani lisanstan çok farklı. Hocalarımızın, daha ders aşamasındayken bile ortak çalışmalar yapma fırsatı vermeleri ise, bu programın lisanstan ne kadar farklı olduğunu kavramamızı sağladı. Kendimizi ve yaptığımız işin önemli olduğunu hissettirdi. Şimdiden tezde çalışacağım konuyu bile tasarladım. Bence biz öğrencilerin en büyük ihtiyacı da bu. Yani, hocaların bize destek olması, gerisi zaten geliyor. Beni yüksek lisans yapmam yönünde teşvik eden de yine bölüm hocamdı. İyi ki buradayım, programla ya da öğrenim gördüğüm bölümle ilgili hiç pişmanlık duymadım.” (G-9/Ege Ün.v.-YL.-K)

“... Hele ki tez aşamasındaysanız iyi bir kılavuza ihtiyaç duyuyorsunuz. Çünkü gerek tez aşaması öncesinde gerekse tezin kaleme alındığı aşamada cevap bulunması gereken pek çok soru var: “Ne çalışacaksınız? Nasıl çalışacaksınız? Doğru yolda mısınız?” gibi... Danışman hocam bu konularda ihtiyaç duyduğum tüm desteği özveriyle sağlıyor. Tüm beklentilerim karşılandığı için hiçbir sorun yaşamıyorum diyebilirim.” (G-23 / C.B.Ü.-YL-E.)

Yukarıda görüşleri paylaşılan Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencileri, üniversitelerindeki *öğretim üyelerini* akademik bilginin ve disiplinin kazanılmasına rehberlik eden, deneyimleriyle yol gösteren ve motivasyon sağlayan “yardımcılar” olarak nitelendirmektedirler.

Görüşmelerde *on dokuz öğrenci* de ders aşamasının gerçekleştirildiği eğitim ortamlarında bulunan teknik donanımların, materyallerin (Akıllı tahta uygulaması, projeksiyon, bilgisayar) kullanılmasının dersin öğrenimini kolaylaştırdığı ve zevkli hale getirdiği görüşünü ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler, kütüphanelerinin gerek sanal (veri indeksleri) gerekse de basılı kaynaklara erişim konusunda kullanıcı hizmetlerinin yeterli olduğu görüşünü paylaşmaktadırlar. Böylece bilişim teknolojileri ve kütüphane hizmetlerinin de yükseköğretim başlığı altında diğer bir yardımcı olarak nitelendirildiği sonucuna ulaşılabilmektedir.

Lisansüstü öğrencilerinin % 30.5'i (n=67 kişi) hâlihazırda bir işte çalışmamaktadır. %5.9'u (n=13) ise part-time işlerde çalışmaktadır. Görüşmelerde *yedi öğrenci* öğrenimlerini sürdürmek için ihtiyaç duydukları maddi desteği (para) ailesinin karşıladığını belirtmiştir. Eğitim süreci bir anlamda öğrenciler ve aileleri için ekonomik bir yatırım olarak değerlendirilmektedir. Hâlihazırda bir işte çalışmayan öğrencilerin eğitim sürecinde karşılamak durumunda oldukları; harç giderleri, barınma – beslenme masrafları, yayın ve dokümanların takip edilmesi gibi çeşitli ihtiyaçlarının gereksinim duydukları maddi destek, aileleri tarafından karşılandığı için bu süreçte **aile** bir diğer önemli yardımcı olarak değerlendirilmektedir.

5.5.2. Öğretim Üyelerine Göre Yardımcı

Öğrenci görüşlerinde paylaşıldığı gibi öğretim üyelerince de insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında “yükseköğretim kurumları” ve “aile” yardımcı eyleyen olarak tanımlanmaktadır.

Öğretim üyeleri, yalnızca öğrencilerinin değil aynı zamanda bizzat kendilerinin de yeniden yapılanmasında, görev yapmakta oldukları yükseköğretim kurumunun desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Elbette ihtiyaç duyulan bu desteğin ne ölçüde

karşılandığı konusunda üniversiteler arasında karşılaştırma yapıldığında bazı farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Bkz: Araştırmada tablo:54).

“Üniversitemiz, eğitim kadrosundaki program ve akademik personel çeşitliğinin yanı sıra sosyo-kültürel etkinlikleri ile de öğrencilerimize kaliteli bir eğitim ortamı sunmaktadır. Bu nedenle toplumsal kalkınmaya önderlik edecek insan kaynaklarının yetiştirilmesi yönünde tüm imkanlarımızla destek olabilmekteyiz. Gerek üniversite – sanayi işbirliğinin gerçekleştirilmesi gerekse AB eğitim programlarına katılım ve AKTS’nin başarılı bir şekilde uygulanması çalışmalarıyla, AYA’ya yönelik eşgüdümlü çalışmaların izlenmesi Türkiye’deki gelişmiş üniversiteler arasında yer almamızın nedenleri olarak sıralanabilir.” (G-12/ Ege Üniv.-K.)

Yukarıda görüşlerine yer verilen öğretim üyesi, görev yapmakta olduğu Ege Üniversitesi’nin öğrencilerine sunmuş olduğu çeşitli imkânlar nedeniyle hem öğrencilerin hem de toplumun yeniden yapılanmasında üstlendiği yardımcı rolünü vurgulamaktadır.

Celal Bayar Üniversitesi’nde görev yapmakta olan başka bir öğretim üyesi ise; kendisinden vermiş olduğu örnekte akademisyenlerin yeniden yapılandırılmasında yine bir başka akademisyen ya da akademisyenlerin yardımcı rolünden söz etmektedir:

“Akademik anlamda bir unvan sahibi olsam da (Doç. Dr.) bazı konularda hâlâ hocalarımın görüşlerine, danışmanlığına ihtiyaç duyarım. Sık sık görüşür fikir alış verişinde bulunuruz. Pratikte öğrencilik devam ediyor bir anlamda. Hiçbir şey olmasa bile, yaptığım çalışmaların eleştirel gözle değerlendirilmesi, şüphelerimin giderilmesi beni rahatlatıyor. “Doğruymuş”, “yanlışmış” diyebiliyorum. Bunu aslında tüm akademisyenlerin yapabilmesi gerek. Ancak, genel temayül nedense çalışmaların gizlenmesi şeklinde. O zaman soruyorsunuz tabi, “çalışma yapmanın ne anlamı kalıyor?” diye...” (G-15 / C.B.Ü.-E.)

Öğretim üyeleri arasından *altı katılımcı* da yeniden yapılanma sürecinde *bilişim teknolojilerinin*, öğrencileri ve kendileri adına gerek zaman, gerekse de emek açısından fayda sağlayıcı özellikleri nedeniyle vazgeçilmez bir yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşmelerden elde edilen bir diğer veri ise; öğrenci görüşlerinde de olduğu gibi yeniden yapılanma sürecinde öğretim üyelerinin en önemli yardımcılarının aileleri olduğudur. Ancak; ailenin yardımcı eyleyen olarak tanımlanmasında öğrenci grubundan farklı olarak öğretim üyeleri ailelerinin, maddi (ekonomik) desteğinden çok, kendilerine

sağlanan; inanç, güven, anlayış, sevgi ..vb. gibi olumlu, içten duygularla oluşturulan psikolojik atmosfer ortamının ve desteğinin etkili olduğu düşüncesindedirler. Aşağıda bu düşünceyi destekleyici iki alıntı örneğine yer verilmiştir:

" Ancak baktım ki yaptıklarım beni manevi yönden tatmin etmiyor, yüksek lisans yapmaya karar verdim. Ailede babam akademisyen. Babam her zaman hayran olduğum bir insan. Onun kızı olmak hem çok güzel hem de bir o kadar zordu. Onun için babam akademisyen olmaya karar verdiğimde benim özgür kişiliğimi bildiğinden "Kızım iyi düşündün mü, bu uzun soluklu bir maraton" demişti. Benim meslek seçimimde bu ikisi; yüreklendirdiği için babam ve mesleğin yaşam tarzı olarak beklentilerime uygun olması, etkili oldu diyebilirim." (G-1/ Ege Ün.-İletişim Fakt.- K.)

" Öğretim döneminde gündüzün yanı sıra gece derslerimizin de olması bilimsel çalışma yapmamızı nerdeyse imkansız hâle getiriyor. Yazın çalışma yapabilirsem, sonbahar döneminde gerçekleştirilen kongrelere başvurma şansım ya da dergilere gönderme imkanım oluyor. Tabii ailem anlayış göstermese bunu gerçekleştirme şansım da olmayacak. Onlar da saygı gösteriyorlar."(G-14/ CBÜ.- Edebiyat Fakt.-K.)

Her iki üniversitedeki öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda yardımcı eyleyen; yükseköğretim kurumu, öğretim üyeleri, bilişim teknolojileri ve aile'dir.

5.6. ENGELLEYİCİ

Yardımcı eyleyenin yanı sıra insan kaynaklarının yeniden yapılanmasını engellemeye çalışan güçler de bulunmaktadır. Bu güçler, insan kaynakları açısından eylemin gerçekleştirilebilmesi için aşılması gereken engeller olarak nitelendirilebilir ki eyleyenler modelinde bu engeller; her türlü varlık, zaman ve insansı (antropomorphic) güçler olarak tanımlanmaktadır.

5.6.1. Lisansüstü Öğrencilerine Göre Engelleyici

Öğrencilerin yeniden yapılanmaları önünde tanımladıkları engeller, çalışma durumlarına göre farklılıklar göstermektedir. Hâlihazırda yükseköğretim kurumu dışında başka bir kurumda çalışan öğrencilerin karşılaştıkları engeller; lisansüstü eğitim çalışmaları (ders, proje, tez, ödev, araştırma, ..vb.gibi) için yeterli zamanı bulamamaları

ve çalıştıkları kurumlardaki yöneticiler ve meslektaşları tarafından çalışmalarının gereksiz, önemsiz bulunmasıdır. Yine araştırma görevlisi olarak çalışan öğrenciler de akademik çalışmalarını gerçekleştirebilecek yeterli zamana sahip değildirler.

“Şu an ders aşamasında olduğum için, buradaki ders programına göre çalışma saatlerimin ayarlanmasında zorluklar yaşadım. İzin almak zaten başlı başına bir problem. Bir de işyerindeki diğer arkadaşlar, en ufak olumsuzlukta dahi emsal gösteriyorlar. Yani destek olacaklarına köstek oluyorlar. Ne yapacaktım daha fazla okuyup da vs vs... Anlamalarını beklemiyorum zaten. Bir de ders dışı zamanda yapılması gereken ödevler var. Neyse ki kütüphanemiz hafta sonu da hizmet veriyor. Bir de evden de kütüphane kaynaklarına Internet üzerinden erişim imkanımız var, var da zaman kalırsa.. Faydası olur mu bilmiyorum, ama ders aşamasındaki çalışan öğrenciler için şu öneride bulunmak istiyorum: Mümkünse lisansüstü eğitim dersleri gece yapılsın. Böylece program için izin alamadığında öğrenciler ya iş ya okul gibi seçim yapmak zorunda da kalmazlar.” (G-8/ Ege Üniv.-YL.-K.)

Hâlihazırda bir işte çalışmayan yedi öğrenci ise; öğrenim giderlerini karşılamak için gerekli ekonomik kaynağa sahip olmadıklarını, giderlerinin aileleri tarafından karşılandığını ifade etmişlerdir. Lisansüstü eğitim aşamasında gelir elde edecek düzenli bir işte çalışmayan üç öğrenci de lisansüstü öğrencilerinin üniversite bünyesinde gerçekleştirilen projelerde araştırmacı olarak görevlendirilerek ya da burs imkânları sunularak yaşadıkları ekonomik sıkıntının hafifletilebileceği görüşündedir.

Öğrenci görüşleri arasındaki bir diğer farklılık ise lisansüstü eğitimde bulunulan aşamaya (ders-tez) bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

“Büyük bir hevesle başladığımız yüksek lisans eğitimimizde karşı karşıya kaldığımız kimi sorunlar oluyor. Öncelikli bazı derslerin işleniş şekilleri hâlâ lisans aşamasıyla aynı. Bu da derslerin monoton bir havada geçmesine neden oluyor. Programda sunulan seçmeli derslerimiz çok az ve neredeyse zorunlu seçmeli. Programda yer alan derslerimizin de içeriğini neredeyse lisanstakilerle aynı buluyorum. Yani, aradan geçen dört senede yeni bir bilgiye ulaşılmaz mı? Dersler, bilgi birikimimize katkı sağlamadığı gibi pratikte de nerede kullanabileceğimizi bilmediğimiz konuları içeriyor. İçerik belirlenirken öğrenci görüşleri alınsa belki beklentilerimizi karşılayacak, ihtiyaçlarımıza cevap verebilecek bir program hazırlanabilir.” (G-25/C.B.Ü.-YL.-Edebiyat Fakt.-E)

"... Ders ve tez aşamasındaki danışmanların ayrı atanması gerektiğini düşünüyorum. Yani her iki aşamadaki danışmanlar farklı olmalı ya da en azından tezde birlikte çalışacağımız danışmanı biz belirleyebilmeliyiz. Tez aşaması yeterince stresli, bu nedenle danışmanınızın kim olduğu, yeterlilikleri, daha önce yönettiği tez konularının neler olduğu hatta işini severek yapması bile çok önemli. Bölümde yeterli sayıda hocamız olmadığı için ya alan dışından bir hocaya atanıyoruz ya da hocanın alanı olsa bile; vakti yok. Çünkü ders programı yoğun. Onlara da hak vermek gerek elbet ama ... Bu süreç sandığımdan da zormuş."(G-17/C.B.Ü.-YL-Eğitim Fakt.-K)

Yukarıda görüşleri paylaşılan öğrencilerden ilki ders aşamasında programdan ve programda görevli öğretim üyelerinin bir kısmının ders işleyiş yönteminden kaynaklanan engelleri ifade etmiştir. Yine aynı üniversitede yüksek lisans öğreniminde tez aşamasında bulunan öğrenci ise; üniversitedeki danışman öğretim üyelerinin hem niceliksel hem de niteliksel yeterliliklerinin öğrenci için taşıdığı önemi vurgulamaktadır.

Öğrenciler, lisans aşamasından farklı olarak lisansüstü derslerin işlenişinde; aktif olmak, eleştirel düşünebilmek, tartışmak, mümkünse uygulamalar yaparak bilgiyi pratiğe dökmek istemektedirler. Geleneksel yöntemlerle işlenen dersler ise programa yönelik öğrenci beklentilerinin karşılanmasında yetersiz kalmaktadır.

Öğrencilerin lisansüstü öğrenim sürecinde karşılaştıklarını ifade ettikleri olumsuzlukların (engeller), lisansüstü eğitim programının yetersizliğinden ve özellikle tez aşamasında danışman *öğretim üyesi* ile yaşanan iletişim engellerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın 4.2.1.1. ve 4.2.1.2. bölümlerinde sunulan bulgular da (Bkz: 35, 36, 40 ve 41 nolu tablolar), programda yer alan bazı derslerin, içeriklerinin ve işlenişinin güncel olmayışı nedeniyle monoton olarak değerlendirildiğini, program ile çalışma yaşamının ilişkilendirilmediğini ve öğrenci-öğretim üyesi iletişimde geribildirim alma konusunda sorunlar yaşandığını göstermektedir.

Burada sunulan görüşme metinlerinden ve çözümlemelerinden hareketle; öğrenci görüşlerine göre yeniden yapılanma sürecinin engelleyici unsurları: Zaman, ekonomik yetersizlikler, lisansüstü eğitim programı, öğretim üyesi'dir.

5.6.2. Öğretim Üyelerine Göre Engelleyici

Öğretim üyelerine göre; yeniden yapılanma sürecinin engelleyici unsurları, başta gelir yetersizliği olmak üzere, bu engelleyiciye bağlı olarak ortaya çıkan; zaman, akademik kariyer edinme zorlukları ve akademik çalışmaların görev yapılan üniversite tarafından yeterince desteklenmemişidir.

“Yeniden yapılanma, ekonomiye dayalı bir süreç olduğu için bu sürecin en önemli engeli de yine ekonomik kaynakların yetersizliğidir. Çünkü yeniden yapılanma bireyler ve toplumlar için bir yatırımdır. Yatırımda bulunabilmeniz için mali kaynakların yanı sıra teknolojiyi ve nitelikli insan kaynağını da elinizde bulundurmanız gerekir. Ne var ki; teknolojinin ve teknolojiyi üretecek, onu kullanacak olan insan kaynağının yetiştirilmesi ise ayrı bir maliyet konusudur. ... Bugün sorsanız belki herkes geçim sıkıntısından, gelir yetersizliğinden yakınır. Doğrudur... Bu çalışmayı belki vakıf üniversitelerinde yapsanız farklı bir sonuç ortaya çıkabilirdi, ancak bizler her ne kadar akademisyen olsak da nihayetinde devlet memuruyuz. Devlet kurumlarında çalışan diğer memurlara göre en büyük gelir kaybı yaşayan meslek grubundayız. Dahası aynı meslek grubunda olmamıza rağmen bu kayıp; profesörlere göre daha alt akademik kadroda yer almamızdan dolayı bizde daha fazladır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da akademisyenliğin cazibesini yitirmesiyle öğretim elemanı olarak yetiştirebileceğimiz araştırma görevlisi kadrosuna alacak eleman bulamıyoruz. Ders yükü arttıkça araştırma yapacak zaman da kalmıyor. Diğer sorunlar da bunlara bağlı olarak çeşitleniyor.” (G-4/ Ege Üniv.-İ.İ.B.F.-E.)

Ege Üniversitesi’nde görev yapmakta olan öğretim üyesi, yeniden yapılanmada mali kaynakların belirleyiciliğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle devlet üniversitelerinde çalışmakta olan akademisyenlerin gelirlerinde gözlenen gerileme ve beraberinde getirdiği gelir yetersizliği yeniden yapılanma önündeki öncelikli engelleyiciyi olarak nitelendirilmektedir.

Nitelikli insan gücünün hem kaynağı hem de kullanım alanı olarak yükseköğretim kurumlarının insan kaynakları bakımından yeniden yapılandırılabilmesi için öncelikle gelir anlamında cazibesini yitiren akademisyen ücretlerinin iyileştirilmesi talep edilmektedir.

Öğretim üyelerince ifade edilen bir diğer sorun ise bilimsel araştırmalarla ilgili olup; görüşmecilerin tamamı (n=15) bu konuda görüş bildirmiştir. Sekiz katılımcı yayınlarda ve akademik yükseltmelerde yabancı dil yeterliliğinin kendileri için bir engel olduğunu ifade etmişlerdir. Tüm katılımcılar, yoğun ders yükü ve akademik çalışmalarının üniversiteleri tarafından yeterince desteklenmeyişi nedenleriyle yeterli sayıda ve nitelikte araştırma ve yayın yapılamadığı görüşünü paylaşmaktadırlar.

Öğretim üyelerinin yeniden yapılanmasındaki engellerden bir diğeri ise, hizmet verilen üniversitedeki olumsuz örgüt iklimidir. Araştırmanın nicel bulguları hatırlanacak olursa; farklı bir yükseköğretim kurumunda çalışmayı düşünen öğretim üyelerinin %64'ü gerekçe olarak görev yapmakta olduğu üniversitedeki olumsuz örgüt iklimini ifade etmekteydi (Bkz: Tablo:51) Görüşmelerde de beş katılımcı, öğretim üyelerinin işbirliğinden ve ortak çalışma kültüründen uzak olduğunu ifade ederken iki katılımcı da anti-demokratik davranışları ve uygulanan yaptırımları belirtmiştir.

"Bölümümüzde öğrencilik dönemimizde bizim de hocamız olan eski hocalarımız var. Onlar usta-çırak ilişkisini sürdürme eğiliminde olduklarından hâlâ onların onayı olmadan bir şey yapamayacağımız görüşündeler. Bu da haklı olduğumuz konularda bile hak aramaktan çekinmemize neden oluyor.

.....

Bir de ne yazık ki ideolojik bir yapılanma olduğunu söyleyebilirim. Yani doktoramı bitirdikten sonra yardımcı doçentlik kadrosuna başvurudan sonra kadro için yıllarca beklemek zorunda kaldım. Ben bunun için hiç kimseye ricacı olmadım. Araya hatırlı kimse de bulmadım. Ama şimdi bakıyorum arkadaş daha savunma sınavına girmeden kadro ilânına çıkılıyor. İdeolojik yapılanma ve kadrolaşma, yönetimin kendinden farklı olanlara uyguladığı; baskı, dedikodu, ayrımcılık, ihmal ve istismar gibi tutum ve davranışları ile kendisini üzerimizde hissettiriyor."(G-10)

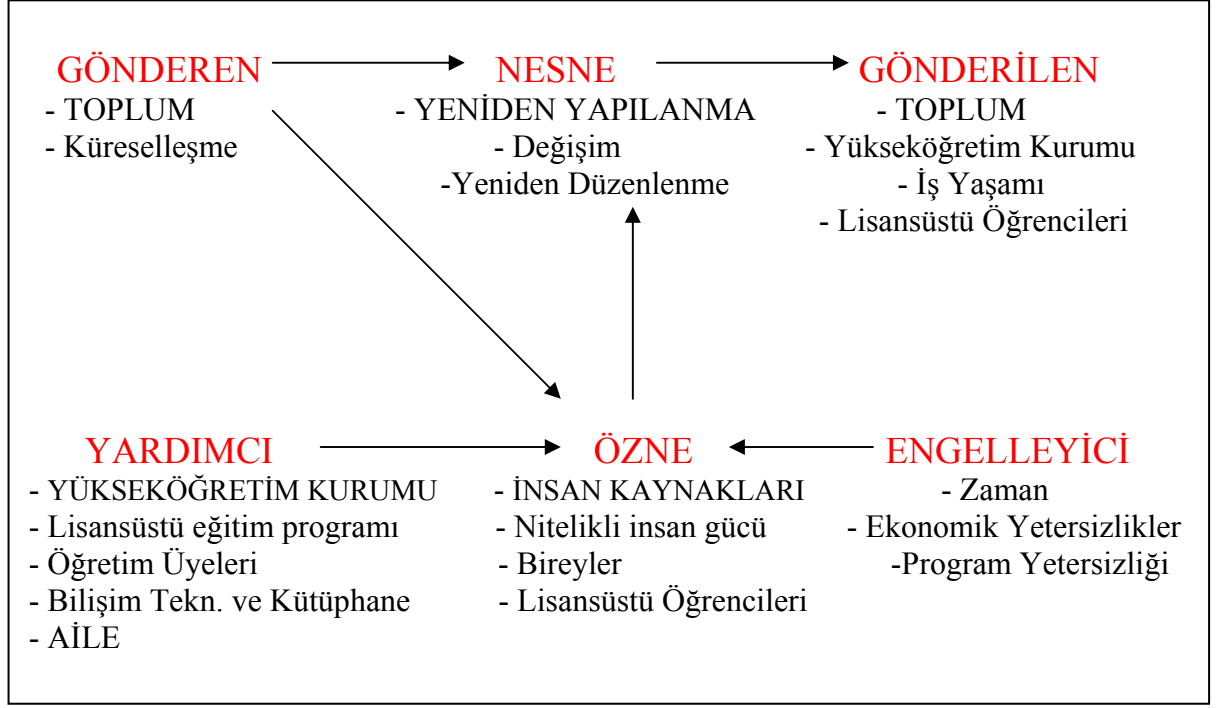
Ekonomik ve akademik çalışma yetersizliklerinin yanı sıra değinilen son engelleyici unsur çifti; lisansüstü eğitim programı ve lisansüstü öğrenci yeterlilikleridir. Öğretim üyelerinin 1/3'i (n=5) programların içerik açısından eksik olduğunu belirterek lisansüstü eğitim programlarına eklenecek yeni derslerin ya da programda öğretimi yapılan ders içeriklerinin tamamı olmasa bile bir kısmının öğrenci görüşlerine başvurularak hazırlanabileceği önerisinde bulunmuştur.

Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını gidermeye yönelik hazırlanmış lisansüstü eğitim programı aracılığıyla öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları alanlarda devamlılığı sağlanabilecektir. Böylece öğretim üyeleri tarafından, motivasyonları ve derslere yönelik katılımları yetersiz olarak değerlendirilen öğrenciler de programda etkin olarak yer alabileceklerdir.

Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerin çoğunda, akademisyen gelirlerinin kamuda görev yapan diğer çalışanlara göre yetersiz olduğunun ve yetersizliğin diğer sorunları da (engelleri de) beraberinde getirdiğinin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Bu durum, öğretim üyelerinin akademik yaşamda karşılaştıkları sorunların paylaşıldığı nicel bulgularla (Bkz: 47, 51, 54, 59, 63 ve 64 nolu tablolar) da desteklenmiştir.

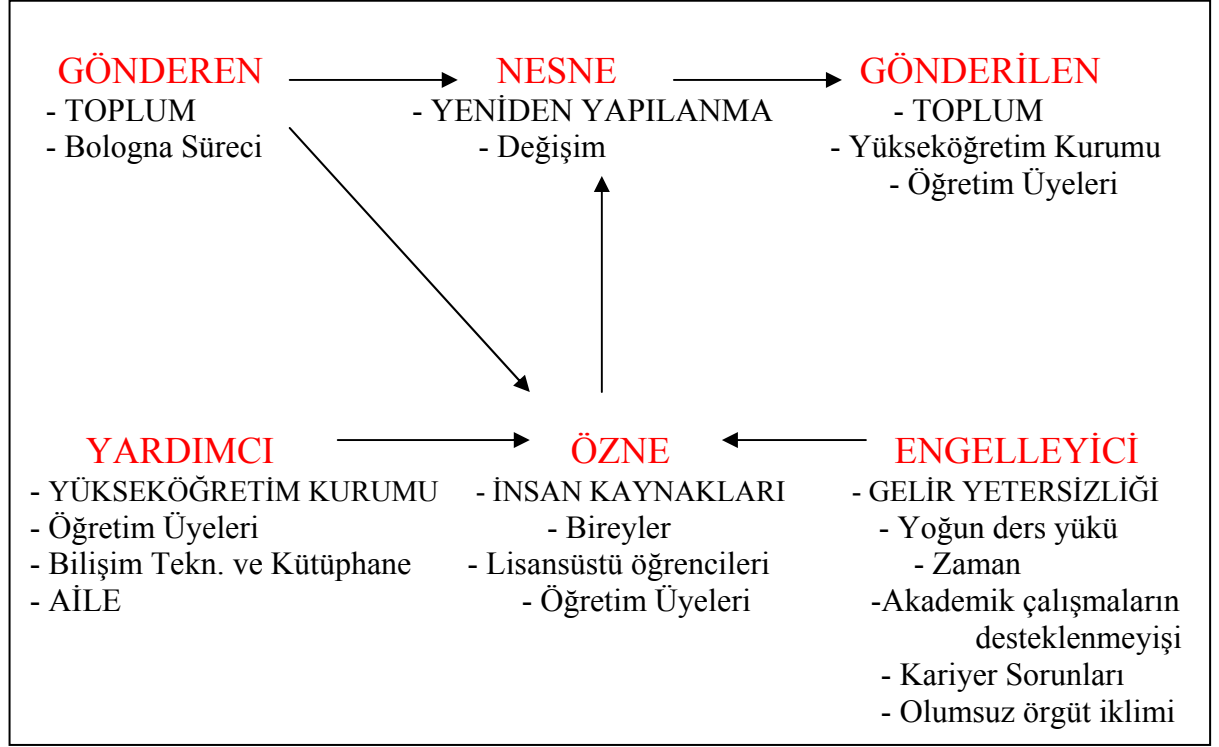
Bu çalışmada göstergebilimin eyleyenler modelinden yola çıkılarak katılımcıların insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik yaklaşımları çözümlenmeye çalışılmıştır. Aşağıda yer verilen iki şemada; öğrencilerin ve öğretim üyelerinin kendilerini ve yeniden yapılanma sürecindeki diğer aktörleri hangi eylemlerle tanımladıkları “eyleyenler şeması” aracılığıyla genel olarak değerlendirilmiştir.

Şema:2 Her İki Üniversitedeki Lisansüstü Öğrenci Görüşmelerinin Modellenmesi



Şema:2'ye göre Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencileri yeniden yapılanma sürecinin öznesini, insan kaynakları, nitelikli insan gücü, bireyler ve lisansüstü öğrencilerinden biri olarak tanımlamışlardır. Değişim ve yeniden düzenlenme olarak da ifade edilen yeniden yapılanma süreci, öznenin yöneldiği değer nesnesidir. İnsan kaynaklarını yeniden yapılanmaya yönlendiren güç, toplum ve küreselleşme süreciyken yeniden yapılanmadan yarar sağlayacak olan da yine toplum ve toplumla birlikte yükseköğretim kurumu, iş yaşamı ve lisansüstü öğrencilerinin bizzat kendisidir. Yeniden yapılanmada, başta yükseköğretim kurumu ve aile olmak üzere öğretim üyeleri, lisansüstü eğitim programı, bilişim teknolojileri ve kütüphane de insan kaynaklarına yardımcı olan diğer aktörlerdir. İnsan kaynaklarının yeniden yapılanmasında aşılması gereken engeller ise yeniden yapılanma için ihtiyaç duyulan yeterli zamanın ve ekonomik kaynakların olmayışı ile yükseköğretim kurumlarında uygulanan lisansüstü eğitim programının nitelik açısından insan kaynaklarının beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamadaki yetersizliğidir.

Şema:3 Her İki Üniversitedeki Öğretim Üyesi Görüşmelerinin Modellenmesi



Şema: 3'e göre Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi'nde görev yapmakta olan öğretim üyeleri yeniden yapılanma sürecinin öznesini, insan kaynakları ve bireyler olarak tanımlarken bu süreçte lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencileri ile birlikte bizzat kendilerini de hem yeniden yapılanan hem de yapılandıran özne olarak kabul etmektedirler. Öğretim üyeleri, yükseköğretim kurumlarında insan kaynaklarının yapılandırılmasında üstlendikleri roller (eğitim, Ar-Ge faaliyetleri gibi) nedeniyle yeniden yapılanmayı akademisyen olma sorumluluğu olarak kabul etmektedirler. Yeniden yapılanma gerek lisansüstü öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri kazanmasında gerekse öğretim üyelerinin akademik yeterliliklerini koruyabilme ve geliştirebilmelerinde başat bir öneme sahiptir. Bu bağlamda öğretim üyeleri, kendilerini ve öğrencilerini de dahil ettikleri insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında belirleyici gücün "toplum" olduğunu; yeniden yapılanmanın yükseköğretim kurumlarında "Bologna Süreci" ile başladığını düşünmektedirler. Bu nedenle yeniden yapılanma sürecinden fayda sağlayacak olan ise öncelikle akademik yeterliliklerini zenginleştiren öğretim üyeleri ve sunmuş oldukları kamu hizmetinde kaliteyi yakalayan yükseköğretim kurumları ile birlikte yine toplum olacaktır. Yeniden yapılanmada

ihtiyaç duyulan nitelikli eğitim ortam ve imkanını sunan *yükseköğretim kurumları* ile özellikle psiko-sosyal desteğiyle motivasyon sağlayan *aile* kurumu bu süreçte yardımcı aktörler olarak görülür. Öğretim üyelerine göre; yeniden yapılanma sürecinin engelleyici unsurları başta *gelir yetersizliği* olmak üzere bu engelleyiciye bağlı olarak ortaya çıkan; yoğun ders yükü, akademik çalışmalar için yeterli zamanın olmayışı, akademik çalışmaların görev yapılan üniversite tarafından yeterince desteklenmeyişi, akademik kariyer edinmede yaşanan zorluklar ve olumsuz örgüt iklimidir.

5.7. GÖRÜŞMELERİN EYLEM-KİPLİK İLİŞKİSİ ÇERÇEVESİNDE ÇÖZÜMLENMESİ

5.7.1. Öğrenci Açısından Eylem – Kiplik İlişkisinin Çözümlemesi

Lisansüstü öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmeler eylemler ve kiplikler (*isteme/bilme/zorunda olma/muktedir olma*) açısından değerlendirildiğinde; özne bizzat lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencinin kendisidir. Özne gerek akademik kariyer sahibi olmak, gerekse alanında uzmanlık kazanarak çalışma yaşamında daha verimli olmayı istemektedir (*/isteme/*). Ancak bu eylemleri gerçekleştirebilmek için gerekli olan yeterliliklere sahip olmadığı (*/muktedir ol-ma-mak/*) görülür. Öğrenciler (özne) isteklerinin ve bu istekleri için gerekli yeterliliklere sahip olmadıklarının bilincindedirler (*/bilmek/*).

Öğrenciler istek ve beklentilerini karşılamak üzere toplum (gönderen) tarafından yeniden yapılanma (nesne) sürecine yönlendirilirler. Küreselleşme süreciyle birlikte yeniden yapılanan ekonomik yapıda meslekler ve mesleklerin gerektirdiği insan kaynağı profili de değiştiği için öğrenciler toplumda beklentilerini karşılayacak statüleri elde edebilmek için yeniden yapılanmak zorundadırlar (*/zorunda olmak/*). Bu durumda toplum (gönderen) – öğrenci (özne) arasında */yaptırtmak/* kipliği yer alır. Diğer bir ifadeyle toplum, insan kaynaklarını (öğrenciler) yeniden yapılanmaya yönlendiren güçtür ve yeniden yapılanma yönünde eylemde bulunması için insan kaynaklarını görevlendirir.

Lisansüstü öğrencileri yeniden yapılanmayı gerçekleştirdiği takdirde hem kendi beklenti ve ihtiyaçlarını hem de toplumun yeniden yapılanmasını sağlamış olacaktırlar. Bu aşamada da (Bkz: Şema:2) toplum ve lisansüstü öğrencileri *gönderilen* olarak tanımlanmaktadır.

Lisansüstü öğrencileri, **edinç** aşamasında toplumun, küreselleşme süreciyle birlikte yönlendirdiği yeniden yapılanma eylemi için gerekli niteliklere sahip olup olmadığı konusunda yetilerini ve yeteneklerini kontrol edip, eylemde bulunmak için bir karar verir.

Araştırmada, dört temel kipliğe (isteme/bilme/zorunda olma/muktedir olma) de sahip olan öğrenciler, yeniden yapılanmak üzere artık **edim** aşamasındadır ve yeniden yapılanmayı gerçekleştirmek üzere, lisansüstü eğitim programlarından birinde öğrenim görmektedirler. Edim aşaması ile birlikte lisansüstü öğrencileri güç eksenine geçerek bu ekseninde bulunan *yardımcı* ve *engelleyci* eyleyenlerle birlikte eylemde bulunurlar. Öğrencilerin yeniden yapılanmaya ulaşmasındaki yardımcıları, yükseköğretim kurumu ve aileleridir. Her iki aktör de öğrencinin ihtiyaç duyduğu koşulları, imkanları sağlayarak destek olmakta; yeniden yapılanma sürecini kolaylaştırmaktadır.

Edim aşamasında (lisansüstü öğrenim sürecinde) özellikle çalışan öğrenciler yaşamış oldukları bazı zorluklar, karşılaşmış oldukları kimi engeller nedeniyle “ya iş ya okul” şeklinde ifade edilen bir seçim yapmak zorunda kalabilmektedirler (*/zorunda olmak/* , */bilmek/*). Seçim yapmak zorunda olsun ya da olmasın tüm öğrenciler, görüşmelerde “heves” olarak da ifade ettikleri yeniden yapılanma isteğinin derecesine ve istekli olma durumuna göre eylemi yapma gücüne (*/muktedir olmak/* – yapabilme durumu) de sahipse yani muktedirse eylemi (yeniden yapılanma) başarılı bir şekilde gerçekleştirebilecek ve amacına da ulaşabilecektir. Lisansüstü öğrencilerinin öğrenim sürecinin devam etmekte olduğu düşünülürse öğrencilerin, yeniden yapılanmanın gerekliliğinin bilincinde (*/bilmek/*) ve bu süreci gerçekleştirmek için gerekli bilgiye ve güce sahip oldukları, sürecin de yardımcı eyleyenlerle desteklendiği görülebilir.

5.7.2. Öğretim Üyesi Açısından Eylem – Kiplik İlişkisinin Çözümlemesi

Öğretim üyeleri ile gerçekleştirilen görüşmeler eylemler ve kiplikler (*isteme/bilme/zorunda olma/muktedir olma*) açısından değerlendirildiğinde; özne insan kaynakları olarak tanımlanmaktadır. Araştırmanın sorunsalını yükseköğretim kurumlarının işlevi oluşturduğu için yeniden yapılandırılan insan kaynakları öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencileri ile birlikte hem yeniden yapılandıran hem de yapılanan konumunda olmalarından dolayı bizzat öğretim üyelerinin kendisidir. Özne

gerek akademik hedeflerine ulaşmak, gerekse akademisyen olma sorumluluğu yerine getirmek istemektedir (*/isteme/*). Bunun yanı sıra özne eylemlerini (akademik çalışma yapma, eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer alma gibi) gerçekleştirebilmek için gerekli olan yeterliliklere ve yeteneklere sahiptir (*/muktedir olmak/*). Bilimsel çalışmalar ve projeler, akademik yaşamın bir parçasıdır ve öğretim üyelerinin kariyer hedefleri açısından önemlidir. Gerek yükseköğretim kurumlarının gelişmişlik göstergelerinin gerekse yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan akademisyenlerin akademik yeterliliklerinin inovatif bilimsel çalışmalara dayandırılması ile oluşan akademik rekabet ortamında nicelik ve nitelik açısından yeterli akademik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi zorunluluğu (*/zorunda olmak/*) ortaya çıkmaktadır. Akademik çalışmaların yanı sıra öğrencilere alternatif öğretim yöntemlerini sunma ve değerlendirme becerilerine sahip olma, bilgi teknolojilerini kullanabilme, öğrencilere iş yaşamının gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırabilme, uluslararası projelere, eğitim programlarına katılma ve bu programlara öğrencileri yönlendirebilme ise öğretim faaliyetlerine ilişkin zorunlulukları oluşturmaktadır.

Öğretim üyeleri (özne) isteklerinin ve bu istekleri için gerekli yeterliliklere sahip olduklarının ve akademik yaşamın getirdiği zorunluluklarının bilincindedirler (*/bilmek/*).

Öğretim üyeleri istek ve beklentilerini karşılamak üzere toplum başta olmak üzere Bologna süreci (gönderen) tarafından yeniden yapılanma (nesne) sürecine yönlendirilirler. Öğretim üyeleri, Bologna süreciyle birlikte yeniden yapılanan yükseköğretim kurumları ile birlikte akademik yeterlilik ve yetkinliklere sahip olmak için yeniden yapılanmak zorundadırlar (*/zorunda olmak/*). Bu durumda toplum (gönderen) – öğretim üyesi (özne) arasında */yaptırtmak/* kipliği yer alır. Diğer bir ifadeyle toplum, insan kaynaklarını yeniden yapılanmaya yönlendiren güçtür ve yeniden yapılanma Bologna süreciyle başlamıştır. Bologna süreci, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında eylemde bulunması için öğretim üyelerini görevlendirmiştir.

Öğretim üyeleri, **edinç** aşamasında toplumun, Bologna süreciyle birlikte yönlendirdiği yeniden yapılanma eylemi için gerekli yeterliliklere (istek ve bilgi gibi) sahip olup-olmadığı konusunda yeteneklerini kontrol edip, eylemde bulunmak için bir karar verir.

Dört temel kipliğe (/İsteme/, /Bilme/, /Muktedir olma/ ve /Zorunda olma/) de sahip olan öğretim üyeleri yeniden yapılandırmada **edim** aşamasındadır ve Bologna sürecine yönelik etkinliklerden en az birinde faaliyet göstermektedir. Edim aşaması ile birlikte öğretim üyeleri istek ekseninden güç eksenine geçerek bu ekseninde bulunan *yardımcı* ve *engelleyci* eyleyenlerle birlikte eylemde bulunurlar.

Ancak, araştırmada görüşme yapılan öğretim üyelerinden bazılarının Bologna süreciyle başlayan insan kaynaklarının yeniden yapılandırılması yönündeki değişime karşı, sahip oldukları alışkanlıkları ve varsayımları çerçevesinde diğer öğretim üyelerine göre direnç gösterdikleri ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu direnç, öğretim üyelerinin ya süreç hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve sürecin kendileri üzerlerinde yaratacağı etkiyi ve değişim karşısında ne şekilde hareket etmeleri gerektiğini bilmemeleri (*/bilme-me-k/*) ya da değişim sürecine ilişkin kişisel kaygıları olup, kaygılarına doyurucu cevaplar alamamaları nedeniyle değişime istekli olmamalarıyla (*/isteme-me-k/*) açıklanabilmektedir. Bu durumda da sözü edilen bu öğretim üyelerinin yeniden yapılanma ve yapılandırma yeteneğine sahip olsalar (*/muktedir olmak/*) bile eylem için gerekli isteğe ve bilgiye sahip olmadıkları için edim aşamasına geçemeyecekleri düşünülmektedir.

SONUÇ

Yeniden yapılanma süreci, pazar ekonomisinin etkisiyle toplumdaki pek çok kurumun sosyal, ekonomik ve politik hedefler doğrultusunda işlevlerinin yeniden tanımlanarak örgütlendiği bir süreçtir. Bu sürecin, küreselleşmenin ortaya çıkarmış olduğu yeni dünya düzeni ile birlikte birleşerek kapsamlı bir şekil alması ise toplumları, insanlık tarihinde görülmemiş deneyimlerle karşı karşıya getirmiştir.

Özellikle ekonomide, toplumsal ilişkileri düzenleyen sosyal kurumlarda bireyin ön plana çıktığı yaşam tarzıyla üretim kalıplarında olduğu kadar tüketim kalıplarında da değişim yaşanmaktadır. Tüketici beğeni kalıplarındaki değişimden etkilenen ekonomik sistemler araştırma – geliştirme (Ar-Ge) faaliyetlerine yönelirken, tüketici beğeni kalıplarına göre şekillenen pazar ekonomisi, esnek üretimi ve üretimde farklılık yaratımını (inovasyon) ön plana çıkartmış, toplumsal işbölümünde de köklü değişimler yaratmıştır.

Küresel pazar ekonomisinin değişen bu koşulları, yeni meslek grupları ile bu mesleklerin gerektirdiği insan kaynaklarının niteliği üzerinde de belirleyici olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, insan kaynaklarının sahip olması gereken yeterlilikler değişmekte; yenilik yaratma gücü, hız ve dinamizmlik pazar ekonomisinde rekabet edebilirliğin belirleyici unsurları haline gelmektedir. Bu nedenle insan kaynakları da yeni dünya düzeninin gerektirdiği yeni bilgi ve becerilerle donanmak üzere eğitim imkan ve olanakları çerçevesinde yeniden yapılanma sürecine dahil olmaktadır.

Toplumdaki tüm kurumların yeniden yapılanmasını zorunlu kılan küreselleşme süreci, insan kaynaklarının da yeniden yapılanması gerekliliği bağlamında eğitim kurumu üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır. Belki bu nedenle günümüz toplumlarının eğitim sistemleri yeniden yapılandırılırken “öğrenme” merkezli, girişimciliği teşvik eden, farklılık yaratma duyarlılığını arttıran eğitim programlarına yönelmiştir.

Küreselleşme sürecinin sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel boyutlarıyla etkisinin gözlemlendiği alanlardan biri olan yükseköğretim kurumları bu süreçte kaçınılmaz ve karşı durulmaz bir değişim süreci ile karşı karşıyadır. Yükseköğretim kurumları, nitelikli insan kaynaklarının yetiştirilmesi, bilimsel bilginin üretilmesi ve toplumda

paylaşımına açılması işlevleriyle yeniden yapılanma sürecindeki stratejik rolü nedeniyle bu sürecin hem etkileyicisi hem de etkileneni konumunda yer almaktadır.

Çeşitli kapsam ve içeriklerde hazırlanan eğitim programları ile bireysel farklılıkları göz önüne alan, inovatif girişimciliği teşvik eden özellikleri bünyesinde barındırmaya başlayan yükseköğretim kurumları, dünya pazarının bilgi ve teknoloji gereksinimlerini anlama ve anlamlaştırma sürecine girmiştir. Böylece bu süreçte, yükseköğretim kurumları eğitim ve öğretim hizmeti sunmanın ötesinde, toplumların ihtiyaç duyduğu bilgi ve teknolojinin üretilmesiyle araştırma geliştirme (Ar-Ge) faaliyetlerine yoğunlaşmıştır. Küreselleşme süreciyle birlikte toplumsal beklentileri karşılamak üzere Ar-Ge faaliyetlerine hız kazandırılması ise yükseköğretim kurumlarının kimliklerinin oluşumunda etkili olmuştur.

Günümüzde geleneksel üniversite yapılanmasından ayrılan, interdisipliner çalışmaların yoğunlaştığı, kurumsal dışa açılımı gerçekleştirebilmiş, uluslararası rekabette belirleyici gücü elinde tutan *üçüncü kuşak üniversiteler* tüm dünyada yaygınlaşmaktadır.

Bilginin rekabetçi kullanımının ön plana çıktığı bilgi toplumunda yükseköğretim kurumlarının belirleyiciliğinin artması ise bu kurumların uluslararası ortaklıkları temel alan, esnek, saydam, performans denetimi ve stratejik planlamayla daha etkin ve etkili bilimsel kurumlar olarak yeniden yapılanmalarını gerekli kılmaktadır.

Dünya çapında yükseköğretim kurumlarında gözlenen bu gelişmeler ve değişim ihtiyacı; A.B.D.'de 1970'lerde, AB'ye üye ülkelerde 1990'larda ve Türkiye'de de 2001 yılında Bologna süreciyle birlikte küresel rekabet ve işbirliği kapsamında yeniden yapılanma süreci etkinleşmiştir.

Yükseköğretim kurumlarında yaşanan bu dönüşümler ve yükseköğretim kurumlarının çeşitlenerek artan işlevleri, araştırma konusunu oluşturan insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında belirleyici olmaktadır. Bu kurumlar, bireylerin yeni bilgi ve beceriler kazanmasının yanı sıra bireylerin ve toplumların yaşam kalitesinin arttırılmasında yaşam boyu öğrenme felsefesini temel alan etkinlikleriyle de vazgeçilmez bir öneme sahiptirler. Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri, özellikle bilgi toplumunda ortaya çıkan yeniliklere uyum sağlama süreci olarak nitelendirilmekte ve bilgiye erişimde çeşitli olanakların yaratılmasıyla eğitimde fırsat eşitliğine imkan sağlanmaktadır.

Bilgi üretiminin hızla arttığı günümüzde, bireylerden bilgiden bilgi üretmeleri, ürettikleri bu bilgileri farklı sorunların çözümünde kullanarak problem çözme yeteneğini kazanmaları beklenmektedir. Bu nedenle bilgi toplumunda bireylerin sorgulayan, yaratıcı, yenilikçi ve üretici özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının işlevlerinden biri olan lisansüstü öğretim de özellikle toplumsal sorunlara yönelik araştırmaların yapılması ve yine toplumun gereksinim duyduğu nitelikli insan kaynağının hazırlanmasında büyük bir önem taşımaktadır.

Lisansüstü öğretim için yapılan birbirinden farklı tanımlar bir araya getirildiğinde, bu öğretim kademesinin, bilim insanı ve öğretim elemanlarını yetiştirmenin yanı sıra *öğretim ve araştırma bütünlüğü içinde* toplumda ihtiyaç duyulan üretken, toplum sorunlarına duyarlı, yaratıcı niteliklere sahip insan kaynaklarının yetiştirilmesindeki önemli katkısı görülebilmektedir.

Lisansüstü eğitim programları aracılığıyla insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında ise bu programlarda görevli öğretim üyelerinin belirleyici rolü de göz önünde bulundurulmalıdır.

Yeniden yapılanma sürecinde, hem etkileyen hem de etkilenen olarak öğretim üyelerinin sunmuş oldukları eğitim-öğretim hizmetlerinin yanı sıra gerçekleştirmiş oldukları akademik çalışmalarıyla Ar-Ge faaliyetlerinde belirleyici olmaları, araştırmada lisansüstü öğrenciler kadar öğretim üyelerinin de diğer bir insan kaynağı olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla değişen dünyada insan kaynaklarının yeniden yapılandırılması sürecinde bir itici güç olarak yüksek öğretim kurumlarının, değişen işlevlerinin değerlendirilmesinde lisansüstü öğrenim gören öğrenciler kadar öğretim üyelerinin de bakış açılarının belirlenmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın temel sorunsalı çerçevesinde lisansüstü öğrenim gören öğrenciler ile lisansüstü eğitim programlarında görevli öğretim üyelerinin yeniden yapılanma sürecinde yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının öncelikle üniversite değişkeni başta olmak üzere çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılıklar göstereceği beklenmektedir.

Araştırmada yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının belirlenmesi ve karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi amacıyla Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi'nin sosyal bilimler enstitülerine bağlı lisansüstü eğitim programlarında öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencileri ile bu programlarda görevli öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerle verilere ulaşılmıştır. Elde edilen verilerle araştırmaya katılan öğretim üyelerine ve lisansüstü öğrencilerine ait demografik, sosyal ve kültürel özellikler betimlenmiştir. Yapılan betimlemenin ardından bu özellikler içinde bağımsız değişken olarak kabul edilen özelliklerin (cinsiyet, yaş, çalışma durumu, mesleki deneyim... gibi) katılımcıların yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açıları üzerindeki etkileri irdelenmiştir.

Yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının analizinde; Bologna sürecine yönelik etkinlikler, Öğrenen odaklılık, Kurumsal, Öğretimsel ve Alansal gelişim etkinlikleri olmak üzere toplamda beş boyuttan oluşan *yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarını belirleme ölçeği* kullanılmıştır.

Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı eklektik modelde tasarlanıp, gerçekleştirilen araştırmada verilerin çözümlenmesiyle araştırmanın sorunsalı çerçevesinde geliştirilen üç temel hipotez ile alt hipotezler test edilmiştir.

Araştırmada lisansüstü öğrencilerin demografik, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin veriler, öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları üniversite değişkenine göre irdelendiğinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Cinsiyet değişkeninden, çalışma durumuna, öğrenim görülen program türünden hâlihazırda yapılan işlerin dağılımına kadar tüm verilerin Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi'ndeki dağılımı birbirine benzerlik göstermekte ve birbiriyle örtüşmektedir. Bu durum, her iki üniversitenin de devlet üniversitesi olmasıyla ve her iki üniversitenin öğrencilerinin de benzer sosyo-ekonomik çevrelerden gelmeleriyle açıklanabilir.

Son yıllarda Türkiye'de kız öğrencilerin okullaşma oranlarının arttırılması yönündeki çabalar sonucunda günümüzde ortaöğretim ve lisans kademelerinde öğrenim gören kız ve erkek öğrenciler, eşite yakın bir dağılım göstermektedir. Lisansüstü eğitim düzeyinde ise cinsiyet dağılımında kız öğrencilerin lehine bir farklılık gözlenmektedir. Araştırmada lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin cinsiyet dağılımları karşılaştırıldığında öğrencilerin %62,7'si kadın, %37,3'ü erkektir. Veriler, Türkiye'deki lisansüstü öğrencilerin cinsiyet dağılımını doğrular niteliktedir. Türkiye'nin Avrupa

Birliği ölkelerine kıyasla oldukça genç bir nüfusa sahip olduğu düşünöldüğünde, etkili gençlik politikalarının Türkiye açısından ne derece önemli olduğu görölmektedir. Etkili gençlik politikaları üretmenin önündeki engelleri aşma ve kalıcı çözüm sağlayacak yapısal değışiklikleri gerçekleştirme doğrultusunda atılacak en önemli adımlardan biri ise gençlerin eğitime olan taleplerinin karşılanmasıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin yaş grubu dağılımı irdelendiğinde ise; öğrencilerin %41,8'i /22-25/, %31,8'i /26-29/ ve %18,2'si ise /30-33/ yaş grubunda ve %8,2'si de 34 ve üstü yaşıdadır. Yaş grubu arttıkça yetişkinlerde lisansüstü öğrenim gören öğrenci sayısı azalmaktadır. Bu durum örneklem genelini oluşturan yüksek lisans öğrenci oranı (%63,6) ile doktora öğrenimi gören öğrenci oranları (%36,4) arasındaki farkla açıklanabilmektedir. Bunun yanı sıra veriler, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun lisans öğrenimlerinin hemen sonrasında farklı nedenlerle lisansüstü öğrenime devam ettiklerini; otuz yaş ve üstü genç yetişkin öğrenciler içinse hızla gelişen bilgi üretimi karşısında, edinilen bilgilerin yine hızla eskidiği günümüz dünyasındaki değışimi yakalayabilmek için eğitim kurumlarının artan önemini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Türkiye'de son onlu yıllarda lisans mezun sayısı 2 kat artarken; lisansüstü eğitim kademesinde yüksek lisans mezun sayısı 4,5 kat, doktora mezun sayısı ise 2 kat artmıştır. Yüksek lisans mezun sayısı son derece dikkat çekici bir oranda artmıştır. Yüksek lisans mezun sayısındaki artış oranı lisans mezunlarındaki artışın iki katıdır. Bu durum da öğrencilerin lisans diplomasıyla yetinmeyerek yüksek lisansa yöneldiğini ortaya koymaktadır. Ancak daha üst kademedeki doktora programlarına yönelik talebin hâlâ istenilen oranda olmadığı göz önüne alınırsa, doktoralı insan kaynağı sayısının özellikle geleceğin bilim insanı, üniversitelerin akademisyen ve uzman araştırmacı ihtiyacına cevap vermekten uzak olduğu görölebilecektir. Araştırmada yüksek lisans (%63,6) ve doktora (%36,4) programlarındaki öğrenci dağılımındaki farklılık Türkiye genelindeki durumla özdeşlik göstermektedir.

Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim dalları irdelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun iki fakölteye bağlı anabilim dalları arasında dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin %37,3'ü iktisadi idari bilimler, %34,5'i de Edebiyat faköltesine bağlı anabilim dallarında öğrenim görmektedirler. Elde edilen bu veriyi yorumlayabilmek adına öğrencilerin çalışma durumları ile hâlihazırda yapmakta oldukları işlerin dağılımına ihtiyaç duyulmuştur. Lisansüstü öğrencilerin

%63,6'sı öğrenim süreci boyunca düzenli bir işte çalıştıklarını belirtirken, %30,5'i gelir elde edebileceği düzenli bir işte çalışmadığını, %5,9'u ise yarı zamanlı(part-time) olarak adlandırılan, süresiz işlerde çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenim sürecinde çalışmakta olan öğrencilerin hâlihazırda yapmakta oldukları işlerin dağılımı irdelendiğinde, dikkat çekici en önemli özellik hâlihazırda çalışan öğrencilerin %52,2'sinin (n=80 öğrenci) öğrenim görmekte olduğu üniversitede aynı zamanda araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışıyor olmasıdır. Bu durum yükseköğretim kurumlarının temel işlevlerinden biri olan “akademik kadrolara öğretim elemanı yetiştirmek” işlevinin doğal bir sonucu olarak düşünülebilir. Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin %17,7'si ise gerek devlet, gerekse özel okullarda öğretmen olarak görev yapmaktadır.

Lisansüstü öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları anabilim dalları ile hâlihazırda yapmakta oldukları işler bir arada değerlendirildiğinde, lisansüstü öğrenim görmekte olan araştırma görevlileri dışarıda bırakıldığında, özellikle İktisadi İdari Bilimler Fakültesi'ne bağlı anabilim dallarında öğrenim gören profesyonel meslek sahibi öğrenciler ile özel sektörde çeşitli meslek gruplarında çalışan öğrencilerin lisansüstü öğrenim görme taleplerinin, günümüz küresel dünyasının esnek istihdam politikasının gerektirdiği rekabet ortamında, özel sektörün istihdam ettiği bireylerden beklediği donanımla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Yine lisansüstü öğrenim görmekte olan öğretmenlerin örneklem içinde %17,7 (n=27 kişi) gibi hiç de azımsanmayacak oranda temsil edilmeleri öğretmenlerin de günümüz bilgi toplumlarında bilginin hızlı artışı karşısında uzmanlık alanlarındaki değişimi yakalayabilmek için mesleki kariyerlerine yönelik kişisel yatırımlarının bir göstergesi olması nedeniyle son derece dikkat çekicidir.

Öğrencilerin lisansüstü eğitime devam etme nedenleri, çalışma durumları ve hâlihazırda yapmakta oldukları işler bir arada ele alındığında öğrencilerin lisansüstü öğrenime devam etmelerindeki öncelikli nedenin “*akademik kariyer yapma*” beklentisi olduğu görülmektedir. Bu durum, akademik kariyer yapma beklentisinde olan öğrencilerin (n=117 kişi) örneklemin yarısını oluşturması açısından önem taşımaktadır. Bu veriden hareketle, örneklemin yarısını oluşturan bu öğrenci grubu içinde öğrenim görmekte olan araştırma görevlileri (n=80 kişi) dışarıda bırakıldığında, özellikle hâlihazırda bir işte çalışmayan öğrencilerin lisansüstü öğrenimlerini tamamladıktan

sonraki beklentilerinin üniversitelerin akademik kadrolarında yer alarak akademik çalışma yaşamında kariyer elde etmek olduğu düşünülmektedir. Bu gruptaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin öğrenim süreci içinde aynı zamanda çeşitli üniversitelerin akademik kadro ilanlarına başvurmaları, açılan sınavlara katılmaları yönündeki çabaları da bu görüşü destekler niteliktedir.

Örneklemin dörtte birini oluşturan öğrenciler ise çalışma yaşamında daha verimli olmak ve alanıyla ilgili bir işe yerleşme beklentisinde olduklarını yine dörtte bir oranındaki diğer öğrenci grubu da alanlarıyla ilgili programlarda uzmanlaşma ve yenilikleri takip etme beklentilerini ifade etmişlerdir. Veriler öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre irdelendiğinde ise kadın öğrencilerin daha çok akademisyenlik beklentisinin yanı sıra uzmanlaşma ve alansal bilgilerini güncelleştirme ihtiyacında oldukları, erkek öğrencilerin ise daha çok çalışma yaşamında yer almak ya da elde ettiği kadroyu korumakla ilgili kariyer hedeflerine sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmada cinsiyete dayalı olarak ortaya çıkan bu farklılık ise çalışma yaşamındaki işlerin cinsiyete dayalı rol farklılaşmasına uygun olarak öğrenci beklentilerinin de şekillendiği yönünde bilgi verici niteliktedir. Özellikle de öğrenim gören araştırma görevlilerinin üçte ikisinin kadın olması ve hâlihazırda bir işte çalışmayan kadın öğrencilerin ise akademisyen olma beklentileri, Türkiye’de öğretmen kimliğindeki kadınlaşma oranına benzer olarak akademisyen kimliğinin de yeniden şekillenmekte olduğunu göstermesi açısından ilgi çekicidir. Yine erkeklerin de Türk aile geleneği içinde evin geçiminden sorumlu olarak algılanmaları, serbest pazar ekonomisi koşullarının yarattığı işi elde tutma ve daha iyi ücret elde edebilmek için kariyerde yükselme zorunluluğunda olduklarını düşündürmektedir. Erkek öğrencilerin artan rekabet koşullarında işi kaybetme riski yaşadıklarını düşünmeleri ise bu koşullarla baş edebilmek için donanımlarını daha fazla artırma çabasına girdiklerini ortaya koymaktadır.

Lisansüstü öğrencileri, öğrenim görmekte oldukları programlarda yer alan derslerin içeriklerinde gereken güncelleştirmenin yapılmadığını, işlenişinde ise geleneksel kalıplara bağlı kalınarak yalnızca bilginin tek bir kaynaktan aktarıldığını ve uygulamalı çalışmalara yeterince yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Lisansüstü eğitim programlarının, değişen dünyanın gereksinim duyduğu insan kaynaklarının hazırlanmasındaki yeterliliklere sahip olmadığı yönündeki bu yaklaşım ise son derece

düşündürücüdür. Oysa günümüzde geçmişten farklı olarak bilginin doğrudan doğruya aktarılmasının yerine bireyin gereksinim duyduğu bilgilere nasıl ve hangi yollarla ulaşabileceğini öğrenmesi diğer bir ifadeyle öğrenmeyi öğrenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenim görülen programın öğrenci beklentileri doğrultusunda yeterliliği analiz edildiğinde, araştırma görevlisi olarak, üniversitelerin akademik kadrolarında çalışmakta olan öğrencilerin, lisansüstü eğitim programlarını tamamen yeterli buldukları ortaya çıkmıştır. Ancak pazar ekonomisinin ortaya çıkardığı rekabet ortamında iş arayan ya da işle ilgili kariyer hedeflerine ulaşma çabasında olan öğrencilerin ise programı kısmen yeterli olarak değerlendirmeleri, öğrenci beklentilerinin karşılanması yönünde bazı sorunların yaşandığına işaret etmektedir.

Lisansüstü eğitim programını kısmen yeterli olarak değerlendiren öğrencilerin üçte ikisinin, programdaki derslerinden bazılarının “içeriklerinin ve işleniş şekillerinin güncel olmadığı”nı ve bu nedenle de dersleri “monoton” olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin öğrenim gördükleri programı “kısmen yeterli” bulduklarını belirtirken, *“dersler son derece teorik işleniyor, uygulamalara yeterince yer verilmiyor, öğrenci katılımı yetersiz, dersler tek düze, basma kalıp işleniyor, tartışmalara yeterince önem verilmiyor, lisans aşamasıyla bariz bir fark yok...”* şeklindeki dipnotları ise bu konuda öğrencilerin yaşadıkları sorunlar hakkında ipucu vermektedir.

Öğretim ortamlarında öğrenen özelliklerinden çok konunun merkeze alınması ve aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmayışı, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımındaki motivasyonlarını olumsuz yönde etkilerken, diğer bir yönüyle de günümüz dünyasının gerektirdiği, eleştirel düşünebilen, değişimi yönetme becerisine sahip, toplumsal sorumlulukları üstlenmiş ve toplumsal sorunlara duyarlı insan kaynaklarının hazırlanmasında da bir engel olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin lisansüstü programın yeterliliğine yönelik değerlendirmelerinde son olarak gerek danışmanları olan, gerekse ders aldıkları öğretim üyeleriyle de iletişim sürecinde ve özellikle geri bildirim alma konusunda çeşitli sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Bu konuda öğrencilerin öğretim üyelerine yönelik en önemli beklentilerinin, iletişim sürecinde yeterli ve gerekli yönlendirmeyi yapabilmeleri olduğu, ancak öğretim üyelerinin ise ders yüklerinin yoğunluğunun yanı sıra,

danışmanlığını üstlendikleri öğrenci sayılarının da fazla olması nedeniyle öğrencilerin bu yöndeki beklentilerinin karşılamasında kısmen yeterli olabildikleri anlaşılmaktadır.

Lisansüstü öğrencilerinin öğrenim sürecine yönelik yaklaşımlarının irdelenmesinde son olarak, öğrenim süreci boyunca karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır. Öğrencilerin beşte biri öğrenim sürecinde hiçbir sorun yaşamadıklarını ifade ederken, süreç boyunca çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade eden öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının da yaşamış oldukları sorunların başında ders programlarının yoğun olmasının geldiği görülmektedir. Özellikle hâlihazırda bir işte çalışmakta olan öğrenciler arasında araştırma görevlileri ve üniversite dışında bir kurumda çalışmakta olan öğrenciler, ders programlarının yoğun olması nedeniyle ders dışı zamanlarında da çalışma yaşamındaki işlerinin sorumluluklarını yerine getirmek zorunda olduklarını ve bu nedenle de gerek dersleri için hazırlık yapabilecekleri gerekse kendileri ve aileleri için ayırabilecekleri yeterli zamana sahip olmadıkları görüşünü paylaşmaktadırlar.

Lisansüstü öğrencilerinin öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin hâlihazırda yapılan işe göre çarpıcı şekilde farklılaşması, araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuçtur. Bu farklılık özellikle öğrenim görülen programın yeterliliğinin değerlendirilmesinde, derslerde paylaşılan bilgilerin iş yaşamında (pratikte) fayda sağlamayacak olması yönünde yapılan değerlendirmelerde karşımıza çıkmaktadır. Araştırma görevlisi olarak çalışan öğrencilerden ayrı olarak, üniversite dışında bir kurumda çalışmakta olan öğrenciler ile öğrenim süreci sonunda bir işe yerleşme beklentisinde olan tüm öğrenciler, günümüz dünyasındaki hızlı gelişmelere paralel olarak, lisansüstü eğitim programlarının ders içeriklerinde ve çeşitlerinde yeni düzenlemeler yapılması gerektiğine ilişkin görüş birliği içindedirler. Özellikle profesyonel mesleklerde çalışan lisansüstü öğrencileri, değişen toplumsal ve küresel beklentiler doğrultusunda lisansüstü eğitim programlarının da yeniden yapılması gereğini ortaya koymuşlardır.

Araştırma görevlisi olan öğrencilerin dışında hâlihazırda bir işte çalışan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu da çalışma yaşamının lisansüstü eğitimi desteklemediği yönünde hemfikirdirler. Program için gerekli iznin alınmasında yaşanan zorlukların yanı sıra işyerindeki diğer çalışanlarca lisansüstü eğitimin gereksiz, fayda sağlamayacak bir uğraş olarak değerlendirilmesi ve meslektaşlarının kısmen engelleyici yaklaşımları öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları sorunlar arasında yer almaktadır. Yine

öğrencilerle yapılan görüşmelerde hâlihazırda bir işte çalışmayan öğrencilerin üçte ikisinin program için gerekli izni iş yerinden alamamaları nedeniyle çalışmakta oldukları işi bırakmak zorunda kaldıklarını ifade etmeleri de yaşanan bu sorunların somut örneği niteliğindedir.

Bu bağlamda veriler, yükseköğretime olan talebin; demografik faktörlerden çok ekonomik nedenlere bağlı olarak arttığını ortaya koymaktadır. Hızla değişen küresel dünyada bilginin artış hızına bağlı olarak çalışma yaşamı ve çalışma yaşamının gerektirdiği insan kaynağının niteliği de çeşitlenerek değişmektedir. Özellikle bilgi, iletişim ve hizmetler sektöründe son yıllarda ortaya çıkan yeni iş kolları ve bu iş kollarını yaratan koşulların, bilgiyi çözümleme ve üretme becerisine sahip, girişimci, yaratıcı, değişen ekonomik koşullara uygun olarak kendisini sürekli olarak yenileyebilen insan kaynaklarını gerektirdiği düşünülmektedir.

Bireylerin yalnızca çalışma yaşamındaki kendilerinden beklenen kapasiteye ulaşmalarında değil, aynı zamanda toplumda daha saygın bir konum edinme ve kendi yaşam ideallerini gerçekleştirmeleriyle de ilgili beklentilerinin karşılanmasında bireylerin öğrenim düzeylerinin yükseltilmesi gerekli olarak görülmektedir. Tüm bu gereklilikler ise insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasını ve insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevlerinin irdelenmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Lisansüstü öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları lisansüstü eğitim programının dışında yükseköğretim kurumlarına yönelik yaklaşımları ele alındığında, öğrencilerin dörtte üçü tarafından günümüzde yükseköğretim kurumlarının birinci işlevinin bilimsel bilgi üretmek olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu temel işlevin yerine getirilmesinde ise öğrencilerin dörtte biri Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının önündeki öncelikli sorunu özerklik sorunu olarak ifade etmektedirler. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde özellikle Ege Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin başta harç masrafları olmak üzere, özellikle lisansüstü eğitim sürecindeki giderlerinin (barınma, ulaşım, materyal gibi) fazlalığından yakındıkları gözlenmiştir. Bu gruptaki öğrencilerden gelen en büyük talepler ise harçların kaldırılması ve lisansüstü öğrenim gören öğrencilere burs, ya da üniversitelerde gerçekleştirilen projelerde araştırmacı statüsünde çalışma olanağının yaratılmasıdır.

Her iki üniversitede de öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları üniversitenin öncelikle çözüm bulunması gereken sorununa yönelik yaklaşımları ise bilimsel çalışmaların üniversite tarafından yeterince desteklenmediğini ortaya koymaktadır. Üniversitelerinin en önemli sorunlarını sıralayan öğrenciler; yükseköğretim kurumlarının işlevlerinde, çoğunca eğitim-öğretim faaliyetleri ile sınırlı kaldığını, öğretim üyelerinin ders yükünün yoğun olması nedeniyle araştırma geliştirme faaliyetlerine yeterince zaman ayıramadıklarını ve bu nedenle de akademisyenlerin kariyer sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu veri, değişen dünyada yükseköğretim kurumlarının üstlenmiş oldukları araştırma geliştirme faaliyetleri sonucunda ulaşılan bilimsel teknolojik bilginin, toplumda paylaşım sunulması misyonundan üniversitelerimizin uzaklaşmakta olduklarını göstermesi nedeniyle son derece düşündürücüdür.

İnsan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevlerine yönelik bakış açılarının çeşitli değişkenlere göre irdelenmesinde hem yeniden yapılandıran hem de yeniden yapılandırılan diğer bir insan kaynağı olarak öğretim üyelerine ilişkin nicel verilerin ele alınması gerekmektedir.

Araştırmanın nicel verileri öğretim üyelerinin demografik, sosyal ve kültürel özellikleri açısından irdelendiğinde, her ne kadar son yıllarda kamu kesiminde en fazla ücret kaybına uğrayan meslek grupları arasında yer alsada akademisyenliğin cazibesini koruyan ve prestij sağlayan bir meslek olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Veriler, öğretmenlik mesleğinde olduğu gibi Türkiye’de akademisyenliğin de kadın mesleği haline dönüştüğü savını doğrulamaktadır.

Öğretim üyelerinin meslek olarak akademisyenliğe yönelik yaklaşımlarında, %64’ünün lisans aşamasında mesleki kararlarını vererek, lisansüstü öğrenime devam ettikleri görülmektedir. Öğretim üyelerinin %33’ü ise, yüksek lisans aşamasında öğrenim görürken mesleki tercihlerini yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretim üyelerinin doktora öğrenimlerini tamamladıkları üniversitelerin dağılımı irdelendiğinde ise, Ege Üniversitesi’ndeki öğretim üyelerinin %65’inin yine Ege Üniversitesi’nde öğrenim gördüğü, % 4,5’inin ise yurt dışında bir üniversitede doktora öğrenimini tamamladıkları belirlenmiştir. Aynı durum Celal Bayar Üniversitesi’nde ele alındığında, öğretim üyelerinin %26’sının görev yapmakta oldukları üniversitede,

%2,6'sının ise yurt dışında bir üniversitede doktora öğrenimini tamamladıkları görülmektedir.

Öğretim üyelerinin lisansüstü eğitimlerini tamamladıkları üniversitelerde yine öğretim üyesi olarak görev yapıyor olmaları, yükseköğretim kurumlarının işlevlerinden biri olan öğretim elemanı yetiştirerek gelecekteki akademik kadrolarını geliştirme işlevini ortaya koymaktadır.

Öğretim üyelerinin akademisyenlik mesleğini tercih etme nedenleri irdelendiğinde etkili olan iki faktör ortaya çıkmaktadır. Öğretim üyelerinin %35'i mesleğin toplumda statü ve prestij kazandıran bir meslek olması nedeniyle, % 33'ü de öğrencilik dönemlerinde üniversitedeki hocalarının yönlendirmesiyle akademisyenlik mesleğini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerde çoğu öğretim üyesinin akademisyenliği meslek olarak değil *yaşam tarzı* olarak değerlendirmesi ise dikkat çekicidir. Bu bulgunun yanı sıra öğretim üyelerinin %60'nın mesleklerinden kısmen ekonomik doyum elde etmelerine rağmen %76'sının her ne olursa olsun iş değişikliğini; % 73'ünün ise görev yapmakta olduğu üniversiteden başka bir üniversitede çalışmayı hiç düşünmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretim üyelerinin %68'i tamamen %32'si ise kısmen mesleki doyum elde ederken, mesleki doyum elde etmediğini belirten öğretim üyesi ile karşılaşmamıştır. Tüm bu bulgular, bir arada irdelendiğinde öğretim üyelerinin gerek mesleki, gerekse örgütsel bağlılıklarının yanı sıra mesleki motivasyonlarının da yüksek olduğu düşünülebilir.

Öğretim üyelerine ilişkin verilerde son olarak akademik yaşama ve yükseköğretim kurumlarına yönelik yaklaşımlar irdelendiğinde Celal Bayar Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinin %47'si, Ege Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerinin ise % 27'si görev yapmakta oldukları üniversitedeki *yoğun ders yükü* nedeniyle bilimsel çalışmaları için kısmen zaman bulabildiklerini ifade etmişlerdir. Örneklemdeki öğretim üyelerinin ancak %7'si bilimsel çalışmalar için yeterli zaman bulabildiklerini belirtirken %30'u ise akademik çalışmaları için hiç zaman bulamadıkları görüşünü paylaşmışlardır.

Günümüz bilgi toplumlarındaki hızlı bilgi artışı, öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarındaki değişimi yakalayabilmelerini ve mesleki kariyer hedeflerine yönelik kişisel yatırımlarda bulunmalarını gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik karşısında öğretim üyelerinin yeniden yapılanabilmelerinin ise nicelik ve nitelik açısından yeterli akademik

alıřmalar yapmalarına baėlandıėı dūřunūlrse; ėretim ūyelerinin yukarıda paylařılan durumu, akademik yařamdaki bu beklentilerinin çeřitli nedenlerle karřılanmadıėı ynūnde bilgi verici niteliktedir. Öėretim ūyelerinin yeniden yapılanmalarında beklentilerinin karřılanmamasının nedenleri ele alındıėında ise, yoėun ders ykūnūn dıřında bilimsel çalıřmaların hizmet verilen ūniversite tarafından yeterince desteklenmeyiři ise son derece dūřundūrūcūdūr. Ege Ūniversitesi'ndeki ėretim ūyelerinin %57,6'sı, Celal Bayar Ūniversitesi'ndeki ėretim ūyelerinin ise %65,8'i akademik çalıřmalarının ūniversiteleri tarafından kısmen desteklendiėini ifade etmiřlerdir.

Bu grūřler doėrultusunda Türkiye'deki akademisyenlerin en önemli sorunları sıralandıėında, Ege Ūniversitesi'nde görev yapan ėretim ūyelerinin % 40,9'u ūcret yetersizliėini birinci önemli sorun olarak belirtirken, Celal Bayar Ūniversitesi'nde görevli ėretim ūyelerinin %31,6'sı ise ders ykū yoėunluėunu ifade etmiřlerdir. En önemli sorunun tanımlanmasında ūniversite deėiřkenine baėlı olarak ortaya çıkan bu farklılık, Ege Ūniversitesi'ndeki ėretim ūyelerinin sorun tanımını, maařlarını vakıf ūniversitesindeki meslektařlarıyla kıyaslamaya giderek yapmalarıyla; Celal Bayar Ūniversitesi'nde ise bazı akademik birimlerdeki akademisyen sayısının yetersizliėi nedeniyle gerek lisans, gerekse de lisansūstū ařamada ėretim ūyesi bařına dūřen ders ykūnūn artmasıyla açıklanabilir.

Öėretim ūyeleri her ne kadar bilimsel bilginin ūretilmesi ve toplumda paylařıma açılması ile ilgili çeřitli nedenlere baėlı olarak sorunlar yařıyor olsalar bile, yine de yükseköėretim kurumlarının birinci temel iřlevinin bilimsel bilgi ūretmek olduėu konusunda hemfikirdirler.

Ortaya çıkan bu durum, ėretim ūyelerinin gerek ūcret yetersizliėi sebebiyle ek derslere yöneltmeleri, gerekse akademik birimlerindeki ėretim ūyesi sayısının yetersizliėi nedeniyle ders yüklerinin yoėun olduėunu ve akademik çalıřmaları için yeterli zaman bulamadıklarını göstermektedir. Szū edilen bu sorunların yanı sıra görev yapmakta oldukları ūniversite tarafından akademik çalıřmalarının yeterince desteklenmeyiřinin de ėretim ūyelerini, yükseköėretimin birinci temel iřlevi olarak kabul edilen bilimsel bilginin ūretilmesi ve toplumda paylařıma açılmasından alıkoyduėunu ortaya koymaktadır.

Yaşam boyu öğrenme felsefesi çerçevesinde, yalnızca üniversite öğrencilerinin değil, aynı zamanda yaşı ya da unvanı ne olursa olsun tüm öğretim üyelerinin de kendilerini geliştirerek değişimi yakalayacak ve hatta değişime yön verecek bir çaba içinde olmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretim üyelerinin yurt dışı deneyimleri ve son beş yılda gerek ulusal, gerekse uluslararası alanda yapmış oldukları bilimsel çalışmaların çeşitliği irdelendiğinde Ege Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerinin Celal Bayar Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerine oranla, alanlarıyla ve meslekleriyle ilgili değişimi daha fazla takip ettikleri görülmektedir. Ege Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyelerinin %86,4'ü, Celal Bayar Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerinin ise %81,6'sı çeşitli nedenlerle yurt dışına çıkma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Yurt dışına çıkma fırsatı bulan Ege Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerinin %65'i bilimsel çalışmalarda yer almak amacıyla, Celal Bayar Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerinin ise %51'i lisansüstü öğrenimlerini tamamlamak amacıyla yurt dışında deneyim kazanmışlardır. Yurt dışı deneyime sahip olmadığını belirten on altı öğretim üyesi ise bu durumun nedenlerini; yine yeterli ekonomik kaynağa ve akademik çalışmaya sahip olamamalarının yanı sıra, bu tür çalışmalara yeterli zaman ayıramamalarıyla açıklarken dört öğretim üyesi de yabancı dil yetersizliklerine dayandırmıştır.

Öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarındaki gelişmeleri bir başka dilden takip edebilecek yeterli donanım ve zamana sahip olmayışları ise günümüz küresel dünyasında öğretim üyelerinin ulusal sınırları akademik anlamda ne kadar aşabildikleri konusunda bilgi verici niteliktedir. Bu konuda diğer bir gösterge ise, öğretim üyelerinin son beş yılda gerçekleştirmiş oldukları ulusal ve uluslararası akademik çalışma çeşitliliği ve yayın sayısıdır. Ulusal ve uluslararası yayın çeşitliliğinde ilk sırayı, öğretim üyeleri tarafından gerçekleştirilen makaleler almaktadır. Son beş yılda Ege Üniversitesi'nde görevli öğretim üyeleri ulusal düzeyde 287 makale, 110 kitap, 78 proje ve 60 bildiri sunarken Celal Bayar Üniversitesi'ndeki öğretim üyeleri ise ulusal düzeyde 195 makale, 62 bildiri, 29 kitap ve 16 ulusal proje gerçekleştirmiştir. Son beş yılda uluslararası yayın çeşidi ve sayısı açısından yine Ege Üniversitesi lehine bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Yayın çeşidi açısından farklılık özellikle makale ve proje sayılarında görülmektedir. Son beş yılda Ege Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinin uluslararası indekslerde taranan dergilerde 194 makalesi yayımlanırken, Celal Bayar Üniversitesi'nden ise 74 makale yayımlanmıştır. Ege Üniversitesinde

uluslararası düzeyde 37 proje gerçekleştirilirken, Celal Bayar Üniversitesi'nde gerçekleştirilen proje sayısı ise birdir.

Küreselleşen dünyada rekabet etme gücü yüksek insan kaynağının hazırlanmasında yararlı olacağı ve mesleki gelişim konusunda vizyon kazandıracağı düşünülen proje çalışmalarına her iki üniversitede de gerek ulusal, gerekse ve özellikle uluslararası katılım sayılarında karşılaşılan bu tablo son derece düşündürücüdür.

Her iki üniversitede de gerek ulusal, gerekse uluslararası yapılan yayınlar arasında makale sayısının dikkat çekici oranda fazla olması; öğretim üyelerinin özellikle doçentlik atamalarında uluslararası indekslerde taranan dergilerde yapmış oldukları yayın sayılarının kriter olarak alınmasıyla açıklanabilir.

Son olarak öğretim üyelerinin Türkiye'deki yükseköğretim kurumları önündeki önemli ve öncelikli soruna yönelik yaklaşımları irdelendiğinde her iki üniversitede de (Ege Üniversitesi'nde %33,3, Celal Bayar Üniversitesi'nde %42,1 ile) öncelik sorun olarak özerklik sorunu ifade edilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretim üyelerinin özerklik türleri arasında Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında akademik ve yönetsel özerklik kategorilerinde sorunlar yaşandığı konusunda hemfikirdirler.

Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin Bologna süreci kriterleri bazında özerklik algılamalarının olumsuz olduğu ve Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının en önemli sorunu olarak ifade edildiği görülmektedir.

Araştırmada lisansüstü öğrencileri ile öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının analizinde; Bologna sürecine yönelik etkinlikler, Öğrenen odaklılık, Kurumsal, Öğretimsel ve Alansal gelişim etkinlikleri olmak üzere toplamda beş boyuttan oluşan *yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarını belirleme ölçeği* kullanılmıştır.

İlk olarak lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açıları üniversite değişkenine göre irdelenmiştir. Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler, Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilere göre *öğrenen odaklılık* etkinlikleri dışında kalan tüm etkinliklerine yönelik beklentilerinin öğrenim gördükleri üniversitede karşılandığını ifade etmişlerdir. Beklentilerinin yeterince karşılandığı görüşünü paylaşan Ege Üniversitesi öğrencilerinin bu nedenle bakış açılarının da Celal Bayar Üniversitesi'ndeki lisansüstü öğrencilerine göre daha

olumlu olduğu düşünölmektedir. Üniversite değışkenine göre yapılan karşılaştırmada elde edilen bir diğér sonuç ise her iki üniversitede de *öğrenen odaklılık* etkinliklerinin öğrenci beklentilerini karşılayacak düzeyde gerçekleştirilmediğidir.

Öğrenen odaklılık boyutunda; öğrenim görmekte olan öğrencilere bireysel öğrenme imkanının sunulması, gerek öğretim programlarının, gerekse üniversite politikalarının belirlenmesinde öğrenci görüşlerinin dikkate alınarak katılımının sağlanması gerekmektedir. Karar alma sürecine katılan ve görüşlerinin dikkate alındığını bilen lisansüstü öğrencileri böylece öğrenme sürecine de daha istekli katılabileceklerdir. Öğrenme faaliyetlerine daha istekli katılan öğrencilerin ders aşamasında ve özellikle tez aşamasında ihtiyaç duyulan motivasyonu sağlayabilecekleri düşünölmektedir.

Lisansüstü öğrencilerinin bakış açılarında cinsiyet değışkeninin etkisi irdelendiğinde, kadın öğrencilerin erkeklere oranla daha olumlu bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Lisansüstü öğrenim gören kadın öğrenciler arasında hâlihazırda bir işte çalışanların %55'inin (n=50) öğrenim görmekte oldukları üniversitelerde aynı zamanda araştırma görevlisi olarak çalışıyor oldukları hatırlanacak olursa, bu durumun bakış açıları üzerinde farklılığa yol açtığı ileri sürülebilir. Katılımcılar arasında cinsiyet değışkenine bağlı olarak ortaya çıkan bu farklılık, kadın öğrencilerin akademik çalışmanın başlangıcında yer alması ve erkek öğrencilere göre daha çok akademik çevrede ve etkinliklerde bulunmasının yanı sıra, kariyer hedeflerine yönelik motivasyonlarının yüksek olması ile açıklanabilir.

Lisansüstü öğrencilerinin bakış açıları arasındaki en önemli farklılıklardan biri de, öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları program türüne göre yapılan dağılımda ortaya çıkmaktadır. Buna göre, öğrencilerin lisansüstü öğrenime devam etme nedenleri de göz önüne alındığında, yüksek lisans (master) ve bütünleşik doktora programlarında öğrenim gören öğrencilerin doktora programında öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha olumlu bakış açısına sahip oldukları görölmektedir. Doktora programında öğrenim gören genç yetişkinlerin, yüksek lisans programında öğrenim gören genç öğrencilere göre kariyer hedefleri ve mesleki beklenti düzeyleri arttıkça, bu beklentilerin farklı etkinlik alanlarında karşılanması da güçleşmektedir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin, hâlihazırda yapmakta oldukları işlere göre lisansüstü öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin bulguları da destekler niteliktedir. Bu bağlamda

doktora programında öğrenim görmekte olan araştırma görevlisi öğrencilerin dışında, özellikle Pazar ekonomisinin rekabet koşullarında kariyer sahibi olma hedefindeki öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgi ve beceri donanımının kazandırılmasında ders içeriklerinin çeşitlendirilmesi gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Öğretim üyelerinin bakış açısından yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik olarak hizmet verdikleri üniversitelerdeki etkinliklerin gerçekleştirilme düzeyleri irdelendiğinde, ortaya çıkan sonuçlar öğretim üyelerinin her iki üniversitede de farklı bakış açılarına sahip olduklarını göstermektedir. Öğretim üyeleri arasında üniversite değişkenine bağlı olarak ortaya çıkan bu farklılık Ege Üniversitesi'nin lehine olup, Ege Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinin Celal Bayar Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerine göre daha olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum ise Ege Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerinin, üniversitelerindeki özellikle Bologna Süreci'ne yönelik etkinlikleri Celal Bayar Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerine göre daha yeterli düzeyde değerlendirmeleri ile açıklanabilir.

Öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açısında cinsiyetin belirleyici olup olmadığı incelendiğinde ise her iki cinsiyet grubunun da farklı bakış açılarına sahip oldukları görülmüştür. Buna göre, kadın öğretim üyelerinin gerek iş yaşamında, gerekse iş – aile yaşamı dengesini kurmadaki sorumluluklarının erkek öğretim üyelerine oranla daha fazla olması nedeniyle, hem kurumsal etkinliklere, hem de Bologna süreci etkinliklerine katılım oranının daha sınırlı düzeyde gerçekleştiği ve bu nedenle de erkek öğretim üyelerine oranla daha olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları düşünülebilir.

Öğretim üyelerinin bakış açıları arasındaki bir diğer farklılık ise yaş gruplarıyla birlikte akademik unvanları arasında gözlenmektedir. Ege Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinden 51-60 yaş grubundaki doçentlerin aynı üniversitedeki 61 yaş ve üzerindeki profesörlere göre daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler çözümlendiğinde 61 yaş ve üzerindeki profesörlerin Bologna süreciyle başlayan yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılanması yönündeki değişime karşı, sahip oldukları alışkanlıkları ve varsayımları çerçevesinde diğer yaş gruplarına göre direnç gösterdikleri anlaşılmaktadır. 61 yaş ve üstü yaş grubunda ortaya çıkan bu direnç, bu gruptaki katılımcıların ya süreç

hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve sürecin kendileri üzerlerinde yaratacağı etkiyi ve değişim karşısında ne şekilde hareket etmeleri gerektiğini *bilmemeleri* ya da değişim sürecine ilişkin kişisel kaygıları olup, kaygılarına doyurucu cevaplar alamamaları nedeniyle değişime *istekli olmamalarıyla* açıklanabilir.

Celal Bayar Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerinin ise teorik bağlamda küreselleşme sürecinin gerektirdiği yeniden yapılanma sürecini ve küresel değerleri (yaşam boyu öğrenme, öğrenen odaklılık, proje tabanlı öğrenme gibi) düşünsel olarak içselleştirmelerine rağmen uygulamada bu koşulların sağlanmasında üniversitelerini kısmen yeterli olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu durum Celal Bayar Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerinin yeniden yapılanma sürecindeki beklentilerinin yeterince karşılanmamasına yol açarken, Ege Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerine göre olumsuz bakış açısına sahip olmalarına neden olmaktadır.

Lisansüstü öğrenim gören öğrenciler ile öğretim üyelerinin, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açıları üniversite değişkeni çerçevesinde bir arada irdelendiğinde öğrenci ve öğretim üyelerinin farklı yaklaşımlara sahip oldukları görülmektedir. Yapılan çoklu karşılaştırma analizine göre, Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının ($\bar{X}=67,59$) aynı üniversitede görev yapan öğretim üyelerinden ($\bar{X}=63,86$) ve Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerden ($\bar{X}=58,31$) daha olumlu olduğunu düşünülebilir. Öğretim üyeleri grubunda ise Ege Üniversitesi'nde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin ($\bar{X}=63,86$) Celal Bayar Üniversitesi'nde görev yapmakta olan öğretim üyelerine ($\bar{X}=59,89$) göre yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının anlamlı derecede farklı ve daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Son olarak katılımcı alt grupları arasında en olumsuz bakış açısına Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencilerinin ($\bar{X}=58,31$) sahip olması, lisansüstü eğitim programının bu gruptaki öğrencilerin yeniden yapılanma sürecindeki beklentilerini yeterince karşılamaması açısından düşündürücüdür. Bu durum insan kaynaklarının yeniden yapılandırılması bağlamında lisansüstü öğrencilerinin, öğrenme sürecine “kurumsal etkinlikler” çerçevesinde katılımına önem verilmesi gereğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu gerekliliğin yanı sıra öğrenen özelliklerinin,

beklentilerinin program içerisinde daha fazla yer verilmesi yönündeki öğrenci ihtiyacı da gözden kaçırılmamalıdır.

Araştırmada elde edilen nicel veriler aracılığıyla test edilen hipotezlerin neden-sonuç ilişkisi bağlamında açıklanmasının yanı sıra, lisansüstü öğrencileri ve öğretim üyeleri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin *Eyleyenler Modeli* (Actantial Model) çerçevesinde çözümlenmesiyle de yeniden yapılanma süreci ve bu süreçteki eyleyenler arasındaki ilişkilerin yorumlanarak anlamlandırılması sağlanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencileri yeniden yapılanma sürecinin öznesini; insan kaynakları, nitelikli insan gücü, bireyler ve bizzat lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler olarak kendilerini tanımlamaktadırlar. Görüşmelerde “değişim” ve “yeniden düzenlenme” olarak da ifade edilen yeniden yapılanma süreci, öznenin yöneldiği değer nesnesidir. İnsan kaynaklarını yeniden yapılanmaya yönlendiren güç, “toplum” ve “küreselleşme” süreciyken yeniden yapılanmadan yarar sağlayacak olan da yine toplum ve toplumla birlikte yükseköğretim kurumu, iş yaşamı ve lisansüstü öğrencilerinin bizzat kendisidir. Yeniden yapılanmada, başta yükseköğretim kurumu ve aile olmak üzere öğretim üyeleri, lisansüstü eğitim programı, bilişim teknolojileri ve kütüphane de insan kaynaklarına yardımcı olan diğer aktörlerdir. İnsan kaynaklarının yeniden yapılanmasında aşılması gereken engeller ise yeniden yapılanma için ihtiyaç duyulan yeterli zamanın ve ekonomik kaynakların olmayışı ile yükseköğretim kurumlarında uygulanan lisansüstü eğitim programının nitelik açısından insan kaynaklarının beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamadaki yetersizliğidir.

Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi'nde görev yapmakta olan öğretim üyeleri ise yeniden yapılanma sürecinin öznesini, insan kaynakları ve bireyler olarak tanımlarken bu süreçte lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler ile birlikte bizzat kendilerini de hem yeniden yapılanan hem de yapılandıran özne olarak kabul etmektedirler. Öğretim üyeleri, yükseköğretim kurumlarında insan kaynaklarının yapılandırılmasında üstlendikleri roller (eğitim, Ar-Ge faaliyetleri gibi) nedeniyle yeniden yapılanmayı, akademisyen olma sorumluluğu olarak kabul etmektedirler. Yeniden yapılanma, gerek lisansüstü öğrencilerinin yeni bilgi ve becerileri

kazanmasında, gerekse öğretim üyelerinin akademik yeterliliklerini koruyabilme ve geliştirebilmelerinde başat bir öneme sahiptir. Bu bağlamda öğretim üyeleri, kendilerini ve öğrencilerini de dahil ettikleri insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında belirleyici gücün “toplum” olduğunu; yeniden yapılanmanın yükseköğretim kurumlarında “Bologna Süreci” ile başladığını düşünmektedirler. Bu nedenle yeniden yapılanma sürecinden fayda sağlayacak olan ise, öncelikle akademik yeterliliklerini zenginleştiren öğretim üyeleri ve sunmuş oldukları kamu hizmetinde kaliteyi yakalayan yükseköğretim kurumları ile birlikte yine toplum olacaktır. Yeniden yapılanmada ihtiyaç duyulan nitelikli eğitim ortam ve imkanını sunan *yükseköğretim kurumları* ile özellikle psiko-sosyal desteğiyle motivasyon sağlayan *aile* kurumu bu süreçte yardımcı aktörler olarak görülür. Öğretim üyelerine göre; yeniden yapılanma sürecinin engelleyici unsurları başta *gelir yetersizliği* olmak üzere bu engelleyiciye bağlı olarak ortaya çıkan, yoğun ders yükü, akademik çalışmalar için yeterli zamanın olmayışı, akademik çalışmaların görev yapılan üniversite tarafından yeterince desteklenmeyişi, akademik kariyer edinmede yaşanan zorluklar ve olumsuz örgüt iklimidir.

Araştırma konusu bağlamında insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevi ve değişimi irdelenirken, çalışmada ortaya konulan üç temel hipotezin ve alt hipotezlerin doğrulandığı ortaya çıkmaktadır. Küreselleşmenin doğal bir sonucu olarak insan kaynaklarıyla birlikte değişen dünyada talep edilen insan kaynaklarının hazırlanmasında sorumluluğa sahip yükseköğretim kurumları da yeniden yapılanma sürecinden geçmektedir. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında yeniden yapılanmanın Bologna Süreci ile başladığı düşünülürse, Ege Üniversitesi’nin bu uyum sürecinden daha fazla etkilendiği ve Bologna sürecine yönelik etkinlikleri²⁹ gerçekleştirmede gerek lisansüstü öğrencileri gerekse öğretim üyeleri tarafından yeterli ve başarılı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Celal Bayar Üniversitesi’nde ise bu etkinliklerin beklenenden daha olumsuz ve ancak kısmen yeterli olarak değerlendirilmesi, dolayısıyla yeniden yapılanma sürecindeki etkisinin sınırlı olması ise Celal Bayar Üniversitesi’nin Bologna sürecine ve bu süreçteki uyum çalışmalarına daha

²⁹ Burada sözü edilen etkinlikler içinde (1)Uluslararası alanda diğer üniversitelerle rekabet edebilirlik, (2)AB’ye üye ülkelerin üniversiteleri ile ortak hedeflere yönelik işbirliği, (3)Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS)’nin başarılı bir şekilde uygulanması, (4)AB Eğitim ve Gençlik programlarına yeterli katılım, (5)Üniversiteler arası karşılıklı bilimsel ziyaretlerin gerçekleştirilmesi yer almaktadır.

geç başladığını ortaya koymaktadır. Bu değerlendirmede, Ege Üniversitesi'ne göre Celal Bayar Üniversitesi'nin akademik yaşamda daha yeni ve genç bir üniversite olduğunun ve dolayısıyla pek çok akademik birimindeki yapılanmasını henüz gerçekleştirdiğinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı oluşturmayı hedefleyen bir reform süreci olarak nitelendirilen Bologna süreci ile amaçlanan, AB'ye üye ve aday ülkelerin yükseköğretim kurumları arasında çeşitlilik ile birlik arasında bir denge kurulması, yükseköğretim sistemlerinin birbirleriyle karşılaştırılabilir olması ve uyumlu hale getirilmesidir. Türkiye'de de yükseköğretim kurumlarında stratejik planlama süreçleri ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiş, AKTS'ye geçilerek diploma eki uygulamalarına başlanmıştır. Ayrıca, hem öğrenci hem de akademisyenlere hareketlilik imkânı veren Erasmus Programı'na 2004 yılından itibaren katılım sağlanmıştır. Araştırmada Bologna sürecine yönelik değerlendirmelerde ortaya çıkan sonuç ise Celal Bayar Üniversitesi'nde yer alan lisansüstü öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin Avrupa Birliği eğitim programlarına ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarıdır. Bu konuda öğrenciler için verilecek bilgilerin ve yapılacak yönlendirmelerin lisansüstü öğrenim öncesinde lisans kademesinde ve mezuniyet yılına bırakılmadan örneğin ikinci ve üçüncü sınıflarda danışman öğretim üyeleri tarafından bilgilendirici tanıtım toplantılarının yapılması ve bu programlarda deneyime sahip öğrencilerle tanıştırılmaları, yükseköğretim kurumlarında insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında etkili olabilecektir.

Öğretim üyeleri yükseköğretim kurumlarının işlevlerinin yerine getirilmesinde en önemli insan kaynağı olarak, kendilerinin yanı sıra bir diğer bir insan kaynağı olan lisansüstü öğrencilerinin de yeniden yapılandırılmasından sorumlu oldukları düşünülmektedir. Bu durum öğretim üyelerinin de yabancı dil yeterliliğini kazanmalarına yardımcı olacak eğitim ve kurs programlarının hazırlanmasının yanı sıra yurt dışı deneyim kazanmalarında ve akademik çalışmalarını arttırmada ihtiyaç duyulan maddi desteğin sağlanmasını, uluslararası bilimsel çalışmalara (proje, çalıştay ve kongre gibi) ve post-doktora eğitim programlarına yönlendirilmelerini gerekli kılmaktadır.

Dolayısıyla küreselleşen dünyada, yükseköğretim kurumlarının uluslararası rekabetteki belirleyici rolü nedeniyle Bologna Süreci ile gündeme gelen ve üniversitelerin izlemeleri gereken ölçütlerin hayata geçirilmesi önem taşımaktadır.

Avrupa Yükseköğretim Alanı'na katılım için öğretim üyesi ve öğrenci hareketliliğinin sağlanmasının yanı sıra AB projelerine gereken düzeyde ilgi gösterilmesinin, farklı üniversitelerle işbirliği içinde ortak çalışmaların gerçekleştirilmesinin Türkiye'deki üniversitelerin gelişimine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada alansal gelişim etkinlikleri arasında üniversitelerin özellikle Ar-Ge faaliyetlerinin değerlendirilmesinde ve akademik yaşama yönelik yaklaşımlarda araştırmaya katılan öğretim üyelerinin görev yapmakta oldukları her iki üniversitenin de (Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi) devlet üniversitesi olması nedeniyle ortak unsurlara rastlanmaktadır.

Her iki üniversitede de yeniden yapılanma süreci önündeki en önemli engelleyici iki faktör, öğretim üyelerinin kamu kesiminde çalışan diğer çalışanlara ve özellikle de vakıf üniversitelerinde görev yapan meslektaşlarına göre *ücretlerinin yetersiz olması* ile *bilimsel çalışmaların* hizmet verilen üniversite tarafından *yeterince desteklenmeyişi*dir. Araştırmada elde edilen bu sonuç yalnızca örneklem grubuna alınan iki üniversitenin değil, Türkiye genelinde devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin ortak sorunudur. Bu konuda önceki bölümlerde ayrıntılı şekilde paylaşılan nedenler hatırlanacak olursa, AB 2002 yılında gerçekleştirdiği Barcelona zirve toplantısında, Birliğin rekabet içinde olduğu dünya güçleri ile olan açığını kapatabilmesi ve bilgi tabanlı küresel ekonomide öncü konumunu koruyabilmesi ve geliştirebilmesi için, üye ülkelerin 2010 yılına dek ulusal gelirlerinden bilimsel araştırmalara ayırdıkları payı %3'e yükseltmeleri yönünde bir ilke kararı almıştır (<http://ue.eu.int/pressData/en/ec/71025.pdf>).

Bu karara göre, Türkiye'de de uluslararası bu çağrının gereği yerine getirilerek bilime verilen değer göstergesi olarak; bilimsel çalışmalara ve Ar-Ge faaliyetlerine ulusal gelirden ayrılan payın %0.5'lerden Avrupa Birliği'nde hedeflendiği gibi %3'lere çıkarılması, bilgi toplumu için eğitim harcamalarının artırılması ve bilim insanlarının yaşam standartlarının yükseltilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, 2000 yılından günümüze bakıldığında “Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi” dışında Türkiye'de yükseköğretim için yapılan plan çalışmalarının üç başlıkta toplandığı görülebilir:

- DPT Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005), Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu (2000)
- TÜBİTAK Vizyon 2023 Teknoloji Öngörüsü Projesi (2003-2023), Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi (2005)
- DPT Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013), Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu (2005)

Bu çalışmalara ek olarak, 2010 yılında TÜBİTAK tarafından yayınlanan “Bilim ve Teknoloji İnsan Kaynağı Stratejisi ve Eylem Planı (2011-2016)” raporu da doğrudan yükseköğretimi inceleyen bir çalışma olmamakla birlikte Türkiye’deki yükseköğretim sistemine yönelik birçok öneriyi içermektedir.

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler bağlamında öğretim üyelerinin ve lisansüstü öğrencilerinin değişen dünyada talep edilen insan kaynaklarının hazırlanmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik beklentileri; TÜBİTAK tarafından hazırlanan “Bilim ve Teknoloji İnsan Kaynağı Stratejisi ve Eylem Planı (2011-2016)” raporunun sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırma boyunca lisansüstü öğrencileri ve öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler araştırma yöntemi çerçevesinde değerlendirildiğinde çalışmamız sonucunda geliştirdiğimiz öneriler aşağıdaki maddeler içinde toplanmaktadır:

1. Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler için özellikle de Celal Bayar Üniversitesi’nde Avrupa Birliği eğitim programları hakkında bilgilendirici toplantıların düzenlenmesi,
2. Öğretim üyelerinin yabancı dil yeterliliklerinin artırılmasını sağlayacak programların hazırlanması,
3. Öğretim üyelerinin akademik çalışmalarda ihtiyaç duydukları maddi desteğin sağlanması,
4. Gerek lisansüstü öğrencilerinin gerekse öğretim üyelerinin proje çalışmaları başta olmak üzere uluslararası bilimsel faaliyetlere ve eğitim programlarına yönlendirilmesi,
5. Lisansüstü eğitim programlarında yer verilecek derslerin hazırlanmasında ve işlenişinde günümüzün değişen insan kaynakları profiline yönelik beklenti ve taleplerin göz önüne alınması beklenilmektedir.

Araştırma verileri araştırma yöntemi çerçevesinde zet olarak değerlendirildiğinde; küresel rekabetin giderek yoğunlaştığı günümüz dünyasında insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında ayrıcalıklı konumları nedeniyle yükseköğretim kurumları da yeniden yapılanma sürecinden geçmektedir. Bu süreçte lisansüstü öğrencileri için hazırlanacak eğitim programlarında “ğrenen” özelliklerinin göz önüne alınması ayrıca ğretim üyelerinin de araştırma geliştirme faaliyetlerinde gereksinim duydukları desteğin ve akademik donanımlarının arttırılması ağdaş bir beklenti olarak ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

Acar, M. (2002). Ekonomik Siyasal ve Sosyal Kültürel Boyutlarıyla Küreselleşme: Tehdit mi? Fırsat mı?, *Liberal Düşünce Dergisi*.

Akbaş, O. & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme, *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 155-156.

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm

Akçay, C. (2003). Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:159.

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/akcay.htm

Akgül, A. & Çevik, O. (2003). İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS’te İşletme Yönetimi Uygulamaları, Ankara: Emek Ofset.

Aktan, C.C. (1997). Değişim ve Yeni Global Yönetim, İstanbul: MESS Yayınevi.

Aktay, Y. (2002). Eğitimde Küresel İmkânlar- Küreselleşen Dünyada Fırsat Eşitsizliği ve Özgürleşim Fırsatları Üzerine, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), s.7–22

Akyüz, H. (1992). Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Akyüz, Y. (2008).Türk EğitimTarihi: M. Ö. 1000 – M. S. 2008, Ankara: Pegem Akademi.

Altbach, P. G. (1999). Patterns in Higher Education Development, *American Higher Education in the Twenty-First Century* (page : 15-37). Baltimore: Johns Hopkins University.

Arbak,Y. & Kesken, J. (2005). Örgütsel Bağlılık, Sağlık Hizmetlerinde Sürekli Gelişim İçin Davranışsal Bir Yaklaşım, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları

Arslanoğlu, R. A. (2002). Küreselleşme ve Üniversite, *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 21, Sayı: 1.

Aycan,N. & Aycan,Ş. (2006). *Türkiye'nin Kadınla Eğitim Arasına Koyduğu Cam Duvarlar: Yasaların Uygulamaları*, II.Uluslararası Kadın Araştırmaları Konferansı, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
http://cws.emu.edu.tr/en/conferences/2nd_int/pdf/Sule%20&%20%20Nihat%20Aycan.pdf

Aydın, A. (2008). Vakıf Üniversiteleri ve Yeni Açılımlar, 2023 Vizyonunda Vakıf Üniversiteleri, Ankara: Atılım Üniversitesi.

Aynî, M. A. (2007). Darülfünun Tarihi, İstanbul: İstanbul Kitabevi.

Aytaç, S. (1993). Üniversite Gençliğinin Yüksek Öğrenimde Karşılaştığı Sorunlar, Bursa:Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Baki, A. (2002). *Bilişim ve İletişim Teknolojileri ile Entegre Olmuş Üniversitelerde Değişen Öğrenme ve Öğretme Pratikleri*, Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildirileri, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir.
http://of20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Adnan_Baki.doc

Balay,R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 37, Sayı: 2, s. 61-82.

Baskan, A. G. (2001). Türkiye’de Yükseköğretimin Gelişimi, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:21, Sayı:1, Ankara.

Baş, G. (2009). Küreselleşme ve Bilgi Toplumu, *Eğitişim Dergisi*, Sayı:24.

Baytekin, Ç. (1999). *2000 Ötesinde Öğretim Nasıl Olmalı? Niçin?*, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1, s. 165-183.

Beck, U.(2000). What Is Globalization? (P.Camiller, Trans.), Cambridge: Polity Press.

Bozkurt, V. (2000). Küreselleşme: Kavram, Gelişim ve Yaklaşımlar, Küreselleşmenin İnsani Yüzü, İstanbul:Alfa Kitabevi.

Bridges, D. (2000). Back to the Future: The Higher Education Curriculum in The 21st, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 30, Issue 1.

Bülbül, T. (2006). *Üniversite Öğretim Elemanı Ücretlerinin Akademik Yaşama Yansımalarının Değerlendirilmesi*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Büyükkaragöz, S. (1995). Yüksek Öğretim Programları ve Demokratik Tutumlar, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.

Büyükoztürk,Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı, Ankara: PegemA Yayıncılık

Castells, M. (2000). The Information Age : Economy, Society and Culture, Vol. I, The Rise of Network Society, 2nd Edition, Oxford: Blackwell Publishers.

Charle, C. & Verger, J. (2005). Üniversitelerin Tarihi. (Çev. İsmail Yerguz), Ankara: Dost Yayınevi.

Civelek, K. (2008). Kişi Çözümlemelerinde Göstergebilimsel Yaklaşımlar ve Philippe Hamon Örnekçesi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:17, Erzurum.

<http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/kkefd/article/viewFile/3927/3750>

Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt : 13, No:1, Kastamonu.

Çelik, M.Y. (2012). Boyutları ve Farklı Algılarıyla Küreselleşme, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:32, Cilt:2, s. 57-74, Kütahya.

Çolak, Ö.F. & Ardor H.N. (2003). Üretim ve İşsizlik Sorununun Çözümü İçin Kurumsalcı Yaklaşım, Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayın No: 236
http://www.tisk.org.tr/yayinlar.asp?sbj=ana&ana_id=44

Çelik,V. & Gömleksiz, M.N. (2000). A Critical Examination of Globalization and its Effects on Education, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:10, Sayı:2.

Çukadar, S., Gürdal, G., Çelik, S., Kahvecioğlu, K. (2011). *Türkiye’de Üniversite Kütüphaneleri Mevcut Durum ve Gelecek*, Uluslararası Yükseköğretim Kongresi:Yeni Yönelişler ve Sorunlar, İstanbul.

http://www3.dogus.edu.tr/scelik/makaleler/_uyk_2011_Bildiri.pdf

Doğan, E. (2002). Eğitimde Küreselleşme, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı:6.

Doğramacı,İ. (1991), Üniversite Yönetim Sistemleri ve Özerklik Kavramı, Ankara: Bilkent Üniversitesi Yayınları.

Doğramacı,İ. (2000). Günümüzde Rektör Seçimi ve Atama Krizi, Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimine Bir Bakış, Ankara: Meteksan

Doğramacı İ. (2007). Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimi, Ankara: Meteksan.

Drucker J. & Goldstein H. (2007). Assessing the Regional Economic Development Impacts of Universities: A Review of Current Approaches, *International Regional Science Review* 30, 1: 20-46.

Duderstadt, J. J. (2000). *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Ediger, M. (1992). Active Involvement in the Higher Education Curriculum, *Education*, Vol. 113, Issue 2.

Elliman, A.D. & Hayman, A.A. (1999). Comment On Kidd’s Characterisation of Knowledge Workers, *Cognition, Technology & Work*, Vol:1, London.

<http://www.springerlink.com/content/c9gcrx883xwqcquu/fulltext.pdf>

Engin, Y. (1996). Eğitim Üretim ve Verimlilik, *Mercek*, İstanbul: MESS Yayını.

Erarı, F. (2002). *Küreselleşme Sürecinde Eğitimin Kalkınmadaki Önemi, Açıköğretimin Yeri İle Açıköğretim Öğrencileri İle Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumu Ve Beklentileri*, Uluslar arası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu–Bildiriler. http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Ferhat_Erari.doc

Ercan, R. (2002). Küreselleşme ve Sosyal Bilimler Kitabı Üzerine, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı:6.

Erçetin, Ş. (2001). Biz Akademisyenler Geleceğin Yükseköğretim Kurumlarını Yaratmaya Hazır Mıyız?, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 25, s. 75–86.

Erçetin, Ş.Ş & Baskan G.(2000). *Personal and Organizational Visions of The Deans in The Turkish Universities for The New Millenium*, Conference publication of the 25th. International Improving University Teaching and Learning Conference, Johann Wolfgang Goethe Universitat, Frankfurt, Germany.

Erkan, H. (1998). *Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme*, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Gediklioğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi : Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt :1, Sayı:1.

Günay, D. (2007). Yirmibirinci Yüzyılda Üniversite, Çoşkun C. Aktan (Ed.) *Değişim Çağında Yükseköğretim*, s 77-78, İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

Günay, D. & Günay A. (2011), 1933'den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 1, Sayı:1.

Günay, V.D. (2002). Göstergebilim Yazıları, İstanbul: Multilingual.

Gürüz, K. (2001). Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim (Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri), Ankara: ÖSYM Yayınları 4.

Güven, S. (1998). 1950’li Yıllarda Türk Ekonomisi Üzerinde Amerikan Kalkınma Reçeteleri, Bursa: Ezgi Kitapevi. s.34-35.

Hablemitoğlu, Ş. (2004). Küreselleşme Düşlerden Gerçeklere, Ankara: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Hébert, L. (2011). Tools For Text and Image Analysis: An Introduction to Applied Semiotics, Translated from French by Julie Tabler, s. 63 – 72.

<http://www.signosemio.com/documents/Louis-Hebert-Tools-for-Texts-and-Images.pdf>

Held, D., McGrew, A., Goldblatt D., Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Global Transformations-Politics, Economics and Culture*, Cambridge: Polity Press.

<http://www.amazon.com/gp/reader/0804736278#reader-link> (Erişim: 2008 Mayıs)

Hesapçioğlu, M. (2001). Postmodern / Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. Şti., s.39-80.

Hoşcan, E. (2001). 21.Yüzyıl İçin Çağdaş Bir Yönetim Yaklaşımı: Toplam Kalite Yönetimi, 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd.Şti.

Işık, Ş. (2008). Türkiye’de Üniversitelerin Kentleşme Üzerine Etkileri, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 10, Sayı:3, İzmir.

İpşirli, M. (1997). Osmanlı Devleti’nde Kazaskerlik (XVII. yüzyıla kadar), *Belleten*, Cilt:61, Sayı: 232, s. 597–700.

İşeri, K. (2000). “Yolcu ile Yılan” Adlı Masalın Göstergebilimsel Çözümlemesi, *Ana Dili Dergisi*, İzmir: Tömer Yayınları, s.12 -27.

Kabasakal, Ö. (1998). Bilgi Toplumuna Geçişte Üniversitelerin Önemi, *Yeni Türkiye 21.Yüzyıl Özel Sayısı*, Sayı:19.

Kaçmazoğlu, H. B. (2002). Doğu-Batı Çatışması Açısından Globalleşme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 6.

Kafadar, O. (2000). Türkiye’de Kültürel Dönüşümler ve Felsefe Eğitimi, İstanbul: İz Yayınevi.

Kalaycı, Ş. (2005). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karakütük, K. (2002). Lisansüstü Öğretimin Sorunları, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 7, Ankara: Anı Yayıncılık, s. 65-75.

Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeler, Teknikler, 6. Basım, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Karluk, R. (2002). Türkiye Ekonomisi, İstanbul: Beta Yayınları.

Kavak, Y. (1990). Kalkınmada Öncelikli Yörelerdeki Yüksek Öğretim Kurumlarının Çevreye Dönük Faaliyetleri, Ankara: TOBB Yayınları, Yayın No: 157.

Kaya, Y.K. (1989). İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış: Eğitimde Model Arayışı, Ankara: Bilim Yayınları.

Kazgan, G. (1999). Tanzimat'tan XXI. Yüzyıla Türkiye Ekonomisi, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, s.32-34.

Kellner, D. (2002). Yeni Teknolojiler / Yeni Okur-Yazarlıklar: Yeni Binyılda Eğitimin Yeniden Yapılandırılması, (Çev: Ayşe Taşkent), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, (1), s. 105–132.

Kıran Z. & Kıran A.E. (2007). Yazınsal Okuma Süreçleri. 3. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Kongar, E. (1998). 21.Yüzyılda Türkiye - 2000'li Yıllarda Türkiye'nin Toplumsal Yapısı, 11. Basım, Ankara: Remzi Kitabevi.

Korkut, H. (1993). Üniversite Özerkliği, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 17, Sayı: 88.

Korkut, H. (2001). Sorgulanan Yükseköğretim, Ankara: Nobel Yayınevi.

Korkut, H., Yalçınkaya M., Muştan T. (1999). “Araştırma Görevlilerin Sorunları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 17, Ankara: PegemA Yayıncılık

Kozlu,C. (1994). Türkiye Mucizesi İçin...Vizyon Arayışları ve Asya Modelleri, 2. Baskı, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kuyumcu,A. & Erdoğan,T. (2008). Yükseköğretimin Toplumsal Değişmeye Etkisi, *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 35, s. 240-250.

Küçükcan, T. & Gür, B.S. (2009) Türkiye’de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz, 1.Baskı, Ankara: Seta Yayınları.

Kwiek, M. (2002). Yükseköğretimi Yeniden Düşünürken Yeni Bir Paradigma Olarak Küreselleşme: Gelecek İçin Göstergeler, (Çev: Emrah Akbaş), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), s. 132–154.

Laurillard, D. (2002). Rethinking Teaching for the Knowledge Society, *Educause from Educause Review*, Vol. 37, No. 1.
<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpiu017.pdf>

Lucas, C.L. (1996). American Higher Education: A History, New York: St. Martin's Griffin.

- Nohutçu, A. (2006). Bilgi Toplumunda Yükseköğretim Kurumlarının Yeniden Yapılandırılması ve Yönetimi: Başlıca Eğilimler, Gelişmeler ve Bologna Süreci, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, Cilt: 1 Sayı: 12.
- Oktay, A. (2001). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd.Şti.,s.15-37.
- Ortaş, İ. (2002). Üniversitelerin Sorunları, *Üniversite ve Toplum Dergisi*, Cilt:2, Sayı : 4.
- Ortaylı, İ. (2008). İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Önder, İ. (2002). Nasıl Aldatılıyor? Küreselleşme, Kriz ve İstikrar Programı, İstanbul: Nazım Kültürevi Kitaplığı.
- Özaslan, İ. vd. (1998). Yüksek Öğretim Kurumlarının Bölgeler Arası Gelişme Farklılıkları Açısından Önemi ve İşlevleri, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Özdamar, K. (2004). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi, 5.baskı, Cilt I, Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özden, Y. (2000). Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özmen, Ö., Özer, P.S., Saatçioğlu, Ö. (2003). *Fenomenolojik Bir Araştırma: Bilgi İşçisi Olarak Akademisyenler ve Mesleğe Bağlılıkları*, 11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Öztürk, S. (2006), Üniversitelerin Yapısal ve İşlevsel Değişiminde Üniversite Özerkliğinin Yeniden Tanımlanması Veya Özerklik Kavramı ve Üniversite Özerkliği, *Üniversite ve Toplum Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 4.
- Parasız, İ. (1998). Türkiye Ekonomisi, 1923'den Günümüze İktisat ve İstikrar Politikaları, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Parsa, S. & Parsa,A.F. (2004). Göstergebilim Çözümlemeleri, 2.Baskı, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Rifat, M. (2009). Göstergebilimin ABC'si, İstanbul: Say Yayınları.

- Roberts, R.D. (2001). Tercih: Bir Serbest Ticaret ve Korumacılık Öyküsü (Çev: Mustafa Acar), Ankara: Liberte Yayınları.
- Robertson, R. (1999). Küreselleşme, Toplum Kuramı ve Küresel Kültür, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Rosen, R.H. (1998). İnsan Yönetimi (Çev: Gündüz Bulut), İstanbul: MESS Yayını.
- Salmi, J. (2001). Tertiary education in the 21st century: challenges and opportunities, *Higher Education Management*, 13(2), s.105-131.
- Salmi, J. (2002). Facing the challenges of the twenty-first century. *Perspectives*, 6(1), s. 8-12.
- Scott, P. (2002). Küreselleşme ve Üniversite: 21. Yüzyılın Önündeki Meydan Okumalar (Çev: Seda Çiftçi), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), s.191-208.
- Sönmez, V. (2003). Yüksek Öğretimin Yeniden Yapılanması Üzerine Bir Deneme, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı:12, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steward, T. (1997). Entellektüel Sermaye (Çev: Nurettin Elhüseyni), İstanbul: Kontent Yayınları.
- Süngü, H. (2008). Yüksek Öğretimin Avrupa Birliği Politikalarına Girmesi ve Genişlemesi, *Üniversite ve Toplum Dergisi*, Cilt : 8, Sayı :2.
- Şenses, F. (2007). Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Ekonomik Araştırmalar Merkezi.
<http://www.erc.metu.edu.tr/menu/series07/0705.pdf>
- Şentop, M. (2005). Osmanlı Yargı Sistemi ve Kazaskerlik, İstanbul: Klasik Yayınları.
- Tanrıkulu, D. (2011). Türkiye’de Yükseköğretime Erişim, Ankara: Seta Yayınları.
<http://www.setav.org/public/HaberDetay.aspx?Dil=tr&hid=68046&q=turkiye-de-yuksekogretime-erisim>

Tatlıdil, E. (2000). *Globalleşme Sürecinde İnsan Kaynaklarının Değişimi: Türkiye Örneği*, Prof. Dr. Eyüp Kemerlioğlu'na Armağan, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Sivas.

Tatlıdil, E. (2003). Değişen Dünyada İnsan Kaynağı Anlayışı ve Genç İşsizliği, *Sosyoloji Dergisi Gençlik Özel Sayısı*, İzmir : Ege Üniversitesi Yayını.

Tatlıdil, E. & Xanthacou, Y. (2005). Türk İşgücünün Yapısı ve Avrupa Birliği İstihdam Politikaları, *Ege Akademik Bakış*, E.Ü. İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Cilt:2, Sayı:2,İzmir.

Tatlıdil, E. (2009). Küreselleşme Sürecinde Üniversitelerin İstihdam Yapısı Üzerine Etkisi. Prof. Dr. İsmail Bircan (ed.), *Türkiye'nin 2023 Vizyonunda Üniversiteye Giriş Sistemi*, Ankara: Atılım Üniv. Yayınları:31.

Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Taylor, J. & A. Miroiu (2002). Policy-Making, Strategic Planning, and Management of Higher Education, UNESCO-CEPES, Paris.

Tekeli, İ. & İlkin, S. (1999). Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Tekeli, İ. (2007). Cumhuriyet Öncesinde Üniversite Kavramının Ortaya Çıkışı ve Gerçekleştirilmesinde Alınan Yol , N. K. Aras, E. Dölen & O. Bahadır (Ed.), *Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi 1861-1961*, Ankara: TÜBA, s. 19-51.

Tezcan, M. (2002). Küreselleşmenin Eğitim Boyutu, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 6, Ankara.

Tomul, E. (2002). Küreselleşme ve Eğitim Eşitsizlikleri, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı:6, Ankara.

Toulmin, S. (1999). The Ambiguities of Globalization. *Futures* Volume 31, Issues 9-10, Pages: 905–912 <http://www.sciencedirect.com/science/journal/00163287/31/9>

Tuzcu, G. (2003). Lisansüstü Öğretim İçin Yurtdışına Öğrenci Göndermenin Planlanması, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/tuzcu.htm>

Tynjälä, P. (1999). Towards Expert Knowledge? A Comparison Between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in the University, *International Journal of Educational Research*, 31, s. 357-442.

UNESCO, (2000). Yirmi Birinci Yüzyılda Yükseköğretim Vizyon ve Eylem, Yükseköğretim Dünya Konferansı, Çalışma Raporu, Paris, 5-9 Ekim 1998, Türkçe'ye Uyarlayan: Gülsün Başkan. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:22.

Uzunçarşılı, İ.H. (1988). Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı, 3.Baskı, İstanbul: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Vardar, B. (2002). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, İstanbul: Multilingual.

Wallerstein, I. (1998). Ulusal ve Evrensel : Dünya Kültürü Diye Bir Şey Olabilir Mi?, Anthony D. King (der.) *Kültür, Küreselleşme ve Dünya Sistemi*, (Çev: G. Seçkin & Ü. H. Yolsal) Ankara: Bilim ve Sanat Yayıncılık.

Wissema, J.G. (2009). Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru, (Çev. Nurkalp Devrim Taciser Belge), İstanbul: Özyeğin Üniversitesi Eğitim Dizisi.

Wittrock, B. (1993). The Modern University: The Three Transformations, S. Rothblatt & B. Wittrock (Ed.), *The European and American University Since 1800*, Cambridge, s.303-362.

World Bank, (1998). World Development Report, Washinton DC.

Yaman, S. (2005). Türkiye'de Akademik Özgürlük ve Üniversite Özerkliği Tartışmaları: 1993 Darülfünun Örneği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci, *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya, s. 695-699.

Yetim, N. (2002). Küresel Üretim Yapılanmasına Kültürel Yanıtlar Ulusal Yerel, *Doğu-Batı Düşünce Dergisi*, Sayı :18.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 2. baskı, Ankara, Seçkin Yayınları.

Yıldız, F.U. (2011). *Göstergebilim Kiplikleri Açısından Anlatı Kişilerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

YÖK, (1999). Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.

Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı:6.

Yücel, T.(1999). Yapısalcılık, İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.

İNTERNET KAYNAKÇASI

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu
<http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/565.html>

AB (2002) Barcelona Zirve Toplantısı
<http://www.tuba.gov.tr/tr/duyurular/kamuoyu-duyurulari/29-ulkemizde-bilimsel-arastirmalara-saglanan-kaynak-konusunda-turkiye-bilimler-akademisi-konseyinin-gorusu-29.html>

Belge, M. (2000). Üniversite ve Özerklik, Radikal Gazetesi.
<http://www.radikal.com.tr/2000/04/29/yazarlar/murbel.shtml>

CEC (2001). Making a European Area of Life Learning a Reality.
<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf>

CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
http://www.bayar.edu.tr/anasayfa/tanitim/kisaca_cbu.php#

DPT (2000). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/plan8.pdf>

DPT (2000). Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu
www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/3218/oik550.pdf

DPT (2005). Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu
http://plan9.dpt.gov.tr/oik51_yuksekogretim/51egitimy.pdf

DPT (2007). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)
www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/2946/oik684.pdf

EGE ÜNİVERSİTESİ
<http://www.ege.edu.tr/index.php?lid=1&SayfaID=5&cat=details>

OECD (2002). Main Science and Technology Indicators
http://www.oecd.org/document/26/0,2340,en_2649_34409_1901082_1_1_1_1,00.html (Erişim: Aralık,2011)

ÖSYM (2011). Yükseköğretim İstatistikleri
<http://osym.gov.tr/belge/1-12654/2010-2011-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri.html>
<http://osym.gov.tr/dosya/1-58227/h/28ogretimelemanakdgrv.pdf>

T.C.Avrupa Birliği Bakanlığı, AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı.
<http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&yayinid=5734B9F61254242D134EA3568063CF336C2F>

T.C. Maliye Bakanlığı, Bütçe Sunuş Konuşmaları
<http://www.maliye.gov.tr/Sayfalar/AramaSonuclari.aspx?k=B%C3%BCt%C3%A7e%20sunu%C5%9F%20konu%C5%9Fmalar%C4%B1>

T.C. Maliye Bakanlığı, Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü
<http://www.bumko.gov.tr/TR/Genel/Default.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EFCAC44E48D9FD67C0> (Erişim : Mayıs, 2012)

TES (2009). Türkiye’de Üniversite Sorunu Ve Üniversite Çalışanları Üzerine Bir Araştırma http://www.turkegitimsen.org.tr/lib_basili/94.pdf

TÜBİTAK (2002). Bilim ve teknoloji stratejileri, vizyon 2023 (Eğitim ve insan kaynakları paneli ara rapor). (Erişim : 22.04.2008)
<http://vizyon2023.tubitak.gov.tr/teknolojiongorusu/paneller/egitimveinsankaynaklari/raporlar/raporeik.pdf>

TÜBİTAK (2004). Vizyon 2023 Teknoloji Öngörüsü Projesi, Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları 2003-2023 Strateji Belgesi.

http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/Vizyon2023_Strateji_Belgesi.pdf

TÜBİTAK (2005). Vizyon 2023 Teknoloji Öngörüsü Projesi (2003-2023), Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi.

http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/eik/EIK_Sonuc_Raporu_ve_Strat_Belg.pdf

TÜBİTAK (2010). Bilim ve Teknoloji İnsan Kaynağı Stratejisi ve Eylem Planı 2011 – 2016 Belgesi.

http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files//BTYPD/strateji_belgeleri/BT_IK_STRATEJI_BELGESI_2011_2016.pdf

TÜBİTAK (2010). 2011-2016 Bilim ve Teknoloji İnsan Kaynağı Stratejisi ve Eylem Planı

http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files//BTYPD/btyk/22/BTYK22_Ek3_BT_IK_Stratejisi_2011_2016.pdf

TÜBİTAK–ULAKBİM, Türkiye Bilimsel Yayın Göstergeleri II

http://www.ulakbim.gov.tr/cabim/yayin/tbyg_1981_2007/index.uhtml

TÜİK Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması

<http://tuikapp.tuik.gov.tr/DIESS/SiniflamaSurumListeAction.do?turId=41>

TÜİK (2010) Kazanç Yapısı Araştırması

www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab_id=166

TÜİK http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=8 (Erişim: Şubat,2012)

TÜİK (2011). Bilim, Teknoloji ve Bilgi Toplumu istatistiklerine göre 2010 yılı Ar-Ge Faaliyetleri Araştırma Raporu

<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=8623>

TÜİK, (2012). İstatistiklerle Gençlik,2011.

http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=5&KITAP_ID=251

YÖK, (2005). Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu

http://www.yok.gov.tr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=178

YÖK (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi
<http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/>

YÖK (2010). Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma : 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları <http://bologna.yok.gov.tr/files/aa47b53c5284fbbbe5d597211c0b088d.pdf>

EKLER

EK : 1 Türkiye'nin Bologna Karnesi-2009

Türkiye'nin Bologna Karnesi	BERGEN (2005)	LONDRA (2007)
KALİTE GÜVENCESİ	ORTA (2.00)	ÇOK İYİ (4.00)
• AYA(Avr. Yükseköğrt. Alanı) ile uyumlu Ulusal Kalite Sistemi	ORTA (2)	MÜKEMMEL (5)
• Kullanılan Ölçütler ve Dış Değerl. Sistemi	ORTA (2)	ÇOK İYİ (4)
• Öğrencilerin Katılımı	ORTA (2)	ÇOK İYİ (4)
• Uluslararası Katılım	ORTA (2)	İYİ (3)
DERECE SİSTEMİ	MÜKEMMEL (4.67)	ÇOK İYİ (4.33)
• İkili Sistemin Uygulama Düzeyi	MÜKEMMEL (5)	MÜKEMMEL (5)
• 1 den 2' ye Geçiş	ÇOK İYİ (4)	MÜKEMMEL (5)
• İkili Sistemdeki Öğrenci Oranı	MÜKEMMEL (5)	-
• Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi	-	İYİ (3)
DİPLOMA VE EĞT. SÜRELERİNİN DENKLİĞİ	ÇOK İYİ (3.67)	ÇOK İYİ (4.33)
• Diploma Eki	ÇOK İYİ (4)	ÇOK İYİ (4)
• Lizbon Konvansiyonu	İYİ (3)	ÇOK İYİ (4)
• ECTS	ÇOK İYİ (4)	MÜKEMMEL (5)
YAŞAM BOYU ÖĞRENME		İYİ (3.00)
• Önceki Öğrenim Denkliği	-	İYİ (3)
ORTAK DERECELER		MÜKEMMEL (5.00)
• Ortak derecelerin Oluşturulması ve Denkliği	-	MÜKEMMEL (5)
GENEL	İYİ (3,45)	ÇOK İYİ (4.13)

DERECE SİSTEMİNİN UYGULANMASI	
1. İkili sistemin uygulama düzeyi	5
2. Bir sonraki dereceye geçiş	5
3. Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Uygulamaları	3
AYA'DA KALİTE GÜVENCESİ İÇİN STANDARTLAR VE KILAVUZ İLKELERİNİN ULUSAL DÜZEYDE UYGULANMASI	
4.Dış Kalite Güvencesi Sistemi Gelişmelerindeki Durum	3
5. Kalite Güvencesinde Öğrenci Katılımı	5
6. Kalite Güvencesinde Uluslararası Katılım	4
TANIMA	
7. Diploma Eki Uygulaması	4
8. Lizbon Tanıma Sözleşmesinin Uygulanması	5
9. ECTS Uygulamaları	3
10. Önceki Öğrenimin Tanınması	1

Kaynak : ulaum.balikesir.edu.tr/ppt/balikesir_akcay.ppt

EK : 2 2011 Yılı Yükseköğretim Af Yasası

25 Şubat 2011 tarih ve 27857 sayılı(mükerrer) Resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 6111 sayılı kanunun 173. Maddesi ile 2547 sayılı kanuna geçici 58. Madde eklenmiş hali

MADDE 173- 2547 sayılı Kanuna aşağıdaki geçici madde eklenmiştir.

“GEÇİCİ MADDE 58- Yükseköğretim kurumlarında hazırlık dâhil bütün sınıflarda intibak, önlisans, lisans tamamlama, lisans, lisansüstü öğrenimi gören öğrencilerden bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihe kadar, kendi isteğiyle ilişkileri kesilenler ile yurt dışındaki üniversitelerden yatay geçiş yaptıktan sonra yatay geçişleri iptal edilenler dâhil, terör suçundan hüküm giyenler hariç her ne sebeple olursa olsun ilişkisi kesilenler ile bir programı kazandıkları halde kayıt yaptırmayanlar bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihten itibaren beş ay içinde ilişkilerinin kesildiği yükseköğretim kurumuna başvuruda bulunmaları şartıyla bu Kanunun 44 üncü maddesinde belirtilen esaslara göre 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenimlerine başlayabilirler. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi için bu maddenin yürürlük tarihinden itibaren on gün içinde başvuranlardan durumu kurumlarınca uygun bulunanlar 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde eğitim-öğretime başlayabilirler. Müracaat süresi içinde askerlik zamanı gelmiş olanların askerlikleri tecil edilmiş sayılır. Bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihte askerlik görevini yapmakta olanlar terhislerini takip eden 2 ay içinde ilgili yükseköğretim kurumuna başvurmaları halinde bu maddede belirtilen haklardan yararlandırılır. Türk Silahlı Kuvvetlerine bağlı eğitim kurumları ile Polis Akademisi ve bağlı yükseköğretim kurumlarında tıpta uzmanlık, önlisans veya lisans düzeyinde öğrenim görürken 22/10/2008 tarihinden itibaren bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihe kadar terör suçundan hüküm giyenler hariç her ne sebeple olursa olsun kurumları ile ilişkisi kesilenler, bu maddenin yayımı tarihinden itibaren yukarıda belirlenen süre içerisinde başvurmaları halinde Yükseköğretim Kurulunca uygun görülen yükseköğretim kurumlarına intibakları sağlanır. Bu maddede yer alan hükümlerden yararlanarak ayrıldığı yükseköğretim kurumuna kayıt yaptırıp işi veya ikametinin başka bir ilde bulunduğunu belgeleyenler, üniversiteye giriş yılı itibarıyla geçmek istediği üniversitenin taban puanını sağlamaları ve ikamet ettikleri ildeki

yükseköğretim kurumlarının senatolarının da uygun görmesi halinde, senatolar tarafından belirlenen usul ve esaslar çerçevesinde ikamet ettikleri ildeki üniversitelerdeki eşdeğer diploma programlarına yatay geçiş yapabilirler. Bu maddeden yararlanıp bir yükseköğretim kurumunda öğrenci statüsü kazananlar başvurmaları halinde Anadolu Üniversitesi bünyesindeki açık öğretim önlisans veya lisans düzeyindeki kontenjan sınırlaması olan eşdeğer bölümlere, kontenjan sınırlaması olmayan diploma programlarında ise istedikleri bölümlere yatay geçiş yapabilirler. Bu maddenin uygulamasına ilişkin usul ve esasları belirlemeye Yükseköğretim Kurulu yetkilidir.”

ÖDENEK CETVELİ

BÜTÇE YILI : 2012

KURUM ADI : 38.12 - EGE ÜNİVERSİTESİ

(YTL)

KURUMSAL SINIFLANDIRMA				FONKSİYONEL SINIFLANDIRMA				FİN. TİPİ	EKO. SINIF.	AÇIKLAMA	ÖDENEK	
I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	I II			
										2	TÜKETİME YÖNELİK MAL VE MALZEME ALIMLARI	618.000
										3	YOLLUKLAR	43.000
										5	HİZMET ALIMLARI	277.000
										6	TEMSİL VE TANITMA GİDERLERİ	248.000
										7	MENKUL MAL,GAYRİMADDİ HAK ALIM, BAKIM VE ONARIM GİDERLERİ	230.000
										8	GAYRİMENKUL MAL BAKIM VE ONARIM GİDERLERİ	4.000
							07				Diger Giderler	12.781.000
								2			Özel Bütçeli İdareler	12.781.000
									01		PERSONEL GİDERLERİ	5.765.000
										1	MEMURLAR	194.000
										3	İŞÇİLER	3.940.000
										4	GEÇİCİ PERSONEL	1.631.000
									02		SOSYAL GÜVENLİK KURUMLARINA DEVLET PRİMİ GİDERLERİ	823.000
										1	MEMURLAR	43.000
										3	İŞÇİLER	606.000
										4	GEÇİCİ PERSONEL	174.000
									03		MAL VE HİZMET ALIM GİDERLERİ	5.843.000
										2	TÜKETİME YÖNELİK MAL VE MALZEME ALIMLARI	1.519.000
										3	YOLLUKLAR	45.000
										4	GÖREV GİDERLERİ	45.000
										5	HİZMET ALIMLARI	3.836.000
										7	MENKUL MAL,GAYRİMADDİ HAK ALIM, BAKIM VE ONARIM GİDERLERİ	393.000
										8	GAYRİMENKUL MAL BAKIM VE ONARIM GİDERLERİ	5.000
									06		SERMAYE GİDERLERİ	350.000
										1	MAMUL MAL ALIMLARI	350.000
						8					Eğitime İlişkin Araştırma ve Geliştirme Hizmetleri	18.883.000
							8				Eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme hizmetleri	18.883.000
								00			Eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme hizmetleri	10.309.000
											Özel Bütçeli İdareler	10.309.000
									03		MAL VE HİZMET ALIM GİDERLERİ	1.809.000
										2	TÜKETİME YÖNELİK MAL VE MALZEME ALIMLARI	847.000

<http://www.bumko.gov.tr/TR/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFFAC8287D72AD903BE35F2AAE4F54DAF9B>

EK : 4 2012 Yılında T.C. Maliye Bakanlığı, Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü Tarafında Celal Bayar Üniversitesi İçin Hazırlanan Ödenek Cetveli

ÖDENEK CETVELİ

BÜTÇE YILI : 2012

KURUM ADI : 38.41 - CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ

KURUMSAL SINIFLANDIRMA				FONKSİYONEL SINIFLANDIRMA				FİN. TİPİ	EKO. SINIF.	AÇIKLAMA	ÖDENEK
I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II		(YTL)
							05	2	03	3 YOLLUKLAR	2.000
										7 MENKUL MAL,GAYRİMADDİ HAK ALIM, BAKIM VE ONARIM GİDERLERİ	70.000
										8 GAYRİMENKUL MAL BAKIM VE ONARIM GİDERLERİ	34.000
										Öğrencilerin Sağlığına İlişkin Giderler	27.000
										Özel Bütçeli İdareler	27.000
										MAL VE HİZMET ALIM GİDERLERİ	27.000
							06	2	03	2 TÜKETİME YÖNELİK MAL VE MALZEME ALIMLARI	22.000
										7 MENKUL MAL,GAYRİMADDİ HAK ALIM, BAKIM VE ONARIM GİDERLERİ	5.000
										Öğrencilerin Kültür ve Spor Faaliyetlerine İlişkin Giderler	895.000
										Özel Bütçeli İdareler	895.000
										MAL VE HİZMET ALIM GİDERLERİ	895.000
										2 TÜKETİME YÖNELİK MAL VE MALZEME ALIMLARI	165.000
										3 YOLLUKLAR	150.000
										5 HİZMET ALIMLARI	190.000
										6 TEMSİL VE TANITMA GİDERLERİ	260.000
										7 MENKUL MAL,GAYRİMADDİ HAK ALIM, BAKIM VE ONARIM GİDERLERİ	90.000
							07	2	01	8 GAYRİMENKUL MAL BAKIM VE ONARIM GİDERLERİ	40.000
										Diğer Giderler	4.863.000
										Özel Bütçeli İdareler	4.863.000
										PERSONEL GİDERLERİ	2.086.000
										4 GEÇİCİ PERSONEL	2.086.000
										SOSYAL GÜVENLİK KURUMLARINA DEVLET PRİMİ GİDERLERİ	83.000
										4 GEÇİCİ PERSONEL	83.000
										MAL VE HİZMET ALIM GİDERLERİ	2.694.000
										1 ÜRETİME YÖNELİK MAL VE MALZEME ALIMLARI	4.000
										2 TÜKETİME YÖNELİK MAL VE MALZEME ALIMLARI	243.000
										3 YOLLUKLAR	2.000
										4 GÖREV GİDERLERİ	17.000
										5 HİZMET ALIMLARI	2.321.000
										7 MENKUL MAL,GAYRİMADDİ HAK ALIM, BAKIM VE ONARIM GİDERLERİ	72.000
										8 GAYRİMENKUL MAL BAKIM VE ONARIM GİDERLERİ	35.000

Kaynak : T.C. Maliye Bakanlığı, Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü, Ödenek Cetvelleri (Celal Bayar Üniversitesi – 2012)

<http://www.bumko.gov.tr/TR/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFFAC8287D72AD903BE35F2AAE4F54DAF9B>

ÖDENEK CETVELİ

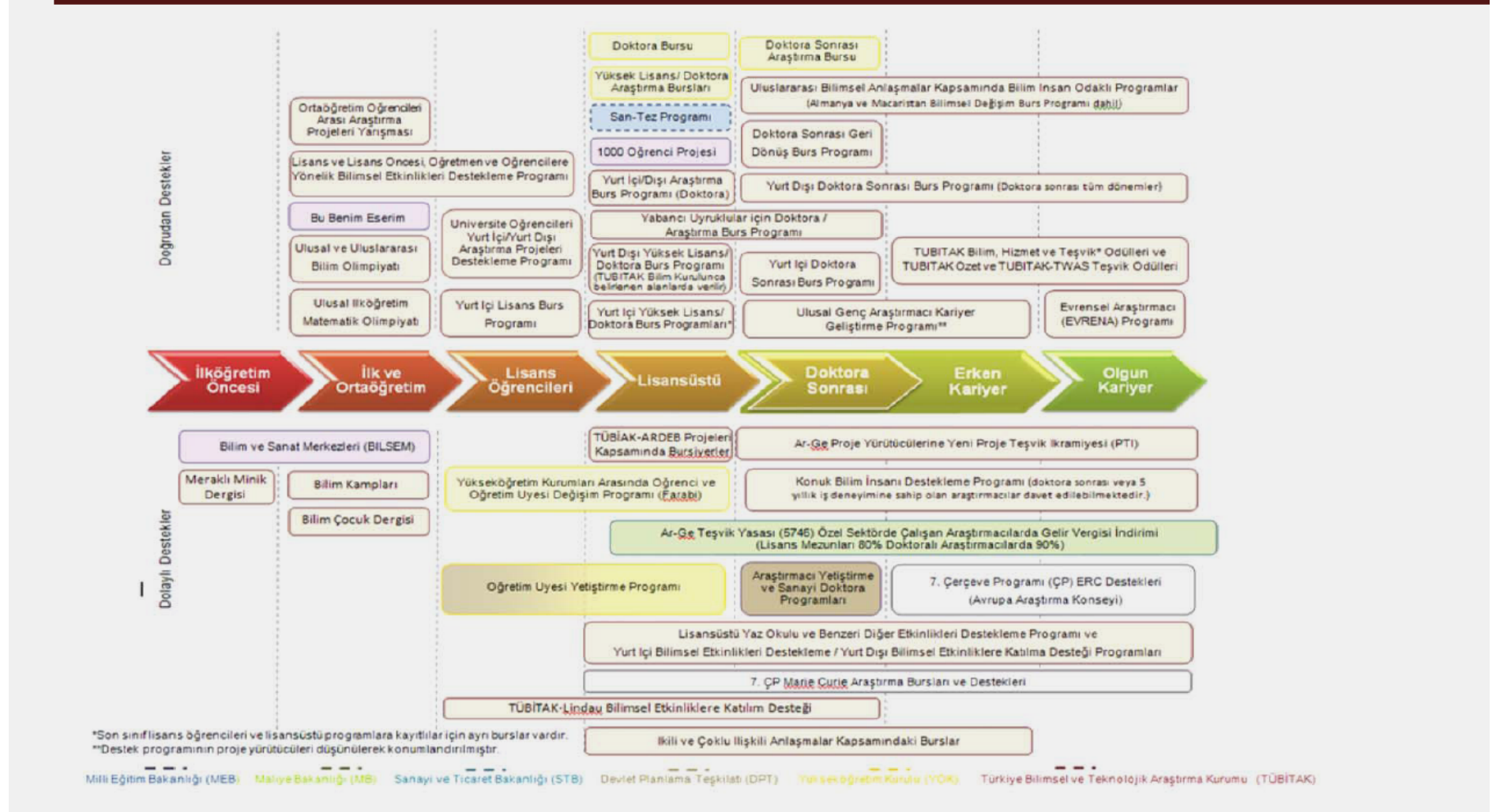
BÜTÇE YILI : 2012

KURUM ADI : 38.41 - CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ

(YTL)

KURUMSAL SINIFLANDIRMA				FONKSİYONEL SINIFLANDIRMA				FİN. TİPİ	EKO. SINIF.		AÇIKLAMA	ÖDENEK
I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II			
					8						Eğitime İlişkin Araştırma ve Geliştirme Hizmetleri	5.975.000
						8					Eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme hizmetleri	5.975.000
							00				Eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme hizmetleri	3.690.000
								2			Özel Bütçeli İdareler	3.690.000
									03		MAL VE HİZMET ALIM GİDERLERİ	690.000
										2	TÜKETİME YÖNELİK MAL VE MALZEME ALIMLARI	690.000

EK : 5 Kariyer Dönemlerine Göre Türkiye’deki Bilim ve Teknoloji İnsan Kaynağı (BTİK) Destekleri / TÜBİTAK – BTYK
Bilim Teknoloji İnsan Kaynağı Strateji Belgesi



Kaynak : http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/strateji_belgeleri/BT_IK_STRATEJI_BELGESI_2011_2016.pdf

EK : 6 Alan Çalışmasına İlişkin Olarak Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi Rektörlüklerinden Alınan İzin Yazıları



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

SAYI : B.30.2.EGE.0.71.01.00
KONU : Etik Kurul Başvurusu Sonucu

08-135/1197-1222

28 Ocak 2011

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Sosyoloji (Kurumlar Sosyolojisi) Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Esmâ Esgin GÜNDER'in, Prof. Dr. Ercan TATLIDİL danışmanlığında yürütmekte olduğu "İnsan Kaynaklarının Yeniden Yapılandırılmasında Yüksek Öğretim Kurumlarının İşlevi ve Değişimi" başlıklı tezi kapsamında uygulamak istediği anketlere ilişkin yapılan başvuru, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca değerlendirilmiştir. Yönerge çerçevesinde, proje, Kurula katılan üyelerin oy birliği ile uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Candegir

Prof. Dr. Candegir YILMAZ
Rektör



Funda ŞAFAK
Şef

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	
Geliş Tarihi :	31.12.2010
Geliş No. :	396
Dosya :	302-10.01
İlişki :	

Öğrenci İdari Daire Başkanlığı
Yazdırıldı



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

SAYI : B.30.2.EGE.0.70.72.00/120-

/2069

...../...../2011

KONU: Araştırma İzni Hk.

17 Şubat 2011

CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji (Kurumlar Sosyolojisi) Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Esma Esgin GÜNDER'in, "İnsan Kaynaklarının Yeniden Yapılandırılmasında Yüksek Öğretim Kurumlarının İşlevi ve Değişimi" başlıklı tezinin gereği olarak, 2010-2011 öğretim yılı bahar yarıyılında (Şubat - Haziran 2011 tarihleri arasında) Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dallarında öğrenim gören yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile ilgili Anabilim Dallarında ders veren öğretim elemanlarına aşağıda belirtilen anketleri uygulamak istemekte olup, konu ile ilgili anılan Enstitü Müdürlüğümüzden alınan 03/02/2011 tarih ve B.30.2.EGE.0.41.72.00-302-08.01.495 sayılı yazı ve eklerinin birer örneği ekte gönderilmiştir.

Üniversitemiz Doktora öğrencisine tezini tamamlayabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Prof.Dr.Atilla SİLKÜ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKİ : Dosya

ANKETLER:

- Akademisyenlerin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarını Belirleme Anketi
- Yüksek Lisans Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının İşlevine Yönelik Bakış Açılarını Belirleme Anketi



T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.30.2.CBÜ.0.72.00.00-044/240 -2329
Konu : Araştırma izni

Manisa, 23.../02/2011

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Ege Üniversitesi Rektörlüğü'nün 17.02.2011 tarih ve 120-2069 sayılı yazısı.

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı doktora öğrencisi Esma Esgin GÜNDER'in, "İnsan Kaynaklarının Yeniden Yapılandırılmasında Yüksek Öğretim Kurumlarının İşlevi ve Değişimi" konulu tezinin anket çalışmalarını, Enstitünüz yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile ilgili anabilim dallarında ders veren öğretim elemanlarına yapabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Süleyman DAŞKIN
Daire Başkanı

EK: İlgili yazı ve anketler (12 sayfa)

25.02.2011
Emine H. A.
vey

CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ	
Sosyal Bilimler Enstitüsü	
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	
Kayıt Tarihi	25.02.2011
Kayıt No	655
Dosya No	

Celal Bayar Üniversitesi Rektörlüğü İstasyon Mevkii 45040 MANİSA

Telefon: (0236) 237 28 86 (204-205-206-207) Fax: 238 00 26

e-posta: ogrenci@bayar.edu.tr

Elektronik Ağ: www.bayar.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: C.ÇATIKKAŞ Memur

EK : 7 Lisansüstü Öğrencilere Uygulanan Anket Formu

LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ İŞLEVİNE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARINI BELİRLEME ANKETİ

Açıklama : Sayın katılımcı, bu araştırma Ege Üniversitesi'nde yürütülmekte olan doktora tez çalışmasında kullanılmak üzere gerçekleştirilmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi, herhangi bir kişi veya kuruluşa da verilmeyecektir. Araştırmanın amacı, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevini incelemek ve bazı değişkenlerle ilişkisini araştırmaktır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular, ikinci bölümde ise yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açınızın değerlendirildiği beşli likert tipi ölçeğin kullanıldığı sorular yer almaktadır.

Her sorudaki duruma ilişkin gerçek yaşantınıza ve düşüncenize en uygun olan seçeneği işaretlemeniz, çalışmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Araştırmamıza vereceğiniz destek ve ayıracağınız zaman için en içten teşekkürlerimizi sunarız.

Öğr. Gör. Esmâ EŞGİN GÜNDER esma.esgin@bayar.edu.tr

Bölüm I : Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz : () a. Kadın () b. Erkek
2. Yaşınız :
() a. 22 – 25 () b. 26 – 29 () c. 30 – 33
() d. 34 – 37 () e. 37 +
3. Öğrenim gördüğünüz üniversite :
.....
4. Öğrenim gördüğünüz program :
() a. Yüksek lisans (Master)
() b. Doktora
() c. Bütünleşik program (Master + Doktora)
5. Öğrenim gördüğünüz A.B.D./ bölüm :
.....
6. Mesleğiniz :
7. Öğrencilik sürecinde herhangi bir işte çalışıyor musunuz?
() a. Evet
() b. Hayır (Lütfen 9. Soruya geçiniz.)
() c. Ara – sıra
8. Gelir elde etmek için yaptığınız işi belirtir misiniz?
() a. Memur () b. İşçi () c. İşveren
() d. Esnaf / Zanaatkar () e. Sanatçı
() f. Profesyonel meslek sahibi (Akademisyen, avukat vb.)
() g. Ücretsiz aile işçisi
() h. Diğer :
9. (Çalışma olanağı bulamayanlar için) Çalışma olanağı bulamamanızın nedenini lütfen belirtiniz: (Birden çok nedeniniz varsa lütfen 1-2-3 şeklinde önem derecesini ilgili maddenin yanına belirtiniz.)
() a. Ders programı yoğunluğu.
() b. Kendi tercihim.
() c. Program için gerekli izni alamadım.
() d. İş bulamadım.
() e. Diğer (Lütfen belirtiniz.):.....

10. Ailenizin aylık toplam geliri ne kadardır?

- () a. 1000 TL'den az
() b. 1000 – 2000 TL
() c. 2001 – 3000 TL
() d. 3001 – 4000 TL
() e. 4001 – 5000 TL
() f. 5001 – 6000 TL
() g. 6001 + TL

11. Medeni Durumunuz :

- () a. Evli () b. Bekar () c. Diğer :

12. Ebeveyninizin ve varsa eşinizin eğitim durumunu lütfen belirtiniz.

Eğitim Durumları	Babanızın	Annenizin	Eşinizin
Okur – Yazar Değil			
Okur – Yazar			
İlköğretim mezunu			
Ortaöğretim mezunu			
Yükseköğretim mezunu			

13. Ebeveyninizin ve varsa eşinizin halen yaptığı işi lütfen belirtiniz.

YAPILAN İŞ	Babanızın	Annenizin	Eşinizin
Memur			
İşçi			
İşveren			
Esnaf / Zanaatkar			
Sanatçı			
Profesyonel meslek sahibi (Doktor, avukat vb.)			
Ücretsiz aile işçisi			
Diğer :			

14. Lisans eğitiminizi tamamladığınız

Üniversite:

Bölüm :

Yıl:

15. (Doktora öğrencileri için) Yüksek Lisans (Master) öğreniminizi tamamladığınız

Üniversite:

Bölüm :

Yıl:

16. Master / Doktora eğitiminize ne zaman başladınız?

Yıl olarak :

17. Master / Doktora eğitiminiz hangi aşamada?

- () a. Ders aşamasında () b. Tez Aşamasında

18. Master / Doktora eğitimine devam etme nedeninizi lütfen belirtiniz : (Birden çok nedeniniz varsa lütfen 1-2-3 şeklinde önem derecesini ilgili maddenin yanına belirtiniz.)

- () a. Çalışma yaşamında daha verimli olmak için.
() b. İş bulmada yardımcı olacağını düşündüğüm için.
() c. Alanımla ilgili tartışmaları / yenilikleri takip etmek için.
() d. Akademik kariyer yapmak için.
() e. Öğrenimini gördüğüm programda uzmanlaşmak için.
() f. Askerlik problemi
() g. Diğer (Lütfen belirtiniz.):

19. Master / Doktora öğreniminiz boyunca karşılaştığınız **en önemli sorunu** lütfen belirtiniz :

- () a. Ders programı yoğunluğu
() b. Danışmanın belirlenmesinde öğrenci inisiyatifinin olmayışı
() c. Danışmanın görüşmelere yeterince zaman ayırmaması
() d. Danışmanın bilgi yetersizliği
() e. Danışmanın deneyim yetersizliği
() f. Çalışma yaşamının yüksek lisans eğitimi desteklememesi.
() g. Hiçbir sorun yaşamadım.
() h. Diğer (Lütfen belirtiniz.):

20. Lisansüstü eğitiminizi tamamladıktan sonra ne yapmayı düşünüyorsunuz? (Birden çok düşünceniz varsa lütfen 1-2-3 şeklinde önem derecesini ilgili maddenin yanına belirtiniz.)

- () a. Çalışma olanaklarını araştırıp, bir işe yerleşmek istiyorum.
() b. Öğrenim hayatıma devam etmek istiyorum. (Doktora, post-doktora)
() c. Akademik çalışmalara devam etmek istiyorum.
() d. Diğer (Lütfen belirtiniz.):

21. Bir yükseköğretim kurumunda akademisyen olarak çalışmayı düşündünüz mü?

- () a. Halen bir üniversitede araştırma görevlisiyim.
() b. Evet. Bir ara düşündüm.
() c. Zaman zaman düşünüyorum.
() d. Hayır, hiç düşünmedim.

22. Aldığınız lisansüstü eğitimi yeterli buluyor musunuz?

- () a. Evet (Lütfen 24. soruya geçiniz.)
() b. Kısmen Yeterli
() c. Yetersiz.

23. Lisans üstü eğitiminizi neden dolayı kısmen yeterli ya da yetersiz buluyorsunuz? (Birden çok nedeniniz varsa lütfen 1-2-3 şeklinde önem derecesini ilgili maddenin yanına belirtiniz.)

- () a. Aldığım lisans üstü eğitimin iş hayatında fayda sağlamayacağını düşünüyorum.
() b. Eğitim programındaki derslerin bazılarının içerik ve işlenişlerinin güncellemesi yapılmıyor.
() c. Derslerin işleniş son derece monoton.
() d. Danışmanımdan yeterli geri bildirim alamıyorum.
() e. Ders aldığım öğretim elemanlarından yeterli geri bildirim alamıyorum.
() f. Diğer (Lütfen belirtiniz.):

24. Danışmanınızdan **en önemli** beklentiniz nedir? (Birden çok beklentiniz varsa lütfen 1-2-3 şeklinde önem derecesini ilgili maddenin yanına belirtiniz.)

- () a. Çalışma takvimine uyma
() b. Etkili iletişim (Geribildirim ve düzeltme)
() c. Sorumluluk bilinci
() d. Yeterli ve gerekli yönlendirmeyi yapma
() e. Diğer (Lütfen belirtiniz.):

25. Sizce yükseköğretim kurumlarının **temel** görevi nedir? (Lütfen önem sırasına göre 1-2-3 olarak belirtiniz.)

- () a. Bilimsel bilgi üretmektir.
() b. Bireyleri meslek sahibi yapmaktır.
() c. Eğitim – öğretim hizmeti sunmaktır.
() d. Ülke kalkınmasına katkı sağlamaktır.
() e. Öğretim elemanı yetiştirmektir.
() f. Diğer (Lütfen belirtiniz) :

26. Sizce Türkiye’de yükseköğretim kurumları önündeki **en önemli sorun** nedir? (Birden çok cevabınız varsa lütfen önem sırasına göre 1-2-3 olarak belirtiniz.)

- () a. Akademisyenlerin kariyer sorunlarıdır.
() b. Akademisyenlerin atanma sorunlarıdır.
() c. Akademisyenlerin gelir yetersizliğidir.
() d. Akademisyenlerin yoğun ders yüküdür.
() e. Eğitim – öğretim faaliyetlerin yürütüldüğü ortamların fiziki yetersizliğidir.
() f. Özerklik sorunudur.
() g. Yükseköğretime erişimdir.
() h. Diğer :

27. Sizce, öğrenim gördüğünüz üniversitenin çözüm bulunması gereken **öncelikli** sorunu nedir? (Lütfen önem sırasına göre 1-2-3 olarak belirtiniz.)

- () a. Akademisyenlerin kariyer sorunlarıdır.
() b. Akademisyenlerin atanma sorunlarıdır.
() c. Akademisyenlerin yoğun ders yüküdür.
() d. Haftalık ders saatlerinin adil dağıtılmayıdır.
() e. Eğitim – öğretim faaliyetlerin yürütüldüğü ortamların fiziki yetersizliğidir.
() f. Bilimsel çalışmaların yeterince desteklenmeyişidir.
() g. Öğrenim gören öğrencilerin yeterli bilgi donanımına sahip olmayışları ve programa ilgisizliğidir.
() h. Diğer :

Bölüm II: Aşağıdaki tabloda yer alan her bir ifadeyi kanaatiniz çerçevesinde seçeneklerden birini kullanarak değerlendiriniz.

Öğrenim gördüğüm ÜNİVERSİTEDE	Kesinlikle sağlanmaz	Sağlanmaz	Ne sağlanır ne sağlanmaz	Sağlanır	Kesinlikle sağlanır
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Bilişim teknolojilerini kullanma imkanı					
2. Akademisyenlerin, öğretimini verdikleri dersin içeriğinin hazırlanmasında etkin olmaları					
3. Öğrenim gören öğrencilere bireysel öğrenme imkanı					
4. AB Eğitim ve Gençlik programlarına yeterli katılım					
5. Kurum kültürünün yaşatılması					
6. Öğretim programının hazırlanmasında öğrenci katılımı					
7. Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS)'nin başarılı bir şekilde uygulanması					
8. Eğitim faaliyetlerinin yaşam boyu öğrenme odaklı gerçekleştirilmesi					
9. Üniversitemizin kurumsal yapı ve işleyişi ile ilgili bilgi paylaşımı					
10. Üniversiteler arası karşılıklı bilimsel ziyaretler					
11. Kurumsal haklardan yararlanma imkanı					
12. Mesleki amaçlı yabancı dil öğrenme imkanı					
13. Uluslararası alanda diğer üniversitelerle rekabet edebilirlik					
14. Kütüphane kaynaklarını etkili kullanma imkanı					
15. Öğretim etkinliklerinin objektif olarak değerlendirilmesi					
16. Çalışılan bilimdalı alanındaki yenilikleri izleme olanağı					
17. Ulusal ve uluslar arası projelerde yer alma olanağı					
18. AB'ye üye ülkelerin üniversiteleri ile ortak hedeflere yönelik işbirliği					
19. Araştırma burs ya da fonlarından yararlanma imkanı					
20. Öğretim ortamının fiziksel donanımı tam olarak					

EK : 8 Öğretim Üyelerine Uygulanan Anket Formu

ÖĞRETİM ÜYELERİNİN YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ İŞLEVİNE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARINI BELİRLEME ANKETİ

Açıklama : Sayın katılımcı, bu araştırma Ege Üniversitesi'nde yürütülmekte olan doktora tez çalışmasında kullanılmak üzere gerçekleştirilmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi, herhangi bir kişi veya kuruluşa da verilmeyecektir. Araştırmanın amacı, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevini incelemek ve bazı değişkenlerle ilişkisini araştırmaktır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular, ikinci bölümde ise yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açınızın değerlendirildiği beşli likert tipi ölçeğin kullanıldığı sorular yer almaktadır.

Her sorudaki duruma ilişkin gerçek yaşantınıza ve düşüncenize en uygun olan seçeneği işaretlemeniz, çalışmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Araştırmamıza vereceğiniz destek ve ayracağınız zaman için en içten teşekkürlerimizi sunarız.

Öğr. Gör. Esmâ EŞGİN GÜNDER esma.esgin@bayar.edu.tr

Bölüm I : Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz : () a. Kadın () b. Erkek

2. Yaşınız :

- () a. 20 – 30
() b. 31 – 40
() c. 41 – 50
() d. 51 – 60
() e. 61 +

3. Unvanınız :

- () a. Yrd. Doç. Dr.
() b. Doçent Dr.
() c. Profesör Dr.

4. Halen görev yaptığınız;

- Üniversite :
- Fakülte :
- Bölüm :
- Anabilim dalı :

5. İdari Göreviniz (varsa)

- () a. Dekan
() b. Dekan Yardımcısı
() c. Bölüm Başkanı
() d. Bölüm Başkan Yardımcısı
() e. Ana Bilim Dalı Başkanı
() f. Ana Bilim Dalı Başkan Yardımcısı
() g. Diğer :

6. Lisans, yüksek lisans ve doktora programlarını tamamladığınız üniversiteler,

- Lisans :
- Yüksek Lisans :
- Doktora :

7. Lütfen hizmet yılınızı belirtiniz : yıl.

8. Bulunduğunuz üniversitede kaç yıldır görev yapmaktasınız?

- () a. 1 yıldan az
() b. 1 – 5 yıl
() c. 6 – 10 yıl
() d. 11 – 15 yıl
() e. 16 – 20 yıl
() f. 21 – 25 yıl
() g. 26 +

9. Görev yaptığınız yükseköğretim kurumunda çalışmadan önce başka bir kurumda çalıştınız mı?

- () a. Evet. Yine bir yükseköğretim kurumunda hizmet verdim. Lütfen hizmet verdiğiniz yükseköğretim kurumunu belirtiniz:
() b. Evet. Farklı bir kurumda hizmet verdim. Lütfen hizmet verdiğiniz kurumu belirtiniz :
() c. Hayır.

10. Medeni Durumunuz :

- () a. Evli
() b. Bekar
() c. Diğer :

11. Ailenizin aylık toplam geliri net ne kadardır?

- () a. 2000 TL'den az
() b. 2001 – 3000 TL
() c. 3001 – 4000 TL
() d. 4001 – 5000 TL
() e. 5001 – 6000 TL
() f. 6001 TL'den fazla

12. Halen yapmış olduğunuz öğretim üyeliği mesleği sizi maddi anlamda tatmin ediyor mu?

- () a. Evet () b. Kısmen () c. Hayır

13. Halen yapmış olduğunuz öğretim üyeliği mesleği sizi mesleki anlamda tatmin ediyor mu?

- () a. Evet () b. Kısmen () c. Hayır

14. Ekonomik anlamda sizi daha çok tatmin edecek bir iş bulsanız kariyerinizi bırakıp o işe geçer misiniz?

- () a. Evet () b. İşe bağlı / geçebilirim () c. Hayır

15. Bu mesleği yapmaya ne zaman karar verdiniz?
☐ a. Lisans eğitimim sırasında
☐ b. Yüksek lisans (master) eğitimim sırasında
☐ c. Doktora eğitimim sırasında
☐ d. Diğer :

16. Mesleğinizi tercih etmenizde **en çok** etkili olan faktör nedir?

- ☐ a. Statü ve prestij kazandıran bir meslek olması.
☐ b. Üniversitedeki hocalarımın tavsiyesi / yönlendirmesi.
☐ c. Ailemin yönlendirmesi
☐ d. Arkadaş çevrem
☐ e. Diğer (Lütfen belirtiniz) :

17. Görev yaptığınız yükseköğretim kurumundan başka bir yükseköğretim kurumunda çalışmayı düşündünüz mü?

- ☐ a. Evet. Bir ara düşündüm.
☐ b. Zaman zaman düşünüyorum.
☐ c. Hayır, hiç düşünmedim. (Lütfen 21. soruya geçiniz.)

18. Görev yaptığınız yükseköğretim kurumundan başka bir yükseköğretim kurumunda çalışmayı neden düşündünüz / düşünüyorsunuz? (Birden çok nedeniniz varsa lütfen önem derecesine göre 1-2-3 şeklinde sıralayınız.)

- ☐ a. Atanma sorunları nedeniyle
☐ b. Yoğun ders yükü nedeniyle
☐ c. Örgüt iklimi nedeniyle
☐ d. Ailevi nedenler
☐ e. Sosyal çevre nedeniyle
☐ f. Diğer (Lütfen belirtiniz) :

19. Son **bes** yılda kaç bilimsel çalışma gerçekleştirdiniz? Lütfen sayısını belirtiniz.

ULUSAL

- a. Makale :
b. Kitap :
c. Araştırma / Proje :
d. Diğer :

ULUSLARARASI

- a. Makale :
b. Kitap :
c. Araştırma / Proje :
d. Diğer :

20. Bilimsel çalışmalarınız için yeterli zaman bulabiliyor musunuz?

- ☐ a. Evet ☐ b. Kısmen ☐ c. Hayır

21. Akademik çalışmalarınız, kurumunuz tarafından yeterince destekleniyor mu?

- ☐ a. Evet ☐ b. Kısmen ☐ c. Hayır

22. Yurt dışına çıktınız mı? Cevabınız evet ise, yurt dışına kaç kez çıktığınız lütfen belirtiniz?
☐ a. Hayır, hiç çıkmadım.

☐ b. Evet. Lütfen yurt dışına kaç kez çıktığınızı belirtiniz: (Lütfen 24. soruya geçiniz.)

23. Yurt dışına çıkma **nedeni** nedeninizi lütfen belirtiniz? (Birden çok nedeniniz varsa lütfen 1-2-3 şeklinde belirtiniz.)

- ☐ a. Yabancı dil yetersizliği
☐ b. Akademik çalışma yetersizliği
☐ c. Ekonomik yetersizlik
☐ d. Zaman yetersizliği
☐ e. Çalışma yoğunluğu nedeniyle fırsat olmadı
☐ f. Diğer (Lütfen belirtiniz) :

(Lütfen 26. Soruya geçiniz.)

24. Yurt dışına en son ne zaman çıktınız ?

- ☐ a. Bir yıldan az oldu.
☐ b. 1 – 5 yıl önce
☐ c. 6 – 10 yıl önce
☐ d. 10 yıldan daha uzun süredir çıkmadım.

25. Yurt dışına hangi nedenle çıktınız? (Birden çok nedeniniz varsa lütfen 1-2-3 şeklinde belirtiniz.)

- ☐ a. Doktora / post-doktora eğitimi nedeniyle
☐ b. Yabancı dil öğrenimi nedeniyle
☐ c. Bilimsel etkinliklerde (Kongre, seminer, çalıştay vb.) bildiri sunma nedeniyle
☐ d. Bilimsel etkinliklere dinleyici olarak katılma nedeniyle
☐ e. Turistik amaçlı
☐ f. Diğer (Lütfen belirtiniz) :

26. Sizce yükseköğretim kurumlarının **temel** görevleri nelerdir? (Lütfen önem sırasına göre 1-2-3 olarak belirtiniz.)

- ☐ a. Bilimsel bilgi üretmek ve bu bilgiyi toplumda paylaşma açmak.
☐ b. Bireyleri meslek sahibi yapmaktır.
☐ c. Eğitim – öğretim hizmeti sunmaktır.
☐ d. Ülke kalkınmasına katkı sağlamaktır.
☐ e. Öğretim elemanı yetiştirmektir.
☐ f. Diğer (Lütfen belirtiniz) :

27. Sizce Türkiye’de akademisyenlerin en önemli sorunları nelerdir? (Lütfen önem sırasına göre 1-2-3 olarak belirtiniz.)

- ☐ a. Ücret yetersizliğidir.
☐ b. Akademik yükselme sorunudur.
☐ c. Yurt dışı deneyim yetersizliğidir.
☐ d. Ders yükünün yoğun olmasıdır.
☐ e. Hazırlanan bilimsel çalışmaların yayınlanamamasıdır.
☐ f. Akademik çevredeki rekabetten kaynaklanan psikolojik gerilimdir.
☐ g. Diğer (Lütfen belirtiniz) :

28. Sizce Türkiye’de yükseköğretim kurumları önündeki **en önemli sorun** nedir? (Birden çok cevabınız varsa lütfen önem sırasına göre 1-2-3 olarak belirtiniz.)

- ☐ a. Akademisyenlerin kariyer sorunlarıdır.
☐ b. Akademisyenlerin atanma sorunlarıdır.
☐ c. Akademisyenlerin maddi destek yetersizliğidir.
☐ d. Akademisyenlerin yoğun ders yüküdür.
☐ e. Eğitim-öğretim faaliyetlerin yürütüldüğü ortamların fiziki yetersizliğidir.
☐ f. Özerklik sorunudur.
☐ g. Yükseköğretime erişimdir. (Yükseköğretime giriş ve yerleştirme)

☐ h. Diğer :

29. Sizce, görev aldığınız üniversitenin çözüm bulunması gereken **öncelikli** üç sorunu nedir? (Lütfen önem sırasına göre 1-2-3 olarak belirtiniz.)

- ☐ a. Akademisyenlerin kariyer sorunlarıdır.
☐ b. Akademisyenlerin atanma sorunlarıdır.
☐ c. Akademisyenlerin yoğun ders yüküdür.
☐ d. Haftalık ders saatlerinin adil dağıtılmayıpıdır.
☐ e. Eğitim – öğretim faaliyetlerin yürütüldüğü ortamların fiziki yetersizliğidir.
☐ f. Bilimsel çalışmaların yeterince desteklenemeyişidir.
☐ g. Öğrenim gören öğrencilerin yeterli bilgi donanımına sahip olmayışları, ilgisizliğidir.
☐ h. Diğer :

Bölüm II: Aşağıdaki tabloda yer alan her bir ifadeyi kanaatiniz çerçevesinde seçeneklerden birini kullanarak değerlendiriniz.

Görev aldığım ÜNİVERSİTEDE	Kesinlikle sağlanmaz	Sağlanmaz	Ne sağlanır ne sağlanmaz	Sağlanır	Kesinlikle sağlanır
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Bilişim teknolojilerini kullanma imkanı					
2. Akademisyenlerin, öğretimini verdikleri dersin içeriğinin hazırlanmasında etkin olmaları					
3. Öğrenim gören öğrencilere bireysel öğrenme imkanı					
4. AB Eğitim ve Gençlik programlarına yeterli katılım					
5. Kurum kültürünün yaşatılması					
6. Öğretim programının hazırlanmasında öğrenci katılımı					
7. Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS)nin başarılı bir şekilde uygulanması					
8. Eğitim faaliyetlerinin yaşam boyu öğrenme odaklı gerçekleştirilmesi					
9. Üniversitemizin kurumsal yapı ve işleyişi ile ilgili bilgi paylaşımı					
10. Üniversiteler arası karşılıklı bilimsel ziyaretler					
11. Kurumsal haklardan yararlanma imkanı					
12. Mesleki amaçlı yabancı dil öğrenme imkanı					
13. Uluslararası alanda diğer üniversitelerle rekabet edebilirlik					
14. Kütüphane kaynaklarını etkili kullanma imkanı					
15. Öğretim etkinliklerinin objektif olarak değerlendirilmesi					
16. Çalışılan bilimsel alanındaki yenilikleri izleme olanağı					
17. Ulusal ve uluslar arası projelerde yer alma olanağı					
18. AB'ye üye ülkelerin üniversiteleri ile ortak hedeflere yönelik işbirliği					
19. Araştırma burs ya da fonlarından yararlanma imkanı					
20. Öğretim ortamının fiziksel donanımı tam olarak					

EK: 9 Lisansüstü Öğrencileriyle Yapılan Görüşmelerde Kullanılan Görüşme Formu

I. Görüşmeci Bilgileri

Öğrenim Görülen Üniversite:
Akademik Birim :
Bölüm:
Program Türü:
Aşama:
Cinsiyet :
Çalışma Durumu :
Hâlihazırda Yapılan İş :

II. Görüşme Soruları

1. Yeniden yapılanma sizin için ne ifade ediyor?
Alternatif Soru: Küreselleşme süreci sizin için ne / neleri ifade ediyor?
2. İnsan kaynakları sizin için ne ifade ediyor?
3. İnsan kaynaklarının yeniden yapılandırılması deyince aklınıza ne / neler geliyor?
4. İnsan kaynaklarını yeniden yapılandıran etmen ya da etmenler nelerdir?
Alternatif Soru: İnsan kaynaklarını yeniden yapılanmaya yönlendiren nedir?
5. İnsan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında hangi kurum yada kurumlar rol oynamaktadır?
6. (5.soruya verilen cevapta eğitim ve yükseköğretim kurumundan söz edilmemişse) Yükseköğretim kurumları insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında etkili olabilir mi?
7. İnsan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında engelleyici faktör ya da faktörler var mıdır? Varsa bu faktörler nelerdir?
8. Lisansüstü öğrenime devam etme nedeniniz / nedenleriniz nelerdir?
9. Lisansüstü öğrenim sürecinizi yeniden yapılanma süreci olarak nitelendirebilir misiniz?
Alternatif Soru: Lisansüstü öğrenim süreci yeniden yapılanma süreci olarak kabul edilebilir mi?
10. (7. soruya verilen cevapta yükseköğretim kurumlarına ilişkin faktörler yer alıyorsa) Yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılandırılmasına ilişkin önerileriniz var mı? Varsa önerileriniz nelerdir?

EK: 10 Öğretim Üyeleriyle Yapılan Görüşmelerde Kullanılan Görüşme Formu

I. Görüşmeci Bilgileri

Görev Yapılan Üniversite:

Akademik Birim :

Bölüm:

Cinsiyet :

Unvan :

II. Görüşme Soruları

1. Yeniden yapılanma sizin için ne ifade ediyor?

Alternatif Soru: Küreselleşme sürecinin yeniden yapılanmada etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

2. İnsan kaynakları sizin için ne ifade ediyor?

3. İnsan kaynaklarının yeniden yapılandırılması deyince aklınıza ne / neler geliyor?

4. İnsan kaynaklarını yeniden yapılandıran etmen ya da etmenler nelerdir?

Alternatif Soru: İnsan kaynaklarını yeniden yapılanmaya yönlendiren nedir?

5. İnsan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında hangi kurum yada kurumlar rol oynamaktadır?

6. (5. soruya verilen cevapta eğitim ve yükseköğretim kurumundan söz edilmemişse) Yükseköğretim kurumları insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında etkili olabilir mi?

7. (6. soruya verilen cevapta akademisyenlere ilişkin görüşler yer almıyorsa) İnsan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında öğretim üyelerinin belirleyici rol oynadığı düşünülebilir mi? Neden?

8. Yeniden yapılanma sürecinin öğretim üyelerinin akademik gelişimi üzerindeki etkileri nelerdir?

Alternatif Soru: Bologna sürecinin yükseköğretim kurumları ile birlikte öğretim üyelerinin yeniden yapılandırılmasında etkisi var mıdır? Varsa bu etkiler nelerdir?

9. İnsan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında engelleyici faktör ya da faktörler var mıdır? Varsa bu faktörler nelerdir?

10. (9. soruya verilen cevapta yükseköğretim kurumlarına ilişkin faktörler yer almıyorsa) Yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılandırılmasına ilişkin önerileriniz var mı? Varsa önerileriniz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

1977 yılında Bandırma’da doğdum. İlköğretim ve ortaöğretimi Bandırma’da tamamladım. 1996 yılında Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji bölümünde başladığım lisans öğrenimimi 2000 yılında bölüm birinciliği derecesiyle tamamladım. 2001-2002 öğretim yılında İzmir’de özel bir dershanede felsefe grubu öğretmenini olarak görev yaptım. Aynı öğretim yılında Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji anabilim dalında başladığım yüksek lisans eğitimimi 2004 yılında “İnsan Kaynakları – Eğitim İlişkisi Bağlamında Meslek Liseleri” adlı tez çalışmasıyla tamamladım. 2006 yılında Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Kurumlar Sosyolojisi Bilim Dalında doktora eğitimine başladım.

2002 yılından bu yana Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda öğretim görevlisi olarak çalışmaktayım.

Akademik Çalışmalar :

I) Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler:

Başlık : THE RE-CONSTRUCTION OF HIGHER EDUCATION FOR GLOBALIZATION

(Küreselleşme Bağlamında Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması)

Yazar: Öğr. Gör. Esmâ EŞGİN GÜNDER

Düzenleyen: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Yer: The First International Congress of Educational Research “Trends and Issues of Educational Research” Çanakkale / TÜRKİYE

Tarih: 1 – 3 Mayıs 2009

Başlık: NEW HIGHER EDUCATION MENTALITY IN THE CHANGING WORLD
(Değişen Dünyada Yeni Yükseköğretim Anlayışı – Üçüncü Yaş Üniversitesi)

Yazar: Öğr. Gör. Esmâ EŞGİN GÜNDER

Düzenleyen: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Yer: III. International Congress of Educational Research “Life Long Learning and Informal Education” Girne / KKTC.

Tarih: 4 – 7 Mayıs 2011

Başlık: KÜRESELLEŞEREK DEĞİŞEN DÜNYADA YÜKSEKÖĞRETİM ANLAYIŞI
Yazarlar: Prof. Dr. Ercan TATLIDİL & Öğr. Gör. Esma ESGİN GÜNDER
Düzenleyen: T.C. Yükseköğretim Kurumu (YÖK)
Yer: International Higher Education Congress : New Trends and Issues. İstanbul.
Tarih: 27 – 29 May 2011

Başlık : ASSESSMENT OF SOCIAL DEVELOPMENT AND ABILITIES IN CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES
Yazarlar: Öğr. Gör. Esma ESGİN GÜNDER & Öğr. Gör. P.P. AKMEŞE & Doç. Dr. A. MUTLU
Düzenleyen: 4th World Conference on Educational Sciences
Yer : Barcelona University / SPAIN.
Tarih : 02 – 05 Şubat 2012

Başlık : THIRD AGE PERSPECTIVE ON LIFELONG LEARNING
(Yaşam Boyu Öğrenmede Üçüncü Yaş Perspektifi)
Yazarlar: Prof. Dr. Ercan TATLIDİL & Öğr. Gör. Esma ESGİN GÜNDER
Düzenleyen : Eğitim Araştırmaları Birliği
Yer: 4.International Congress of Educational Research / İstanbul.
Tarih : 04 – 07 Mayıs 2012.

II) Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler :

1. “Eğitim – İstihdam İlişkisi Bağlamında Endüstri Meslek ve Teknik Liseleri” Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu Düzenleyen : M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2004.
2. “Türkçe Öğretmen Adaylarının Proje Tabanlı Öğrenme Modeline İlişkin Tutumları”
15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Düzenleyen : Muğla Üniversitesi, 2006.
3. “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi” Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi, Düzenleyen : Özel Tefik Fikret Okulları, Ankara, 2007.
4. “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Modeli” 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Düzenleyen : Tokat Üniversitesi, 2007.
5. “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Becerilerini Algılama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi (C.B.Ü. Örneği)” 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Düzenleyen : Sakarya Üniversitesi, 2008.
6. “Okul Öncesi Dönemde Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Değerlendirilmesi”, 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Düzenleyen : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 8-10 Eylül 2011.
7. “Küreselleşen Değerlerin Eğitim Kurumları Üzerine Etkisi” , Değerler Eğitimi Sempozyumu, Düzenleyen : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 26-28 Ekim 2011 (Prof. Dr. Ercan TATLIDİL ile birlikte).

III) Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler :

“Suçun Sosyolojik ve Kriminolojik Analizi”, Gaziantep Üniversitesi, Polis MYO Müdürlüğü, Polis Bilimleri Dergisi, Gaziantep, 2004.

IV) Diğer akademik etkinlikler :

1. “Çocuk Psikolojisi ve Eğitimi” Demirci Halk Eğitim Merkezi, 2003.
2. “Aile İçi Etkili İletişim” Demirci İlçe Emniyet Müdürlüğü Eğitim Semineri, 2004.
3. “Eğitim Sürecinde Öğretmen, Öğrenci, Veli İletişiminin Önemi ve Yeni İlköğretim Programı” Demirci İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2006.
4. “İnsan Hakları” konu panele “Çocuk Hakları” konusunda panelist olarak katılım. Demirci Kaymakamlığı, 2006.
5. “Velinin Eğitimdeki Yeri” Manisa Valiliği Eğitim Semineri, 2007.
6. “Erken Çocukluk Döneminde Disiplin ve Sosyalleşme” Salihli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Çocuk Şenlikleri Kapsamında Düzenlenen Eğitim Semineri, 2010.
7. “Çocukla İletişim” Lösemili Aile Kavramı Eğitim Semineri, LÖSEV, Mart 2011.

ÖZET

Küreselleşme süreci ve bu sürecin yansıması olarak bilgi toplumunda yeni bir küresel ekonomik yapı oluşmuştur. Bu yeni yapıda bireylerin ekonomik gücü bilgi ve öğrenim düzeyi ile, toplumların rekabet gücü ise sahip olunan insan kaynakları ve onun niteliği ile ölçülür hale gelmiştir. Yaşanılan bu süreç insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasını gündeme getirirken, “bilgi”nin üretilmesinde ve paylaşımına açılmasında öncelikli sorumluluğu olan yükseköğretim kurumlarına yönelik beklentileri de arttırmıştır.

Bu araştırmada küreselleşme süreci ve bu süreçte insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının çeşitlenerek artan, değişen işlevleri konu edinilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, yükseköğretim kurumlarında lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler ile bu kurumlarda görevli öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumunun işlevine yönelik bakış açılarının belirlenmesidir. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılarak, veri çeşitlemesine (triangulation) gidilmiştir. Böylece araştırma konusu nicel verilerin analizi ile açıklanıp, katılımcılarla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde edilen nitel verilerin yorumlanmasıyla da anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada geliştirilen veri toplama araçları 2010 – 2011 öğretim yılı bahar döneminde, Ege Üniversitesi ve Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitülerinin yüksek lisans ve doktora programlarında öğrenim gören lisansüstü öğrencileri (220 öğrenci) ile bu programlarda görevli öğretim üyelerine (104 öğretim üyesi) uygulanmıştır. Elde edilen nicel veriler, SPSS 18.0 programıyla analiz edilmiş, verilerin karşılaştırılmasında Pearson ki-kare bağımsızlık testi, t-testi ve varyans analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise, göstergebilimin çözümleme modellerinden biri olan A.J. Greimas’ın eyleyenler modeli kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular, insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarının işlevine yönelik bakış açılarının; yer alınan üniversiteye göre ve katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaştığını göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin akademik kariyer elde etme beklentisinin yüksek olduğu, bunun dışında çalışma yaşamında yer alma beklentisinde olan öğrenci grubunun ise insan kaynaklarının değişen dünyadaki çalışma koşullarına yetiştirilmesi ve yönlendirmesinde lisansüstü eğitim programlarını kısmen yeterli buldukları belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin bakış açısından ise, yaşanan en önemli sorunların ücret yetersizliği ve yoğun ders yükü olarak paylaşıldığı, bilimsel çalışmaların kurum tarafından yeterince desteklenmeyişi nedeniyle Bologna süreciyle başlayan yeniden yapılanma etkinliklerini kısmen yeterli buldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve yapılan değerlendirmeler doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

In knowledge society, a new global economic structure has been formed as a globalization process and its reflection. In this new structure, the economic power of individuals is measured by their level of knowledge and education, while the competitive power of societies is measured by existing human resources and its quality. This ongoing process has put the reconstructing of human resources on the agenda, on the other hand, it has risen the expectations related to higher education institutions that have primary responsibility in the production and dissemination of “knowledge”.

In this study, the changing and increasing diversity of the functions of higher education institutions was examined in terms of globalization process and reconstructing of human resources. Accordingly, the purpose of this study is to determine the point of views of post-graduate students and academic staff in these institutions related to the function of higher education institution. The research was made through data triangulation by using data-collection methods together with quantitative and qualitative methods. Therefore, the research topic was clarified by assessing the qualitative data obtained from the comprehensive interviews with the participants and by analyzing the quantitative data.

The data collection tools were applied on the students (220) studying in master and doctorate programs and on the academic staff (104) lecturing in these programs of graduate school of Social Sciences at Ege and Celal Bayar University in Spring semester during 2010 and 2011. The quantitative data obtained were analyzed through SPSS 18.0 program, Pearson’s Chi-square test of independence, t-test and ANOVA (analysis of variance), on the other hand, during the qualitative data analysis process, A.J Greimas’ actantial model as one of the semiotics was used.

The research findings indicated that the point of views related to the function of higher education institutions in reconstructing human resources depends on the universities and the socio-demographic characteristics of the participants. In the study, it was determined that the expectation of the students for academic career is high, while the students expecting to be in working fields find master programs partially efficient in terms of promoting and directing human resources to the working conditions in the world. When considered the views of academic staff, it was found that they regard the inadequate salaries and heavy lecture load as the most important problem and they find the reconstructing activities beginning with Bologna process partially sufficient due to lack of support of institutions for scientific studies. In the research, some suggestions were proposed in view of the results obtained and the assessments made.