



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANA BİLİM DALI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK
PERFORMANSIN ETKİNLİK TEMELİNDE
DEĞERLENDİRİLMESİNDE BİR MODEL ÖNERİSİ**

Doktora Tezi

Nalan SABİR TAŞTAN

Danışman I
Doç. Dr. Aysun ÇETİN

Danışman II
Doç. Dr. Kazım Barış ATICI

Samsun
2020

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANA BİLİM DALI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK
PERFORMANSIN ETKİNLİK TEMELİNDE
DEĞERLENDİRİLMESİNDE BİR MODEL ÖNERİSİ**

Doktora Tezi

Nalan SABİR TAŞTAN

Danışman I
Doç. Dr. Aysun ÇETİN

Danışman II
Doç. Dr. Kazım Barış ATICI

Samsun
2020

TEZ KABUL VE ONAYI

Nalan SABIR TAŞTAN tarafından Doç. Dr. Aysun ÇETİN ve Doç. Dr. Kazım Barış ATICI danışmanlığında hazırlanan Yükseköğretimde Akademik Performansın Etkinlik Temelinde Değerlendirilmesinde Bir Model Önerisi başlıklı bu çalışma, 10.09.2020 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunarak Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı, Adı/Soyadı Üniversitesi Ana Bilim Dalı	İmza	Sonuç
Başkan	Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
Üye (Danışman)	Doç. Dr. Aysun ÇETİN Ondokuz Mayıs Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Elif DİKMETAŞ YARDAN Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Yönetimi Ana Bilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
Üye	Dr. Öğretim Üyesi Esra ERENLER TEKMEN Çankırı Karatekin Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
Üye	Dr. Öğretim Üyesi Aysel ÇETİNDERE FİLİZ Ondokuz Mayıs Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY

... / ... / ...

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım yüksek lisans/doktora/sanatta yeterlik tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

(İmza)

... / ... / 20...

Nalan SABİR TAŞTAN

ÖZET

YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK PERFORMANSIN ETKİNLİK TEMELİNDE DEĞERLENDİRİLMESİNDE BİR MODEL ÖNERİSİ

Nalan SABİR TAŞTAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

İşletme Ana Bilim Dalı, Doktora, Eylül/2020

Danışman: Doç. Dr. Aysun ÇETİN, Doç. Dr. Kazım Barış ATICI

Yükseköğretimde yoğunlaşan ‘kalite güvence sistemi uygulamaları’, ‘bilim ve teknoloji politikaları’ içerisinde üniversitelerin bilgi ve teknoloji üretme konusunda artan önemleri, nitelikli akademisyen ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu ihtiyaç, nitelikli akademik üretimi sağlayıcı bir performans değerlendirme sistemi oluşturma gerekliliğini kaçınılmaz kılmaktadır. Ancak, ülkemizdeki akademik ve idari tartışmalara bakıldığında, akademisyenlerin performansının değerlendirilmesinde, onlardan beklenen bütün işlevleri kapsayıcı, standart, objektif ve kolay uygulanabilir yöntemin henüz oluşturulamadığı görülmektedir. Ek olarak, bugüne kadar YÖK, ÜAK veya TÜBİTAK’ın belirlediği kriterler çerçevesinde yürütülen uygulamalar, performans değerlendirme ve atama/yükseltmede kullanılan ölçütler ve bunların ağırlıklarının üniversitelerde farklılıklar gösterdiği, nitelikten çok niceliğe yoğunlaştıkları gibi hususlar nedeniyle eleştirilmektedir.

Bu noktalardan hareketle yürütülen bu çalışmada, üniversitelerin işlevlerini kapsayıcı, mevcut uygulamalardaki eksikleri giderici bir performans değerlendirme modeli oluşturmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda oluşturulan modelle, YÖK’ün Akademik Teşvik Kapsamındaki ‘Faaliyet ve Puan Tablosu’ kriterleri, ‘Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Temel Alanı’nda ÜAK’ın Doçentlik kriterleri, sekiz araştırma üniversitesinin doçentlik kriterleri, yükseköğretimin üç işlevinin kriterleri ile bunların alt başlıkları çerçevesinde, alanda kullanılmakta olan hiçbir geçerli kriter model dışında kalmayacak şekilde, akademik performans değerlendirmeye yönelik bir çerçeve oluşturulması ve mevcut sistemlerin kapsamlı bir değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır.

Akademisyenlerin performanslarını değerlendirmede kullanılacak performans değerlendirme problemi, yapı bakımından çok ölçütlü bir karar verme problemi olarak görüldüğünden, modelleme bu doğrultuda yapılarak analiz tekniği olarak Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) kullanılmış, Microsoft Excel’de çözümlerler gerçekleştirilmiştir. Model kapsamında beş ana kriter (boyut), 38 alt kriter ve 387 en alt kriter çerçevesinde, üç aşamada toplam 75.234 tane ikili karşılaştırma yapılmıştır.

Oluşturulan bu model ile bireysel olarak standart bir şekilde akademisyenlerin performans değerlendirmesinin yapılabilmesi yanında, farklı kriterler çerçevesinde üniversitelerin hatta ülkelerin karşılaştırılması mümkün olabilmektedir. Modelimizde, günümüz yükseköğretim işlevlerinin tamamı bir bütün halinde değerlendirilebildiğinden, hem akademisyenlerin güçlü olduğu tarafların ortaya çıkarılması, hem de niteliği artırıcı yönde motivasyonun sağlanması bakımından etkin bir araç olarak kullanılarak alana katkı sağlaması tarafımızca umut edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Performans ölçümü, yükseköğretim işlevleri, kalite güvence sistemi ve akreditasyon, bilim ve teknoloji politikası

ABSTRACT

A MODEL PROPOSAL FOR EVALUATION OF ACADEMIC PERFORMANCE IN HIGHER EDUCATION ON THE BASIS OF EFFICIENCY

Nalan SABIR TAŞTAN

Ondokuz Mayıs University, Institute of Graduate Studies

Business Administration, Ph.D., September/2020

Assoc. Prof. Dr., Aysun ÇETİN

Assoc. Prof. Dr., Kazım Barış ATICI

The increasing importance of universities in producing information and technology within "quality assurance system applications" and "science and technology policies", which are concentrated in higher education, reveals the need for qualified academicians. This need makes it inevitable to create a performance evaluation system that will provide qualified academic production. However, when looking at the academic and administrative debates in Turkey, it is seen that a standard, objective and easily applicable method that covers all the functions expected from academics has not yet been established. Also, the practices carried out within the framework of the criteria determined by YÖK, ÜAK or TÜBİTAK until today, the criteria used in performance evaluation and appointment/promotion, and their weights are criticized due to the differences in universities, focusing on quantity rather than quality.

Based on these points, this study aims to create a performance evaluation model that covers the functions of universities and eliminates the deficiencies in current practices. With the model created in this context, the criteria of 'Activity and Score Table' under the Academic Incentive of YÖK, 'Associate Professorship criteria of UAK in' Social, Human and Administrative Sciences Basic Field, associate professorship criteria of eight research universities, criteria of three functions of higher education and their subtitles within the framework, it is aimed to create a framework for evaluating academic performance and to make a comprehensive evaluation of the existing systems, so that no valid criteria used in the field are excluded from the model.

Since the performance evaluation problem to be used in evaluating the performances of academicians is seen as a multi-criteria decision problem in terms of structure, modeling was done in this direction and Analytical Hierarchy Process (AHS) was used as an analysis technique and analyzes were carried out in Microsoft Excel. Within the scope of the model, a total of 75,234 paired comparisons were made in three stages within the framework of five main criteria (dimensions), 38 sub-criteria and 387 lowest criteria.

With this model, it is possible to evaluate the performance of academicians individually in a standard way and to compare universities and even countries within the framework of different criteria. Since all of today's higher education functions can be evaluated as a whole in the model, we hope that it will contribute to the field by using it as an effective tool in terms of both revealing the strengths of academicians and providing motivation to increase quality.

Key Words: Performance measurement, higher education functions, quality assurance system and accreditation, science and technology policy

ÖN SÖZ

Bilim hayatın her alanında referans alınması gereken temel kaynaktır. Bilimsel bilginin ana üreticilerinden olan akademisyenlerin bilimin ışığında üretecekleri bilgi, insanoğlunun bugününü ve yarınını şekillendirme gücüne sahiptir. Bu sebeple üniversitelerin beşerî sermayesi olan akademisyenlere, bu gücü toplumsal refah ve kalkınmayı destekleyici yönde kullanma konusunda büyük sorumluluklar düşmektedir.

Bu sorumluluğun yerine getirilmesinde yaşanan sorunların giderilmesi amacıyla, üzerinde çalışma yapmaya karar verdiğim ‘yükseköğretimde akademik performans değerlendirmesi’ konusunda, beni destekleyen, bana yol gösteren, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen ve gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Aysun ÇETİN’e teşekkürü bir borç biliyor ve şükranlarımı sunuyorum. Yine çalışmamda kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla bütün sorularıma cevap veren, sorgulamalarımı netleştiren, yol gösterici değerli eş danışman hocam Doç. Dr. Kazım Barış ATICI’ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışması süresince bir araya geldiğimizde fikir ve eleştirileriyle çalışmanın içeriğini netleştirmek konusunda desteklerde bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Elif DİKMETAŞ YARDAN ve Dr. Öğr. Üyesi Aysel ÇETİNDERE FİLİZ’e de teşekkür ederim. Teknik konularla ilgili ne zaman bir sorun yaşasam destek olan Esat TÜRKCAN’a da teşekkür etmemek mümkün değil.

En büyük teşekkürüm, hayatımın her anında yanımda olan, sevgisini ve desteğini her zaman bana hissettiren, hayatımızı beraber kurduğumuz ve gelecekteki hayatımı onsuz hayal edemediğim sevgili eşim Kürşat TAŞTAN’a. Doktora çalışmalarını gerçekleştirirken zaman zaman onların yanında olamayarak, bana özlem duymalarına sebep olduğum, onlarla ilgilenmem gereken zamanlardan çaldığım ama bir taraftan da bilim ve tez konularıyla küçük yaşta tanışmalarından memnuniyet duyduğum sevgili yavrularım Berru TAŞTAN ve Azra TAŞTAN iyi ki varsınız, hayat sizinle anlamlı.

Nalan SABİR TAŞTAN

Samsun-2020

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
GİRİŞ	1
1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	1
2. Araştırmanın Hedefi.....	3
3. Araştırmanın Özgün Değeri.....	4
4. Araştırmanın Kapsam ve Yöntemi.....	6
5. Literatür Değerlendirmesi	6
6. Araştırmanın Düzeni.....	10

BİRİNCİ BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİMİN TARİHSEL ARKA PLANI

1.1. Üniversitenin Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi.....	14
1.2. Yükseköğretimde Tarihsel Dönüşümler ve Tasnif Çalışmaları	15
1.2.1. Fransız Devrimi Sonrası Dönem.....	23
1.2.2. İkinci Dünya Savaşı Sonrası Dönem	27
1.2.3. Soğuk Savaş Sonrası Dönem	29
1.2.4. 1970'ler Sonrası Dönem	31
1.2.5. 2000'ler Sonrası Dönem	39
1.3. Yükseköğretimde Küresel Gelişmeler ve Değişim Dinamikleri.....	41
1.3.1. Değişimin Birinci Kuvveti: Bilgi Teknolojisi.....	43
1.3.2. Değişimin İkinci Kuvveti: Küreselleşme	45
1.3.3. Değişimin Üçüncü Kuvveti: Rekabet	48
1.4. Küresel Değişim Dinamiklerinin Yükseköğretime Etkileri	49
1.4.1. Uluslararasılaşma.....	50

1.4.2. Kalite Güvence Sistemi.....	53
1.4.3. Akreditasyon.....	57
1.4.4. Hesap Verebilirlik ve Üniversite Özerkliği.....	63
1.4.5. Paydaşlarla İş birliği ve Sosyal Sorumluluk	64
1.4.6. Yaşam Boyu Öğrenme.....	65
1.5. Türkiye’de Üniversitelerin Tarihsel Dönüşüm Sürecine Entegrasyonu	68
1.5.1. Osmanlı İmparatorluğu’nda Yükseköğretim.....	70
1.5.2. Cumhuriyetin İlanından Sonra Türkiye’de Yükseköğretim.....	74
1.5.2.1. 1946 Yılına Kadar Olan Gelişmeler.....	74
1.5.2.2. 1946’dan YÖK’ün Kuruluşuna Kadar	77
1.5.2.3. YÖK’ün Kuruluşundan Günümüze Kadar	79
1.6. Türk Bilim ve Teknoloji Politikasının Tarihsel Gelişimi	85
1.6.1. Bilim ve Teknoloji Politikası Kavramı	86
1.6.2. Bilim ve Teknoloji Politikasının Kapsamı ve Önemi	87
1.6.3. Türk Bilim ve Teknoloji Politikasının Temel Hususları.....	90
1.6.4. Yükseköğretimde Akademik Performans Değerlendirmesinin Türk Bilim ve Teknoloji Politikasındaki Yeri.....	99
1.7. Türk Yükseköğretim Sisteminin Dünya’daki Yeri	100

İKİNCİ BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK PERFORMANS DEĞERLENDİRMENİN GENEL ÇERÇEVESİ

2.1. Kavram Olarak Performans ve Performans Değerlendirme	111
2.1.1. Performans Değerlendirme Kavramının Tarihsel Gelişimi	112
2.1.2. Performans Değerlendirmenin Önemi	115
2.1.3. Performans Değerlendirmeyi Etkileyen Faktörler	116
2.1.4. Performans Değerlendirmenin Yararları.....	117
2.1.4.1. Yönetici Açısından Yararları	118
2.1.4.2. Astlar Açısından Yararları	118
2.1.4.3. Organizasyon Açısından Yararları.....	119
2.1.5. Performans Değerlendirmenin Amaçları	120
2.1.5.1. Örgütsel Amaçlar	120
2.1.5.2. Kişisel Amaçlar.....	121
2.2. Eğitim Kurumlarında Performans Değerlendirme Yapma Nedenleri.....	122
2.3. Eğitim Kurumlarında Performans Değerlendirmenin İlkeleri	123

2.4. Yükseköğretim Kurumlarında Performans Değerlendirme	125
2.4.1. Akademik Etkinlikler.....	126
2.4.1.1. Eğitim-Öğretim	127
2.4.1.2. Araştırma.....	128
2.4.1.3. Toplum Hizmeti	128
2.4.1.4. Yönetim.....	129
2.4.2. Akademik Personelin Kalitesi.....	129
2.4.2.1. İç ve Dış Çevrenin İhtiyaç ve Beklentileri.....	130
2.4.2.2. Akademik Personelin İhtiyaç ve Beklentileri	131
2.4.2.3. Öğrencilerin İhtiyaç ve Beklentileri.....	133
2.5. Yükseköğretimde Akademik Personelin Performansının Değerlendirilmesi	135
2.6. Akademik Personelin Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Performans Göstergeleri.....	141
2.6.1. Bibliyometri ve İlgili Kavramlar.....	142
2.6.2. Gerçekleştirilen Yayın veya Faaliyetlerin Sayısı, Yazarlık/Katılım Dereceleri, Türü, Yayınların Atıf Sayısı.....	145
2.6.3. Uzman Görüşü	148
2.6.4. H-endeksi ve Bu Temelde Kullanılan Diğer Endeksler	150
2.7. Disiplinlerarası Farklılıkların Yayın ve Performans Değerlendirmeye Yansıması	151
2.8. Ülkelerde Akademik Personelin Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçütler	153
2.8.1. Türkiye.....	153
2.8.2. Amerika.....	157
2.8.3. İngiltere.....	158
2.8.4. Almanya.....	161
2.8.5. İspanya	161
2.8.6. İsveç	162
2.8.7. Avusturya.....	162
2.8.8. Filipinler.....	163
2.9. Yükseköğretimde Akademik Performans Değerlendirme Konusunda Yapılan Çalışmalar	164

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

**ÇOK KRİTERLİ KARAR VERME YÖNTEMİ İLE YÜKSEKÖĞRETİMDE
AKADEMİK PERFORMANS DEĞERLENDİRME MODELİ ÜZERİNE BİR
UYGULAMA**

3.1. Araştırmanın Metodolojisi	168
3.1.1. Araştırma Modeli	168
3.1.2. Araştırma Problemi	170
3.1.3. Araştırmanın Varsayımları	170
3.1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	170
3.1.5. Araştırmada Faydalanılan Ölçme Materyalleri	170
3.1.6. Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Analiz Yöntemi	171
3.1.6.1. Çok Kriterli Karar Verme Teknikleri	171
3.1.6.2. Analitik Hiyerarşi Süreci	176
3.2. Analitik Hiyerarşi Süreci ile Yükseköğretim Performans Değerlendirme Modeli	182
3.3. Analiz Sonuçlarının Yorumlanması	219
SONUÇ VE TARTIŞMA	228
KAYNAKÇA	246
EKLER	270
Ek 1- Yayınlar, Editörlük, Ansiklopedi Çalışmaları, Kitap Eleştirisi, Çeviriler ve Atıflar Ana Kriterinin Alt Kriterleri	270
Ek 2- Mesleki ve Diğer Araştırma Etkinlikleri Ana Kriterinin Alt Kriterleri	281
Ek 3- Eğitim Etkinlikleri Ana Kriterinin Alt Kriterleri	284
Ek 4- Ödüller, Yarışmalar, Üyelikler ve Hakemlik Ana Kriterinin Alt Kriterleri	285
Ek 5- Diğer İdari ve Hizmet Faaliyetleri ve Diğer Kriterler Ana Kriterinin Alt Kriterleri ..	287
Ek 6- 1. Aşama Ağırlıklandırma	288
Ek 7- 2. Aşama Ağırlıklandırma	311
Ek 8- 3. Aşama Ağırlıklandırma	312
ÖZ GEÇMİŞ	313

KISALTMALAR LİSTESİ

AAA	: Avrupa Araştırma Alanı
AAS	: Analitik Ağ Süreci Yöntemi
AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ABET	: Accreditation Board for Engineering and Tecnology, Inc
ACQWEB	: Sense Ranking Of Academic Publishers, Acquisition Web
AHCI	: Arts and Humanities Citation Index
AHS	: Analitik Hiyerarşi Süreci
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
ARBİS	: Araştırmacı Bilgi Sistemi
AÜ	: Ankara Üniversitesi
AYA	: Avrupa Yükseköğretim Alanı
AYÇ	: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
BKCI	: Book Citation Index
BOUN	: Boğaziçi Üniversitesi
BTPD	: Bilim ve Teknoloji Politikaları Daire Başkanlığı
BTP-UP	: Bilim ve Teknoloji Politikaları Uygulama Planı
BTY	: Bilim, Teknoloji ve Yenilik
BTYK	: Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu
BTYPD	: Bilim, Teknoloji ve Yenilik Politikaları Daire Başkanlığı
CPCI	: Conference Proceedings Citation Index
ÇKKV	: Çok Kriterli Karar Verme Tekniği
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
DS	: Diploma Supplement (Diploma Eki)
ECTS	: European Credit Transfer Sistem
EHEA	: The European Higher Education Area
ENQA	: European Association for Quality Assurance in Higher Education (Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği)
EQF/LLL	: The Overarching Framework for Qualifications of European Qualifications Framework for Lifelong Learning (Hayat Boyu Öğrenme İçin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi)
ERA	: European Research Area
ERC	: European Research Council (Avrupa Araştırma Konseyi)
ERÜ	: Erciyes Üniversitesi
ESCI	: Emerging Sources Citation Index
EUA	: The European University Association (Avrupa Üniversiteler Birliği)
EUREKA	: TÜBİTAK'ın pazar odaklı, kısa sürede ticarileşebilecek ürün ve süreçlerin geliştirilmesine yönelik projelerin desteklendiği uluslararası Ar-Ge destek programı
GİA	: Gri İlişkisel Analiz
GSMH	: Gayri Safi Millî Hasıla
GSYİH	: Gayrisafi yurt içi hasıla
GTÜ	: Gebze Teknik Üniversitesi
HÜ	: Hacettepe Üniversitesi
IMF	: International Monetary Fund (Uluslararası Para Fonu)
ISI	: Institute for Scientific Information
İTÜ	: İstanbul Teknik Üniversitesi
İÜ	: İstanbul Üniversitesi
KGBR	: Kurumsal Geri Bildirim Raporu
KİDR	: Kurumsal İç Değerlendirme Raporu

KK	: Kalite Kontrol
KOBİ	: Mikro İşletme, Küçük İşletme ve Orta Büyüklükteki İşletme Olarak Sınıflandırılan Ekonomik Birim
KOSGEB	: Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı
MAUT	: Multi-Attribute Utility Theory
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MÜDEK	: Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Birliği
MYK	: Mesleki Yeterlilik Kurumu
NATO	: North Atlantic Treaty Organization (Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü)
NIH	: National Institutes of Health
NSF	: The National Science Foundation
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PROMETHEE	: Preference Ranking Organisation Method for Enrichment Evaluations
PUKÖ	: Planla-Uygula-Kontrol Et-Önlem Al Döngüsü
QF-EHEA	: Qualifications Framework for European Higher Education Area (Avrupa Yükseköğretim Alanında Yeterlilik Çerçevesi)
RAE	: Research Assessment Exercise (Araştırma Değerlendirme Uygulamaları)
RST	: Kaba Küme Teorisi
SCIE	: Science Citation Index Expanded
SSCB	: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
SSCI	: Social Sciences Citation Index
TARABİS	: Ulusal Araştırma Altyapı Bilgi Sistemi
TARAL	: Türkiye Araştırma Alanı
TEN-T	: Trans-Avrupa Ulaşım Ağı
TGB	: Teknoloji Geliştirme Bölgesi
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
TOPSIS	: Technique For Order Preference By Similarity To An Ideal Solution
TPE	: Türk Patent Enstitüsü (Türk Patent ve Marka Kurumu)
TRACECA	: Avrupa-Kafkasya-Asya Taşımacılık Koridoru
TSE	: Türk Standartları Enstitüsü
TTGV	: Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı
TTO	: Teknoloji Transfer Ofisi
TÜBA	: Türkiye Bilimler Akademisi
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
TYYÇ	: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
TZE	: Tam Zaman Eşdeğer
UBTYS	: Ulusal Bilim, Teknoloji ve Yenilik Stratejisi
UBYT	: Uluslararası Bilimsel Yayınları Teşvik Programı
UN	: United Nations (Birleşmiş Milletler)
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
URAP	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü University Ranking by Academic Performance Araştırma Laboratuvarı
UTA	: Attribute Utility Theory

UYÇ : Ulusal Yeterlilik Çerçevesini
ÜAK : Üniversitelerarası Kurul
VIKING : Baltık Denizi ile Karadeniz'i birbirine bağlamayı öngören Viking Treni Projesi
VIKOR : Vise Kriterijumska Optimizacija I Kompromisno Resenje Yöntemi
YBYS : Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi
YÖDEK : Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
YÖK : Yükseköğretim Kurulu
YÖKAK : Yükseköğretim Kalite Kurulu
YÖKSİS : Yükseköğretim Bilgi Sistemi
YYK : Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Yükseköğretimde Tarihsel Dönüşümler	16
Şekil 2.1. Yükseköğretimde Akademik Performans Değerlendirme Modeli ..	140
Şekil 3.1. Akademik Performans Değerlendirme Modeli Hiyerarşik Yapı	169
Şekil 3.2. AHS Yöntemi Hiyerarşik Yapı Modeli	178



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Hans Wissema'nın Üç Kuşak Üniversite Tasnifi ve Özellikleri Tablosu ..19	
Tablo 1.2. Geleneksel Yapıdaki Akademik Kültür ve Pazar Kültürünün Özellikleri ..37	
Tablo 1.3. Öğrenci Sayıları Özet Tablosu 83	
Tablo 1.4. Öğretim Elemanı Sayıları Özet Tablosu 85	
Tablo 3.1. Karşılaştırmalarda Kullanılan Önem Dereceleri Tablosu 179	
Tablo 3.2. Kriterler İçin İkili Karşılaştırma Matrisi 180	
Tablo 3.3. Rassal Gösterge Serisi 181	
Tablo 3.4. Kurumların Kriter Puan Önem Derecesi Skalası 186	
Tablo 3.5. Kurum Kriter Puan Önem Dereceleri Tablosu 187	
Tablo 3.6. Saaty 1-9 Ölçeğinin Skalası 188	
Tablo 3.7. Saaty 1-9 Ölçeği Skala Aralıkları.....188	
Tablo 3.8. Yükseköğretimde Akademik Performans Değerlendirme Modeli Kriter Ağırlıkları 192	

GİRİŞ

1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Dünyada ve ülkemizde küreselleşme sonrasında yaşanan değişimler ve bilgi toplumuna geçiş süreci etkilerini yükseköğretim kurumlarında da göstermiş ve özellikle ülkemizde sayıları son yıllarda hızla artan kamu ile vakıf üniversiteleri, beraberinde nitelikli akademik personel ihtiyacını getirmiştir. Kamu üniversiteleri çerçevesinde ele alındığında her ilde açılan üniversitelerle beraber hem yükseköğretim kurumlarının sayısı hem de öğrenci sayısı artmıştır. Bu artışın sonucunda yükseköğretim kurumlarının geleneksel işlevlerinin kaliteli bir şekilde yerine getirilmesi konusunda yaşanan sorunların gözle görülür hale gelmesi, akademik performans ölçümünü üzerinde önemle durulan bir konu yapmıştır. Bununla beraber ülkelerin oluşturdukları bilim ve teknoloji politikaları içerisinde önemli bir işleve sahip olan ve büyük çoğunluğunu üniversitelerde görev yapmakta olan akademisyenlerin hayata geçirdiği bilimsel araştırma çıktılarının niteliği, toplumsal yaşama ve bilim dünyasına sunacağı katkı açısından önemli hale gelmiştir. Her ne kadar yönetim ve organizasyon alanında yeni olmasa da yükseköğretimdeki uygulamaları son yıllarda gittikçe artan ‘kalite güvence sistemi’ uygulamaları da yükseköğretim işlevlerinin belli standartlar çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerekliliğini zorunlu hale getirmiştir. Nitelikli üniversiteler ancak nitelikli akademisyenlerle mümkün olabileceğinden, akademisyenlerin akademik performanslarının bu niteliği sağlayıcı yönde gerçekleşmesi gerekmektedir.

Ülkemizde, üniversitelerin akademik performanslarının ölçümüyle ilgilenen YÖK, ÜAK, ODTÜ URAP Araştırma Laboratuvarı ve TÜBİTAK gibi kurumların performans ölçümünde kullandıkları kriterler ile dünyadaki üniversitelerin akademik performansının ölçümüyle ilgili temel aldıkları kriterler ve kullanılan yöntem veya endeksler bazı benzerlikler barındırsa da farklılıklar da taşımaktadırlar. Ayrıca üniversitelerin akademik performansları hakkında objektif, güvenilir ve birçok kriteri kullanarak ölçüm yapmalarını sağlayacak performans değerlendirme sistemi bulunmamaktadır. Üniversitelerin performansları üzerine bu eksiklikleri giderme konusunda çaba gösteren kurum sayısı çok azdır ve bu kurumlar da genellikle üniversite sıralamalarına odaklanmakta, akademik performansın genel kabul görmüş

üç kriterini ve alt başlıklarını içerecek şekilde ölçümünün yapılması üzerine eğilmemektedirler. Ülkemizde, dünyadaki akademik performans konusunda üniversitelerin sıralanması eğilimini yerine getiren en güvenilir iki kurum olan URAP ve TÜBİTAK, akademik performansın araştırma kriterinin ölçümünde, temelde endeksli dergilerde çıkan yayın sayısı ve bu yayınların aldığı atıf sayısını kullanmaktadırlar. Ancak bu iki temel kriterin akademik performans ölçümünde ağırlıklı olarak kullanılmasındaki sorunlar, akademik üretkenliğin mümkün olduğunca objektif ve bu sorunlardan arındırılmış bir şekilde ölçülmesini oldukça önemli hale getirmektedir. Ülkemizde akademik performans değerlendirme YÖK ve ÜAK tarafından oluşturulan atama/yükseltme kriterleri temelinde gerçekleştirilmekte, bu kriterlerin ve kriter ağırlıklarının üniversiteler arasında farklı şekilde uygulanması, alanda standart bir performans değerlendirme yapılamaması sonucunu doğurmaktadır.

Bu çalışma, akademik performansın ölçümünde karşılaşılan bu problemleri çözmeye yardımcı olacak bir performans değerlendirme modeli geliştirerek, daha objektif, standart, geniş kapsamlı, kullanımı kolay bir akademik performans ölçümü gerçekleştirmeyi, akademik performans değerlendirmeye yönelik bir çerçeve oluşturmayı ve mevcut sistemlerin kapsamlı bir değerlendirmesini yapmayı amaçlamaktadır. Akademik üretkenliğin, üniversitelerin farklı bilimsel disiplinlerde gerçekleştirecekleri ilerleme ve yeniliklerin ve bunların da bütün dünyanın bilimin ışığında gerçekleştireceği ilerlemenin somut göstergesi olduğu düşünüldüğünde, çalışmanın temel problemi, akademisyenlerin bu ilerlemeye yaptıkları katkının objektif, geniş kapsamlı ve gerçekçi bir şekilde ölçülebilmesini sağlayacak performans değerlendirme modelini oluşturmaktır.

‘Yükseköğretimde Akademik Performans Değerlendirme’nin şu an uygulanış biçiminin ve kullanılan ölçütlerin analizini yaparak, bu uygulamaların eksiklerini ortaya koymak ve bu eksikliklerin giderilmesi amacı temel çıkış noktamızdır. Değerlendirmenin kalite güvence sistemleri, bilim ve teknoloji politikamız ile aynı mantık çerçevesinde yapılabilmesini sağlayacak modeli oluşturarak daha objektif ve gerçekçi olarak ‘akademik performans değerlendirmesi’ni gerçekleştirebilerek, uzun yıllardır üzerinde çokça çalışma yapılan ve tartışmalara konu olan yükseköğretimde akademik performansın değerlendirilmesi konusunda bu alandaki bilgi birikimine katkı yapabilmek birincil amacımızdır.

Çalışmamızın bu birincil amacı yanında ikincil amaçlarımızı da şu şekilde ifade etmek mümkündür:

- Bu modeldeki farklı kriterler çerçevesinde bireysel olarak akademisyenler yanında akademik ünitelerin, üniversitelerin ve de ülkelerin akademik performans değerlendirmelerinin kıyaslamalı bir şekilde yapılabilmesini sağlamak,
- Ülkemizde uygulanan atama/yükseltme, UBYT ve teşvik gibi farklı uygulamaları akademik performans değerlendirme modeli çatısı altında toplayarak, farklı amaçla kullanımlar için gereken verilere bu model üzerinden erişimin sağlandığı tek bir uygulama oluşturmak,
- Tezde ulaşılan sonuçlara göre, akademisyenlerin, akademik ünitelerin ve üniversitelerin akademik performanslarının geliştirilmesi ile ilgili birtakım öneriler sunmak,
- Oluşturulan modelin akademik dünyada bir etki yaratması ve hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde bu alanda yapılacak çalışmalarda kullanılmasını sağlamaktır.

2. Araştırmanın Hedefi

Bu amaçlar doğrultusunda oluşturulacak model ile ilk hedefimiz yükseköğretimde akademik performans değerlendirmesinin yükseköğretimin üç genel işlevi çerçevesinde alt boyutların da içerileceği şekilde gerçekleştirileceği yapısını kurmaktır. Kurulan bu yapı ile akademik performansın bir bütün olarak ve alt kriterler çerçevesinde değerlendirilebilmesini sağlayarak sadece yayınların ağırlıkta olduğu değil, bütün işlevlerin önemsendiği bir değerlendirme modeli oluşturmak büyük önem taşımaktadır. Objektif ve geniş kapsamlı değerlendirmeler sayesinde, bu alandaki tartışmaları azaltmak, atama-yükseltme-teşvik konularında objektif olarak yapılabilecek değerlendirmelerle, bilimsel çalışmalara ayrılan bütçelerin doğru yerlere, doğru oranlarda kanalize edilmesinin sağlanmasına yapılacak katkı ile, ülke kaynaklarının israfının önüne geçilmesi konusunda önemli adımlar atılmasını, görevi eğitim ve hizmet dışında, araştırma ve yayın boyutunda yapacağı bilimsel çalışmalarla dünya bilim camiasına katkıda bulunmak olan üniversiteler ve bunların beşeri

sermayesi olan akademisyenlerin, etki doğuracak çalışmalara imza atmalarını teşvik etmek mümkün olabilecektir. Ülkemizin kalite güvence sistemi kurma çalışmalarına ve bilim ve teknoloji politikalarının oluşturulmasında dikkate alınacak hususlara katkı sağlayarak, ülkemizdeki üniversitelerin de dünya üniversiteleri arasında daha fazla yer almasına destek olmayı amaçlamaktayız. Yapacağımız çalışmanın bu alanda çalışma yapmayı düşünen diğer akademisyen ve araştırmacılara yol gösterici, katkı yapıcı olması tarafımızca umut edilmektedir.

3. Araştırmanın Özgün Değeri

Yapılan literatür taraması sonucunda, yukarıda bahsedilen eksikliklerin tespiti akabinde, bu eksikliklerin giderilmesi doğrultusunda model kapsamındaki kriterler kullanılarak tarafımızca oluşturulacak olan yeni performans değerlendirme modelinin yaratacağını düşündüğümüz özgün değerler şunlardır:

- Ülkemizde akademik performans değerlendirme sistemlerinde ağırlıklı olarak niceliğe önem veren bakış açısı yanında, nicelik ve niteliğin bir arada değerlendirilmesini sağlayan bu kadar geniş kapsamlı ilk performans değerlendirme modeli olacaktır.
- Toplam kalite yönetimi ve akreditasyon sürecinde, kalite güvence sisteminin alt bileşenleri ile yükseköğretimin üç işlevinin alt bileşenleri arasındaki uyumu göstererek, oluşturulacak olan performans değerlendirme modeli ile kalite sürecinin beraber işletilmesi gerekliliği gözler önüne serilmektedir.
- Gelişmiş ülkelerin akademik performans değerlendirme uygulamalarında bilimsel yayın çıktılarının nitelikli olmaları yönünde akademisyenleri hem teşvik etmeleri hem de atama/yükseltme, ödül gibi konularda niteliği şart koşma kriterleri, bu performans değerlendirme modeli kullanılarak ülkemizde de mümkün hale gelecektir.
- Modelde, beş boyut altında ayrıntılı bir şekilde belirttiğimiz alanda kullanılmakta olan bütün kriterler, akademisyenlerin bütün boyutlarıyla değerlendirilmesini sağlamakta, böylece akademisyenlerin farklı alanlardaki yetenekleri de tespit edilebilmektedir. Yine bu geniş

kapsamlı yapı, akademik performans değerlendirmeyi yayın kıskacından çıkartmaktadır.

- Ülkemizde uygulanan, atama-yükseltme kriterleri bir üst kadroya atanmalarda söz konusu olurken, aynı pozisyonda çalışmaya devam eden akademisyenlerle ilgili herhangi bir performans değerlendirme yapılmaması eksikliği de bu modelin genele periyodik uygulanmasıyla giderilmiş olacaktır.
- Ülkemizde uygulanan atama/yükseltme, UBYT, teşvik ve performans değerlendirme model kapsamında tek bir çatı altında birleştirilmiş olacaktır. Performans ölçümü hangi amaçla (atama, yükseltme, teşvik, vb.) yapılacaksa o amacın ölçümünü gerçekleştirmeyi sağlayan ölçütler modelden seçilerek bunların sonuçları ayrıştırılıp, bu sonuca göre performans puanı oluşturulabilecektir.
- Tez kapsamında oluşturulacak olan model, Türkiye’de bugüne kadar yapılmış ilk net tanımlanmış, kullanımı kolay, akademisyen verilerini kapsamlı olarak değerlendirebilen, belli bir standardı olan ve kalite süreci ile bilim ve teknoloji politikalarının amaçladığı kurumsal ve bireysel nitelikli performans artışını doğuracak olan ‘akademik performans değerlendirme’ sağlayıcısıdır.
- Oluşturulacak olan bu model ile sadece akademisyenlerin bireysel olarak değil, ayrıca bütün akademik ünitelerin, üniversitelerin hatta ülkelerin karşılıklı olarak kıyaslanabilmesini sağlayacak bir sistem kurulmuş olacaktır.
- Nitelik ve niceliğin beraber değerlendirildiği bu model caydırıcı bir etki yaratıp, bilimsel çalışmalar bilime katkı sağlamak amacıyla yapılacak ve devletlerin bilimsel üretkenlikleri için üniversitelere aktardıkları bütçelerin amacına uygun şekilde kullanımının teşvikine katkı sağlanacaktır.

4. Araştırmanın Kapsam ve Yöntemi

Literatür taraması sonucunda, akademisyenlerin akademik performanslarını değerlendirmede kullanılacak performans değerlendirme problemi, yapı bakımından çok ölçütlü bir karar verme problemi olarak görüldüğünden, modelleme bu doğrultuda yapılmaya uygun görülmüştür.

Çok sayıda çok kriterli karar verme (ÇKKV) tekniği olmasına rağmen, kullanım kolaylığı ve objektif yargılarla beraber sübjektif yargıları da bünyesinde barındıran karmaşık karar problemlerinde başarıyla uygulanabilir olmasından kaynaklı, akademik performans değerlendirme modelimizde analiz tekniği olarak Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) kullanılmıştır.

AHS ile kriterlerin ve alt kriterlerin önem dereceleri belirlenerek çok boyutlu olan akademik performans değerlendirmesi problemini, tek boyuta indirgememiz ve olası birçok sonuç arasından en iyi olan sonucu sıralamayı meydana getiren öncelik vektörleriyle belirlememiz mümkün olmuştur. Yöntemle araştırma evrenimizi oluşturan Mayıs 2019 tarihinde geçerli olan YÖK Teşvik Yönetmeliği Kriterleri, Sosyal Beşerî ve İdari Bilimler Temel Alanı ÜAK Doçentlik Kriterleri ve İTÜ, İstanbul Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi, ODTÜ, Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi Doçentlik Kriterleri arasındaki farklı kararlar birleştirilerek tek bir sonuca ulaşılmıştır.

Tekniğin analizinde Microsoft Excel programı kullanılarak, modellendirdiğimiz performans değerlendirme modelinde çözümlemeler yapılmıştır. Modelde 5 ana kriter (boyut), 38 alt kriter ve 387 en alt kriter çerçevesinde, üç aşamada toplam 75.234 tane ikili karşılaştırma yapılmıştır.

5. Literatür Değerlendirmesi

Toplumda önemli bir yere sahip olan üniversiteler, gerçekleştirdikleri küresel boyutlu eğitim ve ileri düzey araştırma faaliyetleri ile topluma liderlik etme rolü üstlenmekte, toplumsal gelişmenin merkezinde yer almaktadırlar. Toplumların sahip olduğu saygınlığın oluşmasında, toplumsal kalkınma ve gelişmede, siyasal ve ekonomik yaşamda etkin bir iletişim merkezi olan üniversiteler, küresel ve yerel boyutta toplumların ekonomik ve sosyal refahı için yaşamsal öneme sahip bilgiyi

üretip, korumak ve yaymakla görevlidirler (Gerçek, 2011: 40; Toğrol, 2012: 56, Erdem, 2013: 109; Uysal ve Aydemir, 2016: 276).

Toplumların tarihsel süreçlerde yaşadıkları değişimler ülkelerin ilerlemesinde itici güce sahip kurumlar olarak üniversiteleri de etkilemekte, üniversitelerin işlev ve rolleri değişime uğramaktadır (Odabaşı, vd., 2010: 129; Toğrol, 2012: 26; Erdem, 2016: 26; Bursalıoğlu ve Selim, 2015: 46).

Tarihsel olarak yükseköğretim sisteminin dönüşüm evrelerine baktığımızda karşımıza beş önemli evrenin çıktığını görmekteyiz. Tıpkı yönetim ve organizasyon alanında yaklaşımların temel niteliği olan eklettik yapı anlayışı burada da geçerli olup, her dönemin yarattığı temel niteliklerin bir kısmı zamanın gerekleri doğrultusunda bir süre sonra ortadan kalkarken, bir kısım nitelik geçerliliğini korumuş, daha sonraki dönemin oluşturduğu nitelikler bunlara eklenerek, geçmişin izlerini taşıyan ancak son haliyle farklı bir yapıya bürünen sistemler ortaya çıkmıştır. Birinci evreyi oluşturan Ortaçağ, Yunan-Roma Döneminden, Aydınlanma Çağı ve 19. yüzyıla kadar olan süreçte, yükseköğretimde eğitim-öğretim odaklı anlayış hakim olmuş, bu düşünce yapısı uzun yıllardan sonra, Fransız Devrimi ve Napolyon Savaşlarının ardından 19. yüzyılda ortaya çıkan yeni gelişmelerle yerini araştırma odaklı modern üniversite anlayışına bırakmıştır (Charle ve Verger, 2005; Spies, 2000: 23; Çetinsaya, 2014: 24; Aydeniz, 2014: 40; Özkul, 2006: 91; Alkan ve Şahin, 2015: 140-141; Erdem, 2016: 26; Timur, 2000: 64-66; Erdem, 2016: 29; Uysal ve Aydemir, 2016: 276; Tecihgraeber, 2011: 127).

20. Yüzyıl ortalarına kadar yani II. Dünya Savaşı sonrasına kadar devam eden araştırma odaklı anlayışta araştırma niteliği devam etmekle beraber, yükseköğretim sisteminin temel önceliği kitlesel eğitim-öğretim olmuştur (Aydeniz, 2014: 34-35; Bilginoğlu, 2002; Gürüz, 1994; Günay, 2007: 77-78). 1970'lerden itibaren bilgi ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ve soğuk savaş döneminin kendine has havasının yarattığı ortamın gerekleri doğrultusunda, kitlesel eğitim-öğretim ihtiyacı varlığını devam ettirmekle beraber bilginin temel güç haline gelmesiyle beraber tekrar araştırmaya yönelim ortaya çıkmış ve yenilik ve girişimcilik bu dönemin belirgin nitelikleri haline gelmiştir (Greenwood ve Levin, 2003: 78-79; Erdem, 2016: 28; Kaykayoğlu, 1997: 208; Odabaşı, vd., 2010: 130; Vaira, 2004: 484; Günay, 2007, s. 79-80). 2000'li yıllara gelindiğinde bilginin ve yeniliğin devam eden hakimiyetiyle

beraber üniversitelerin öne çıkan dönüştürücü (toplumsal sorumluluk) ve tematik (çok disiplinli, disiplinlerarası, disiplinlerötesi) rolleriyle yeni paradigma oluşumu yaşanarak ‘girişimci üniversite’ anlayışının bir adım ötesinde ‘dönüştürücü-tematik üniversite’ anlayışına geçilmiştir (Kıssack ve Taşdelen, 2002: 171-182; Çalık ve Sezgin, 2005: 55-66; Çınar, 2009, s. 15-28; Şimşek ve Adıgüzel, 2012: 250-260; Kuyumcu ve Erdoğan, 2008: 248; Günay, 2007: 80; Erdil, vd., 2013: 103-104; Yılmaz ve Horzum, 2005: 108-109).

Yükseköğretim sistemindeki bu dönüşümle beraber, ülkelerin güçlerinin bilim ve teknolojide yarattıkları farkla ölçülür hale gelmesi sonucunda, bu gücün oluşturulmasında etkin bir role sahip olan üniversitelerin dolayısıyla akademisyenlerin üretimlerinde kalite konusu üzerinde önemle durulan bir konu haline gelmiştir. Üniversitelerin değişen işlevleri çerçevesinde kaliteli üretimler yapılması kadar bunun sürdürülebilir olması da önemli olduğundan, ülkeler bu sürdürülebilirliği sağlama doğrultusunda planlamalar yapmaya başlamışlardır. Bu planlamalar sonucunda Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) oluşturma çabaları, kalite sisteminin de temelini oluşturan Bologna Süreci ile yürütülmeye çalışılmaktadır (Mayor, 1998: 249; Nasır, 2019; Kireççi, vd., 2016: 2; Erişti, vd., 2018: 353-354; Günay, 2007: 82; Küçükcan ve Gür, 2009: 80-84; Çetinsaya, 2014: 25-26; Sever, vd., 2018: 1588; Yalı, 2017: 143-145; Tekeli, 2003: 355-356; Uysal ve Aydemir, 2016: 278; Özkan, 2015: 4; Bingöl, 2012: 55-56). Dünyada, yükseköğretimde kalitenin artırılması çalışmaları ile bu alanda uluslararası akreditasyonun sağlanması çalışmaları paralel olarak sürdürülmektedir (Aktan ve Gencel, 2007: 2-3; Gencel, 2001: 196-197; Özçiçek ve Karaca, 2019: 122; Yetişen ve Ünlü, 2019: 76; Tuncer, vd., 2018: 1318).

2001’de dahil olduğumuz Bologna süreci kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarla, Türkiye’de üniversitelerin kalite güvencesine sahip olabilmeleri, yüksek kalitede ve etkili eğitim-öğretim ve araştırmalar yapabilme adına, üniversitelerin performansının artırılması amaçlanmaktadır. Bu performans artışı için bir taraftan kalite güvence sistemi çerçevesinde denetimler gerçekleştirilirken, sürecin doğru işlenmesi için diğer taraftan da akademisyenlerin performans değerlendirmelerinin yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Performans değerlendirme yapılırken, değerlendirme kriterlerinin kalite ve akreditasyon alt başlıkları ve bakış açısıyla uyumlu hale getirilmemesi, yapılan değerlendirmenin günümüz ihtiyaçlarına cevap

vermemesi sonucunu doğuracağından çalışmamızda kalite güvence sistemine ayrıntılarıyla değinilerek, bu bakış açısıyla bir performans değerlendirme modeli geliştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir.

Kalite güvence sistemi ve akreditasyon faaliyetleri ile daha da önemli hale gelen akademisyenlerin akademik performanslarının değerlendirilmesinin, yükseköğretim sisteminin değişen işlevlerine, kalite anlayışına ve bilgi çağına uygun olarak yapılabilmesi ve istenen etkin sonuca ulaşılabilmesi için, söz konusu yükseköğretim işlevleri ve performans değerlendirme uygulamalarının ülkedeki bilim ve teknoloji politikalarıyla uyumlu olması gerekmektedir.

Bu sebeple ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturduğumuz performans değerlendirme modelinin, bilim ve teknoloji politikasıyla entegre olacak şekilde oluşturulmasını sağlayacak incelemeler yapılarak, yükseköğretimde performans değerlendirmenin bilim ve teknoloji politikalarıyla ilişkisi gözler önüne serilmiştir.

Ülkelerin yetkili organları tarafından yazılı şekilde açıklanan bilim ve teknoloji politikasında, ülkelerin ulaşmak istediği hedefler ve bu hedeflere ulaşma doğrultusunda yapılması gerekenler yer almaktadır (Türkcan, 2009: 203; Dağlı ve Oğuztürk, 2018: 1481; TÜBİTAK, 1997: 3).

Türkiye’de bilim ve teknoloji politikası belirleyebilmek amacıyla, bilimsel araştırma stratejileri konusunda anlamlı tartışmaların 1960’lı yıllarda başladığı görülmektedir (Al, 2008: 48; Türkcan, 2009: 507; Göker, 2004: 3). Bilim ve teknoloji politikalarının oluşturulmasında Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu, üniversiteler ile bakanlıkların araştırma merkezlerine görevler verilmiştir (Türkcan, 2009: 511-513; Göker, 2004: 3; DPT 2002; Yücel, 2006: 170; Avcı, vd., 2010: 466-467; TÜBİTAK-1963). 1963’te yürürlüğe koyulan ilk beş yıllık kalkınma planıyla beraber Türkiye’nin bilim ve teknoloji politikalarını oluşturma süreci başlamış, 2018 yılına kadar oluşturulan stratejik bilim ve teknoloji planlarında farklı oranlarda yükseköğretim işlevlerine, nitelikli akademisyen ihtiyacına vurgular yapılarak, üniversitenin bilim ve teknoloji politikalarındaki yeri ifade edilmiştir (Yücel, 2006: 170; Avcı, vd., 2010: 466-467; TÜBİTAK, 2017; T. C. Cumhurbaşkanlığı, 2019; Özdaş, 2000: 41-47; Çağan, vd. 2017: 710; TÜBİTAK, 1997; TÜBİTAK, 2004; Tümer, 2004: 5; Akgün, vd., 2011:

116-117; Bayraktutan ve Bıdırdı, 2015: 42; Kalkınma Bakanlığı, 2013). Günümüz üniversitelerinin bu ortam içinde kendisinden beklenen rol ve işlevleri yerine getirirken, bilim ve teknoloji politikalarından bağımsız hareket etmeleri mümkün değildir. Bilim ve teknoloji politikalarında ülkenin kalkınma ve gelişmesinde rol oynayan faaliyetleri içerisinde üniversitelerin üstlendiği rollerin akademisyenler boyutunda yerine getirilmesinde zaman içinde oluşturulan atama-yükseltme ve teşvik sistemleriyle belli bir ivme kazandırılmaya çalışılsa da alanda genel olarak oluşturulup uygulanan objektif ve günün koşullarına uygun ölçütleri içeren bir performans değerlendirme sisteminin olmayışı, istenen etkin ve verimli bir performansın oluşumunu sağlayamamıştır. Bilim ve teknoloji politikalarında belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi bakımından akademisyenlere büyük sorumluluklar düştüğünden, akademisyenlerin performans değerlendirmelerinin bu doğrultuda yapılması kaçınılmaz olmaktadır.

Ülkemizde bugüne kadar akademik performans değerlendirme, atama/yükseltme uygulamaları YÖK, ÜAK veya TÜBİTAK'ın belirlediği kriterler çerçevesinde gerçekleştirilmekte, kullanılan ölçütler ve bunların ağırlıklarının üniversitelerde farklılıklar göstermesi ve nitelikten çok niceliğe yoğunlaşmaları tartışmaları beraberinde getirmektedir. Bu hususlar doğrultusunda üniversitelerin üç işlevini (eğitim, araştırma, hizmet) kapsayıcı ve eksikleri giderici bir performans değerlendirme modeli oluşturmak tarafımızca bu çalışmanın ana amacı haline gelmiştir.

Çalışmamızda oluşturulan modelle, YÖK'ün Akademik Teşvik Kapsamındaki 'Faaliyet ve Puan Tablosu' kriterleri, 'Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Temel Alanı'nda ÜAK'ın Doçentlik kriterleri, sekiz araştırma üniversitesinin doçentlik kriterleri, yükseköğretimin üç işlevinin kriterleri ile bunların alt başlıkları çerçevesinde, alanda kullanılmakta olan hiçbir geçerli kriter model dışında kalmayacak şekilde, akademik performans değerlendirme yapılabilmesi amaçlanmaktadır.

6. Araştırmanın Düzeni

Araştırmamız üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm 'Yükseköğretimin Tarihsel Arka Planı'dır. Yükseköğretim sisteminde akademik performans

değerlendirme konusu üzerine bir çalışma gerçekleştirdiğimizden, bu çalışmanın hangi tarihsel değişim ve dönüşümler sonucunda gerekli olduğunun ve kapsamında nelerin olması gerektiğinin net bir şekilde anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak üniversitenin ortaya çıkışı ve tarihsel gelişimi konusunda ayrıntılı bilgi verilerek, yükseköğretimdeki tarihsel dönüşümler ve bu dönüşümlere yönelik yapılan tasnif çalışmaları aktarılmıştır. Fransız Devrimi sonrası modern üniversite, II. Dünya savaşı sonrası üniversite, soğuk savaş sonrası dönem, 1970’ler sonrası dönem, 2000’ler sonrası dönem ayrıntılı olarak ele alınarak, küresel gelişmelerin yükseköğretimdeki etkilerine değinilmiştir. Özellikle ‘Kalite Güvence Sistemi ve Akreditasyon’ çalışmalarının yarattığı etkinin net olarak anlaşılabilmesi için, bu konuyla ilgili ayrıntılı bilgi verilerek, bu uygulamalarla yükseköğretimde amaçlanan değişimlerin oluşturduğumuz performans değerlendirme modeliyle ilişkisinin anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır. Ülkemizin hem Bologna Sürecine hem de yükseköğretimdeki dönüşümlere adaptasyonu tarihsel bakış açısıyla açıklanarak, bilim ve teknoloji politikasına kavramsal olarak değinilmiş, kapsam ve önemi hakkında verilen genel bilginin ardından Türk bilim ve teknoloji politikası tarihsel olarak aktarılmış, bu politika içerisinde akademik performans değerlendirmesinin yeri açıklığa kavuşturulmuştur. Bugün geldiğimiz noktada Türk yükseköğretim sisteminin dünyadaki yeri aktarıldıktan sonra, akademisyenlik kavramı ve akademik etkinlikler hakkında verilen bilgiyle bölüm sonlandırılmıştır.

Çalışmamızın ikinci bölümü ‘Yükseköğretimde Akademik Performans Değerlendirmenin Genel Çerçevesi’dir. Bu bölümde öncelikle kavram olarak performans ve performans değerlendirme hakkında bilgi verildikten sonra, performans değerlendirmenin tarihsel gelişimine değinilmiştir. Performans değerlendirmenin önemi, değerlendirmeyi etkileyen faktörler, yararları, amaçları hakkında verilen genel bilgilerin akabinde, eğitim kurumlarında performans değerlendirme yapma nedenleri, ilkeleri konusunda bilgiler aktarılarak, performans değerlendirme konusunun iyice anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır. Sonrasında, çalışmamızın da konusu olan yükseköğretimde performans değerlendirme, akademik personelin kalitesi, akademik personelin değerlendirilmesine yönelik iç ve dış çevrenin ihtiyaç ve beklentileri alt başlıklarıyla açıklığa kavuşturulup, yükseköğretimde akademik personelin performansının değerlendirilmesinde kullanılan performans göstergeleri,

disiplinlerarası farklılıkların yayın ve performans değerlendirmeye yansması ve ÷lkelerde akademik personelin performansının değerdendirilmesinde kullanılan ölçütler hakkında bilgiler aktarılmıştır. Yükseköğretimde akademik performans değerdendirme konusunda yapılan çalışmalara da değinilerek diğdr bölüme geçilmiştir.

Çalışmamızın üçüncü bölümü ‘Çok Kriterli Karar Verme Yöntemi İle Yükseköğretimde Akademik Performans Değerdendirme Modeli Üzerine Bir Uygulama’dır. Bu bölümde araştırmanın metodolojisi, modeli, araştırma problemi, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları, araştırmada faydalanılan ölçme materyalleri, çok kriterli karar verme teknikleri hakkında kısaca bilgiler verilerek, çalışmamızda kullanmış olduğumuz analiz tekniğinin ne olduğu ana hatlarıyla aktarılmıştır. Ardından analitik hiyerarşı süreci ile yükseköğretim performans değerdendirme modelimiz ayrıntılarıyla anlatılarak, yapılan analiz ve bulgular aktarılmış, analiz sonuçları yorumlanarak sonuç ve öneriler bölümüne geçilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİMİN TARİHSEL ARKA PLANI

Günümüzde yükseköğretim, yalnızca mesleki eğitim kazandırmak için değil ayrıca insanoğlunun evrensel birikiminden beslenen ve beslendiği bu bilginin zenginleşmesine katkı sağlayan bireyler yetiştirme konusunda da merkezi bir rol üstlenmiş, küresel mekânsal-yatay hareketlilik kadar, toplumsal-dikey hareketliliğe de katkı sunan en önemli dinamik haline dönüşmüştür. Tarihte hiç olmadığı kadar önemli bir rol üstlenmiş olan üniversiteler, klasik paradigma çerçevesinde ‘doğa, insan ve toplumu anlamak’ ve ‘iyi, doğru ve güzeli aramak’ idealleriyle şekillenip, bu çerçevede medeniyetler tarihine önemli katkılar sunarken, günümüzde bilgi toplumu paradigması çerçevesinde çok daha etkin bir konuma ulaşmışlardır. Hem küresel ekonominin bilgi, teknoloji ve iletişime dayanan yeni bir örgütlenme anlayışı içerisinde faaliyette bulunması, hem de geniş toplum kesimlerinin refah devleti olgusunun yarattığı süreçlerle birlikte yükseköğretime erişim taleplerinin giderek artması sonucunda, yükseköğretim sistemi dünya genelinde devasa bir kapasite artışı içerisine girmiş, bununla beraber küresel ekonomik rekabet, yükseköğretime ve araştırma-geliştirme (ar-ge) çalışmalarına verilen önemi artırmıştır (Çetinsaya, 2014: 13).

Üniversitelerden bütün paydaşlarının beklentileri, farklı sebeplerle yaşanan tarihsel dönüşümler sonucunda zamanla değişse de yükseköğretimin temel işlevleri olarak genel kabul görmüş olan ‘eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet’ başlıkları altında geleceği şekillendirme rolü hiçbir zaman değişmemiş, ülke yönetimleri çağın gerekleri doğrultusunda bu işlevleri yerine getirmeleri için zaman içerisinde yükseköğretim sistemlerinin değişimi konusunda çalışmalar yapmak ihtiyacı hissetmişlerdir.

Hem üniversite olgusunu hem de yükseköğretimin değişen paradigmasını ve bu doğrultuda akademisyenlerin değişen işlevlerini ortaya koyabilmek için, bu bölümde öncelikle yükseköğretim ve üniversite kavramlarına değinilip, tarihsel olarak yükseköğretimde yaşanan gelişmeler, bu değişime sebep olan etkenler hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, Türkiye’de üniversitelerin bu tarihsel dönüşüm sürecine entegrasyonu ve Türk yükseköğretim sisteminin dünyadaki yeri üzerinde durulmuştur.

1.1. Üniversitenin Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi

Dünya tarihine bakıldığında, yükseköğretim sisteminin üniversite kurumu ile başlamadığı, ilk çağlardan beri farklı yapılarda yükseköğretim kurumlarının bulunduğu görülmektedir. Antik Yunan'daki akademiler, Hristiyan dünyasındaki manastır ve katedraller, İslam coğrafyasındaki medreseler, bilgin/alim ya da hâkim/kadı yetiştirmek gibi yükseköğretim fonksiyonlarını yerine getirebilmektedir. (Çetinsaya, 2014:21). Çin'de Han hanedanının kurduğu okullara, İskenderiye'deki müze ve kütüphaneye, 11. yüzyılda Bağdat'ta Büyük Selçuklu Devleti Veziri Nizamülmülk tarafından kurulan Nizamiye Medresesi'ne, 13. yüzyılda ülkemizde Kayseri'de kurulan Çifte Medrese'ye, Konya'daki Karatay Medresesi'ne, Erzurum'daki Çifte Minareli Medrese'ye kadar uzanan geçmişi bulunan yükseköğretim kurumları antik çağ döneminde çok uzun yıllar varlığını sürdürmüş, tarihe damgasını vurmuş bilginler ve filozoflar yetiştirmişlerdir (Doğramacı, 2007:3).

Tarihte ilk yükseköğretim kurumu olarak kabul edilen ve Platon tarafından MÖ.387 yılında Atina'da kurulan 'Akademia'nın ismi, Yunan Kahramanı Akademos'tan ve Platonun kendisine miras kalan parayla satın aldığı Akademos bahçesinde kurulmuş olmasından kaynaklanmaktadır (Aydın, 2016: 2; Erdem, 2006: 299). Bugün kullanmakta olduğumuz 'akademi' sözcüğü de buradan gelmekte olup, zamanla bir dalda, bir konuda üst düzey tartışmaların yapıldığı yer ve bu tartışmaları yapanları tanımlamak için kullanılmaya başlanmıştır.

Döneminde çok ünlü olan Platon'un Akademia'sı, pek çok tanınmış düşünürü bünyesinde toplayarak bir üniversite gibi örgütlenmiştir (Günay, 2007: 77). Yalnızca bir okulun ismi değil aynı zamanda üniversite sözcüğünün de temelini teşkil eden bir ortam ifadesi olan Akademia, bir bilim dalının öğretildiği, tartışıldığı ve ulaşılan bulguların yayımlandığı kurumsal kimliğiyle günümüzde bile etkisini sürdüren akademi ve akademisyen kavramlarına kaynaklık ederek, kendisinden sonra gelen yükseköğretim kurumlarına da ilham vermeyi başarmıştır (Tüfekci Akcan, 2017: 570).

Platon'un Akademisinde öğrenim görmüş ve ders vermiş olan Aristoteles, MÖ. 334'ün başlarında kendi okulunu kurmaya karar vermiş ve böylece Atina'da Lûkaion (Lyceum/Gümnazion (Lise) okulu ortaya çıkmıştır (Günay, 2007: 77; Aydın, 2016: 2). Bugünkü ortaöğretim düzeyinde eğitim veren 'lise' kavramının aksine bir yüksekokul

olarak kurulmuş, öğrenciler için harita koleksiyonu içeren büyük bir kütüphane, dersleri örneklerle açıklamak için bir müze ile hayvan ve bitki koleksiyonları bulunan bu okulda (Günay, 2007:77), Aristoteles tarafından öğrencilere eğitim ve halka popüler konularda bilgiler aktarılıyordu (Cornford, 2015: 59).

Aristoteles'in öğrencisi olan Ptolemias Soter, İskenderiye'de dünyanın yedinci harikası olan fener ile bir kütüphane ve Museum'u inşa etmiştir (Aydın, 2016: 3). 'Müze' kavramının kökenini de oluşturan bu kurumda matematikçi Eukleides, tabip Herphilos, dünyanın çapını ölçen Eratosthenes, Homeros'un eleştirel basımını yapan Zenodotes gibi sayısız ünlü kişiler tarafından dersler verilmiş ve kurum bilimsel araştırmalara ev sahipliği yapmıştır (Aydın, 2016: 3). Bu akım Ortaçağ Paris'ini de etkileyerek orada kütüphane ve kitapçıların çoğalmasına da öncülük etmiş ve bu gelişmeler Bologna ve Oxford üniversite şehirlerinin de kuruluşunun habercisi olmuştur (Aydın, 2016: 3). 11 ve 12. Yüzyıllarda Avrupa'da kurulan Bologna (1088), Paris (1150) ve Oxford (1167) üniversiteleri her ne kadar kilise merkezli olsalar da çağdaş üniversitelerin temelleri olarak sayılmaktadırlar (Doğramacı, 2007: 3; Günay, 2007: 77; Küçükcan ve Gür, 2009: 80-84).

Avrupa'da kurulan ilk üniversiteler, iki farklı kurumsal ve pedagojik model etrafında hayat bulmuşlardır. Avrupa'nın kuzeyindekiler (örneğin Paris), 'hocalar' federasyonları veya üniversiteleri olarak ağırlıklı özgür sanatlar (mantık, aritmetik, müzik, retorik, vb.) ve ilahiyat alanlarında eğitim vermişler; Avrupa'nın güneyinde kurulan İtalya merkezli üniversitelerse (örneğin Bologna) ağırlıklı olarak 'öğrenci' üniversiteleri veya federasyonları şeklinde yapılandırılarak, daha çok tıp ve hukuk eğitimine odaklanmışlardır. Her iki modelde de kilisenin etkisi bulunmakla beraber, Avrupa'nın kuzey yarısında kurulan üniversiteler üzerinde bu etki baskın bir şekilde kendini hissettirmiştir. 13. Yüzyıldan itibaren, Avrupa'nın belli ülke ve şehirlerinde üniversiteler kurulmuştur. Tıp, hukuk, ilahiyat ve felsefe alanlarına odaklanan Orta Çağ Avrupa üniversitelerinin bazı nitelikleri bugüne kadar varlığını korumuş, bazı nitelikleri de zamanla değişime uğramıştır.

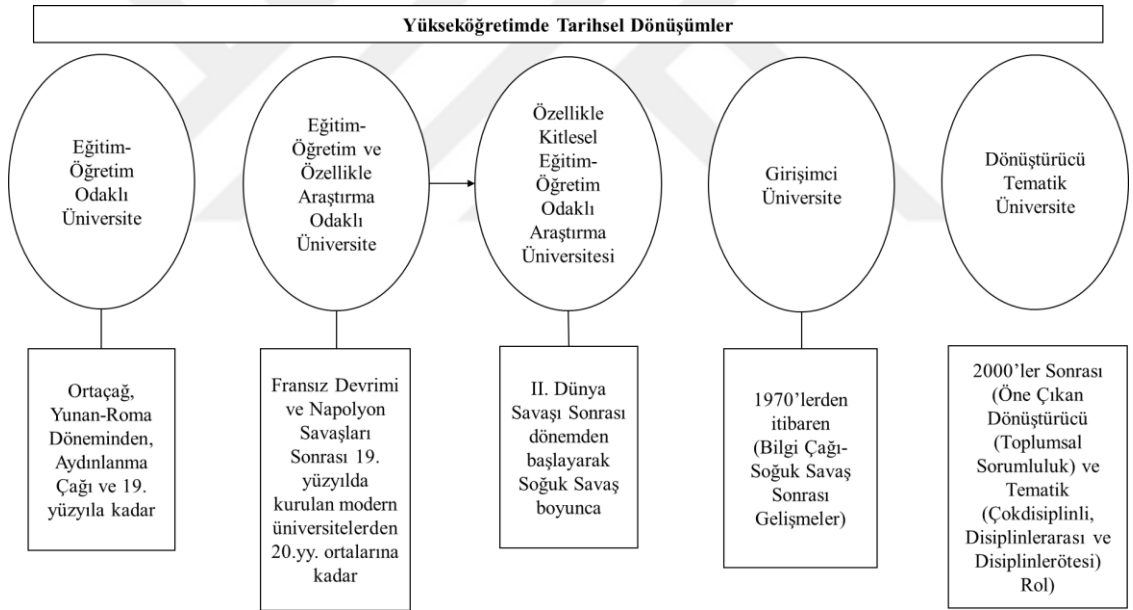
1.2. Yükseköğretimde Tarihsel Dönüşümler ve Tasnif Çalışmaları

Toplumların tarihsel süreçlerde yaşadıkları değişimler kültür, sanat, sağlık, ekonomi ve diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de önemli dönüşümlere, yeni

yapılanmalara ve hatta yeniden yorumlamalara neden olabilmektedir. Özellikle, ülkelerin ilerlemesinde itici güce sahip kurumlar olarak üniversiteler bu değişimlerin merkezinde yer almak durumunda kalmışlardır (Odabaşı, vd., 2010: 129).

Zamana, toplumsal yapıya ve üniversitenin öne çıkan rollerine/işlevlerine göre üniversite anlayışındaki değişimler, bazen üniversitenin bilime ve bilgiye olan katkısını, bazen üniversitenin entelektüel kimliğini, bazen ekonomik kalkınma ile bireyin ekonomik gelirindeki rolünü, bazen de toplumsal dinamikleri harekete geçirmedeki etki ve gücünü öne çıkarmaktadır (Erdem, 2016: 26; Bursalıoğlu ve Selim, 2015: 46).

Farklı araştırmacılar tarafından farklı tarihler ve gelişmeler temel alınarak dönemlere ayrılan yükseköğretim sistemi için, yapılan alanyazın taraması sonucunda aşağıdaki Şekil 1.1’de gösterilen ‘Yükseköğretimde Tarihsel Dönüşüm’ oluşturulmuştur.



Şekil 1.1. Yükseköğretimde Tarihsel Dönüşümler

Şekil 1.1’de de tarihsel olarak yükseköğretim sisteminin dönüşümünde beş önemli evrenin ortaya çıktığı görülmektedir. Her dönemin yarattığı temel niteliklerin bir kısmı zamanın gerekleri doğrultusunda bir süre sonra ortadan kalkarken, bir kısım nitelik geçerliliğini korumuş, daha sonraki dönemin oluşturduğu nitelikler bunlara eklenerek, geçmişin izlerini taşıyan ancak son haliyle farklı bir yapıya bürünen sistemler ortaya çıkmıştır. Birinci evreyi oluşturan Orta çağ, Yunan-Roma

Döneminden, Aydınlanma Çağı ve 19. yüzyıla kadar olan süreçte, yükseköğretimde eğitim-öğretim odaklı anlayış hâkim olmuş, bu düşünce yapısı uzun yıllardan sonra, Fransız Devrimi ve Napolyon Savaşlarının ardından 19. yüzyılda ortaya çıkan yeni gelişmelerle yerini araştırma odaklı modern üniversite anlayışına bırakmıştır. 20. Yüzyıl ortalarına kadar yani II. Dünya Savaşı sonrasında kadar devam eden araştırma odaklı anlayışta araştırma niteliği devam etmekle beraber, yükseköğretim sisteminin temel önceliği kitlesel eğitim-öğretim olmuştur. 1970'lerden itibaren bilgi ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ve soğuk savaş döneminin kendine has havasının yarattığı ortamın gerekleri doğrultusunda, kitlesel eğitim-öğretim ihtiyacı varlığını devam ettirmekle beraber bilginin temel güç haline gelmesiyle beraber tekrar araştırmaya yönelim ortaya çıkmış ve yenilik ve girişimcilik bu dönemin belirgin nitelikleri haline gelmiştir. 2000'li yıllara gelindiğinde bilginin ve yeniliğin devam eden hakimiyetiyle beraber üniversitelerin öne çıkan dönüştürücü (toplumsal sorumluluk) ve tematik (çok disiplinli, disiplinlerarası, disiplinlerötesi) rolleriyle yeni paradigma oluşumu yaşanarak 'girişimci üniversite' anlayışının bir adım ötesinde 'dönüştürücü-tematik üniversite' anlayışına geçilmiştir.

Bütün bu dönüşüm süreçlerinde göze çarpan önemli bir nokta, dünyada yükseköğretime damgasını vuran ülkelerin Anglo-Sakson ülkeleri (Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere) ile Kıta Avrupası ülkeleri (Almanya, Fransa, İsveç, Hollanda) olmasıdır. Bunun temelinde yatan neden, bu ülkelerin yüzlerce yıl bilimsel, teknolojik, kültürel, sosyo-ekonomik alt yapı değişim ve gelişme sürecini yaşamış olmalarıdır (Erdem, 2016: 26; Bursalıoğlu ve Selim, 2015: 46). 'Anglo-Sakson Üniversite Modeli'nin içinde yer alan yükseköğretim sistemleri, ülkelerin geleneksel yapı ve tarihsel geçmişlerine göre şekillenip, sistemdeki hizmet sunumu, yönetim yapısı, özerklik derecesi, katılımcılık anlayışı ve finansman kurallarına göre farklılık gösterecek biçimde karşımıza çıkmışlardır (Koivula ve Rinne, 2006: 2-3; Bursalıoğlu ve Selim, 2015: 46).

Yukarıdaki sınıflamanın yanında, yükseköğretim sisteminde yaşanan bu dönüşümleri farklı bakış açılarıyla ele alan farklı bilim insanlarının yapmış olduğu tasnif çalışmaları da söz konusudur. Bu kapsamda literatürde karşımıza çıkan ilk tasnif çalışması, Fransız Devrimi sonrasında kurulan modern üniversitenin tarihinde yaşanan dönüşümü anlatmak amacıyla Christophen Charle ve Jacques Verger (2005) tarafından

gerçekleştirilen ve makro bir çerçevede modern üniversitenin tarihinde yaşanan dönüşümlerin ele alındığı *üç aşamalı* tasnif çalışmasıdır. Bu tasnif çalışmasına göre, üniversitelerin ilk dönüşüm seyri, temel görevinin ‘meslek mi bilim mi’ olması gerektiği tartışmasının yaşandığı 1780-1860 yılları arasındaki dönem olup, bu dönemde araştırma etkinliğinin büyük ölçüde üniversite dışı kurumlara (akademi-bilim dernekleri) veya yalnız çalışan özgür bilim insanlarına bırakıldığı görülmektedir (Charle ve Verger, 2005: 83). İkinci dönüşüm seyri ise ‘araştırma mı yoksa sosyal açılım mı’ tartışmasının yaşandığı 1860-1940 yılları arasındaki Alman üniversite modelinin örnek alındığı bu dönemde, Batı’nın dışındaki toplumların kendi modernleşme ve reform süreçlerini başlattıkları (Osmanlı, Safevi-İran modernleşmeleri ile Japon Meiji Restorasyonu vb.) ve yükseköğretim sistemlerinin ‘meslekileşme, yayılma ve farklılaşma’ nitelikleri taşıdığı görülmektedir (Charle ve Verger, 2005: 113). 1940 ve sonrasındaki Amerikan modelinin ortaya çıktığı üçüncü dönemde ise, Alman üniversite modelinden esinlenilmekle beraber ‘araştırma ile mesleki eğitim, kurumsal yapılanma’ gibi özelliklerin olduğu kendine özgü bir model olarak, 1950 sonrasında bütün dünyada etkisini gösteren ve kitle yükseköğrenimine sebep olan yeni bir üniversite sistemi karşımıza çıkmaktadır (Charle ve Verger, 2005: 116-117).

İkinci tasnif olarak, daha geniş bir dönemi kapsayacak şekilde çalışma yapan Philip Spies (2000: 22-25), Avrupa tarihi açısından ikinci bin yılda üç ana dönem çerçevesinde üniversite ve bilgi üretimindeki değişimi aktarmaya çalışmaktadır. ‘Rönesans ve Aydınlanma Çağı’, ‘Endüstriyel Çağ’ ve ‘Nomokratik Çağ’ olarak ayrıştırdığı bu üç dönemin ilki olan ‘Rönesans ve Aydınlanma Çağı’, 13. yüzyılın ikinci yarısı ve 18. yüzyılın ikinci yarısı arasında yaklaşık olarak 500 yıllık bir zaman dilimini kapsamakta ve bu evre, ilk ‘enformasyon devrimi’ (Gutenberg baskı makinesinin geliştirilmesi), ‘Bilim ve Endüstri Devrimleri’ ile Aydınlanmanın yaşandığı, Johannes Kepler, Francis Bacon, Galileo Galilei, Nicolaus Copernicus, Rene Descartes ve Sir Isaac Newton gibi bilginlerin araştırmacı entelektüalizm dönemidir (Spies, 2000: 23). İkinci dönem, 18. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl sonu arasındaki iki yüz yıllık süreci kapsayan ‘Endüstriyel Çağ’dır. Endüstriyel üretim ve ekonomik büyüme, 20. yüzyılın sonlarında oluşan çevre felaketi, küresel eşitsizliklerin artması ve dünya nüfusunun çoğunu etkisi altına alan yolsuzluk, sosyal çürüme gibi

büyümenin karanlık yüzünün ortaya çıktığı bu evre, anlayıştan ziyade bilginin büyümesi ve bunun sonucunda ortaya çıkan yönetilemeyen karmaşıklıkları ve insan klonlama örneğinde olduğu gibi etik meseleleri üretmiştir. Endüstriyel çağ, bilgiyi üretme kapasitesine sahip insanın yetilerini artırırken, insanlık boyutunda insanoğlunun anlama ve algılama yetilerini de yok etmiştir. 20. yüzyılın sonundan başlayıp 21. yüzyılda devam eden süreci kapsayan ‘Nomokratik Çağ’, Spies’in enformasyon ve bilgi tarafından yeniden üretimin yapıldığı üçüncü evresini oluşturmaktadır. Nomokratik kavramı, kesin kuralların (doğa kanunları gibi) insanoğlunun davranışlarını yönetmesi anlamında kullanılmakta olup, bu durum insanın işlev ve rollerini, bilgi dünyasının kendi kendine yaptığı propaganda için kullandığı kavramla bir çeşit ‘mega-makine’ye devretmesi anlamına gelmektedir. Nomokratik dünya, yapay zekâ ve insani bilişsel nitelikleri, depolanan bilgi ve enformasyon ağlarını içine alarak bunları birbirine entegre etmektedir (Spies, 2000: 23-29; Aydeniz, 2014: 39).

Üçüncü makro dönemlendirme ise, Hans Wissema’nın ‘Orta Çağ, Modern ve Küreselleşme’ olarak adlandırdığı ‘Üç Kuşak Üniversite)’ tasnifi olup, bu tasnif çalışmasında sekiz maddeden oluşan ortak özelliklerden yola çıkılarak ‘Orta Çağ’ birinci kuşak, ‘modern’ ikinci kuşak ve ‘küreselleşme’ de üçüncü kuşak olarak tasniflenerek üç üniversite modeli oluşturulmuştur (Çetinsaya, 2014: 24; Aydeniz, 2014: 40).

Tablo 1.1. Hans Wissema’nın Üç Kuşak Üniversite Tasnifi ve Özellikleri Tablosu

Hans Wissema’nın Üç Kuşak Üniversite Tasnifi ve Özellikleri			
	1. Kuşak	2. Kuşak	3. Kuşak
Hedef	Eğitim	Eğitim, araştırma	Eğitim, araştırma, bilginin kullanımı
Rol	Hakikati savunma	Doğayı keşif	Değer yaratma
Yöntem	Skolastik	Modern bilim, tek bilim dallı	Modern bilim, disiplinler arası
Yaratılan	Profesyoneller	Profesyoneller, bilim insanları	Profesyoneller, bilim insanları, girişimciler
Yönelim	Evrensel	Ulusal	Küresel
Dil	Latince	Ulusal diller	İngilizce
Örgütlenme	Nations, fakülteler, kolejler	Fakülteler	Üniversite enstitüleri

Yönetim	Şansölye	(yarı zamanlı) Akademişyenler	Profesyonel yönetim

Kaynak: (Aydeniz, 2014: 40)

Tablo 1.1’de görüldüğü gibi, üç kuşağın özelliklerini belirgin şekilde tasnif eden Wissema, değişimin kaçınılmaz olduğunu, bir an önce üniversitelerin kendilerini bu değişime uyacak biçimde dönüştürmelerinin zorunlu olduğunu savunmaktadır (Çetinsaya, 2014: 24).

Yaşanan tarihsel gelişmeler sonucunda üniversitelerin dönemsel olarak taşıdıkları öncelikli niteliklerine göre, üniversite paradigmasının değişimi bakımından üniversiteler eğitim odaklı birinci kuşak (1K) üniversitelerden, eğitim ve ağırlıklı olarak araştırma odaklı ikinci kuşak (2K) üniversitelere, soğuk savaş sonrası dönemde küreselleşme ve yaşanan gelişmelerle beraber toplumla bütünleşen girişimci üçüncü kuşak (3K) üniversitelere doğru dönüşüm yaşadıkları ifade edilmiştir (Çiftçi , 2010: 341; Erdem, 2013: 118).

‘Birinci Kuşak Üniversite’ anlayışı, Orta çağ, Yunan-Roma döneminden, Aydınlanma Çağı ve 19. yüzyıla kadar gelen dönemi kapsamaktadır. Eflatun’un Academia’sı, Aristo’nun Lyceum’u, Roma’nın retorik ve tartışma esas ve usullerini öğreten okullarıyla, araştırma kurumu niteliği taşıyan İskenderiye Müzesi, sonrasında Bologna, Paris ve Oxford Üniversiteleri bu döneme ait oluşumlar olarak görülmektedir. Birinci Kuşak ya da Orta Çağ Üniversiteleri, kritik meslekler oluşturma amacını taşıdığından, uzmanlaşma bu dönem üniversitelerinin belirgin karakteristik özelliği olmuştur. Avrupa bilimsel devrimi üniversitelerde değil, İtalya (16. yüzyıl), İngiltere ve Fransa’daki (17. yüzyıl) akademilerde gerçekleştirmiştir. Bu akademilerde oluşturulan yeni bilime kapılarını açan ilk üniversiteler, Protestan üniversiteleri ile liman şehirlerindeki gelişmiş serbest üniversitelerdi. Kilise üniversitelerinin dönüşümünü kolaylaştıran rasyonel metafiziğin gelişmesinin ardından, 16. yüzyılda reform ve karşı reform hareketlerinin teşvikiyle Orta çağ Avrupa’sında ortaya çıkan çok sayıda üniversite, bilimin geliştirilmesine dair alt yapıları, kuralları, ders programları, sıra dışı faaliyetleri ve hukuki-siyasi ayrıcalıklarıyla o dönemin diğer eğitim kurumlarından farklılık göstermiştir (Özkul, 2006: 91; Alkan ve Şahin, 2015: 140-141; Erdem, 2016: 26).

‘Araştırma üniversitesi’ kavramıyla da ifade edilen ‘İkinci Kuşak Üniversite’ kavramı, modern üniversiteler için kullanılmaktadır. Pozitivist/akılcı paradigmanın temel varsayımlarına dayanan modern üniversitelerde, bu varsayımlar uzun yıllar hâkim olmuştur. Fransız Devrimi ve Napolyon Savaşlarının etkisiyle Almanya’da doğan, evrensel ve ücretsiz eğitim anlayışı temelinde, bilimsel bilgi üretme amacı taşıyan modern üniversitenin ilk örneği 1810 yılında Berlin’de kurulan ve araştırma üniversitesi olarak bilinen Berlin Üniversitesi’dir (Humboldt üniversitesi olarak anılır). Bununla beraber 19. yüzyılda devlet güdümlü yükseköğretim hareketi olarak Fransa’da, daha liberal bir yapıda İngiltere’de ortaya çıkan modern üniversitelerde bilgi için bilgi üretilmekte ve araştırma altyapısını kurabilmek için profesörlerin yönetiminde uzman kürsüler ve enstitüler kurularak, öğrencilere verilen dünya görüşüyle, onların toplumsal bilinçle yetişen bir ulus devlet yurttaşı olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktaydı. Bu dönemde modern üniversitenin bilimsel ve örgütsel özerkliğe sahip olması, Wilhelm von Humboldt üniversitesinde bilgi üretiminde enstitülerin kurulmasına ve büyük bir sıçramaya yol açmıştır. Önceleri bireysel bilgi üreten bilim insanları, Humboldt üniversitesinde sosyalleşmeye başlayınca, enstitülerde bilgi de sosyal olarak üretilmiştir. Almanya’nın başını çektiği bu üniversite modeli Amerika ve Japonya gibi birtakım ülkelerde gelişen modern üniversitenin de temelini oluşturmuştur (Timur, 2000: 64-66; Erdem, 2016: 29; Uysal ve Aydemir, 2016: 276).

‘Üçüncü Kuşak Üniversite’lerin içinde bulunduğu bilgi toplumunun istediği ‘üniversite eğitimi’, ‘birey’ ve ‘insan gücü’ oldukça farklılaşmıştır. Bilgi toplumunda sorun çözme, karar verme ve eleştirel düşünme gibi becerilerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi genel olarak eğitim kurumlarının temel sorumluluğu olması gerekirken, bilgi çağının gerektirdiği şekilde kendini sürekli yenileyip geliştirebilen, alanında yeterli, iş dünyasının değişen ve dönüşen ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilen insan gücünün yetiştirilmesi üniversitelerin sorumluluğu olmuştur. Ayrıca bu dönemin bilgi temelli yapısından kaynaklı, yetiştirilecek insan gücünün ‘bilgi okuryazarı’ olması ve bu özelliğin eğitim kurumları tarafından bireylere kazandırılması talep edilmeye başlanmıştır (Odabaşı, 2006: 91-92; Polat, 2006: 255; Erdem, 2016: 118-119). Bu epistemolojik yaklaşımda ulus aşırı firmalar önce, bilim insanları yerine ‘bilgi memurları’nı bilgi üretim ve uygulamasında görevlendirmişler, sonra bir adım ileri

giderek kendi bünyelerinde var olan ar-ge birimlerindeki çalışanlarına bilgi ve beceri öğretmeleri amacıyla eğitim birimlerini de organizasyon yapılarına ekleyerek korporasyon/firma üniversiteleri kurmuşlardır. Küreselleşme ve ulus aşırı firmaların yaygınlaşmasıyla standartlaşması gereken firma kültürü, beceri veya bilgisinin tesisi ve çok hızlı değişen teknolojiye uygun dersleri alan çalışan ihtiyacının karşılanabilmesi için firma üniversiteleri büyük bir yarış içine girmişlerdir. Arthur Andersen Performance and Learning, Ford, McDonald's Hamburger University, Sears University, Microsoft, MasterCard University, Motorola University, General Electric, Sun Micro-Systems, Disney Institute gibi pek çoğu ulus-devlet merkezli olmayan, ulus aşırı bir profesyonel işgücü eğitmeye yönelmiş firma veya korporasyon üniversitelerine meydan okumaya çalışan klasik üniversiteler 'girişimci üniversite' özelliklerine sahip olmaya çalışmaktadırlar. Bu dönüşümde üniversitelere aktarılan kamu kaynaklarının azalmasının da önemli bir payı bulunmaktadır (Akşit, 2007, s. 60-61).

Yapılan başka bir tasnif çalışmasında bu üç kuşak ayrıştırması kabul edilerek, bu düşünceye bir ilave yapılmış ve artık yükseköğretim sisteminde yeni bir dönemin başladığı ifade edilmiştir. Bu dönem üniversitelerinin, üçüncü kuşak üniversitelerinin birtakım özelliklerini taşımalarıyla beraber, Kuantum fiziğindeki gelişmeler ve postmodernizmle¹ yeniden şekillenen dünyada, pozitivist anlayışın gerçekliğiyle uygulanabilirliğinin tartışmaya açılması ve pozitivist ötesi (yorumlamacı) anlayışın kabul görmeye başlamasıyla 'Dördüncü Nesil Üniversite' dönemine girildiği ve bu dönemin üniversitesinin 'dönüştürücü tematik üniversite' olarak adlandırılması gerektiği belirtilmiştir. Mekanik bir paradigmaya sahip olan ve Copernik, Galileo ve Newton'un görüşlerine dayanan modern dönem bilim anlayışı, kuantum fiziğinde yaşanan gelişmelerle değişime uğramış ve bu değişim bilim çevrelerini derinden sarsmıştır. Pozitivizmin tersine, Kuantum fiziği daha olası sonuçları önceden kestirmeye çalışıp, yapılan bu tahminlerin doğru olmayabileceğini göstermekte,

1 Modernizmi eleştiri temelinde oluşturulan postmodernizm, çoğunlukla kapitalizmin ve modernleşmenin bilimsel ve felsefi temelini oluşturan bilgi, bilim ve varlık gibi kavramların eleştirisi olarak ortaya çıkmıştır. Modernite soruşturması ve tartışması şeklinde, modernizmce kutsayan herşeyi sorgulayan postmodernizm, sanayi sonrası bilgi toplumunu ifade etmek için de kullanılmaktadır (Erdem, 2016,: 41-42).

dolayısıyla geleceğin belirsizliğini, yalnızca olasılıkların bilinebilirliğini ifade etmeye çalışmaktadır. Doğadaki ilişkilerin doğrusal olmayan, karşılıklı nedenselliğe dayanan yapısı sebebiyle, geleceğin belirsizliğine ve kesin sonuçların kestirilemez oluşuna vurgu yapan bu yükselen paradigma, bilimsel sürecin dünyanın göreliliğine dayanan yapısını gözler önüne sermeye çalışmaktadır. Kuantum fiziği, sosyal kurgu olarak tanımladığı ve insanların bu kurgu sürecine aktif katılımının olduğunu savunduğu ‘bilgi, gerçek ve doğru’ gibi kavramların kurgusalılığı ve değişkenliğini sorgulamasıyla dikkat çekmiştir. Modern bilimin sınırlarını zorlayan bulgularının, bilim dünyasında pozitivizm ötesi anlayışın kabul görmesi, postmodernizm, üniversiteyi etkisi altına alan, değişen toplumsal gereksinimler ve bütün dünyada yükseköğretim sisteminin yaşadığı değişim ve dönüşüm bu süreçte üniversitelerde yine bir paradigmatik değişimi zorunlu hale getirmiştir. Bunun sonucunda ortaya çıkan tabloda, dönüştürücü ve tematik niteliklere sahip olması gereken bir yüksek öğretim sisteminin oluşturulması gerektiğine vurgu yapılmıştır (Kıssack ve Taşdelen, 2002: 171-182; Çalık ve Sezgin, 2005: 55-66; Çınar, 2009, s. 15-28; Şimşek ve Adıgüzel, 2012: 250-260).

Dördüncü Nesil üniversitelerinin sahip olması gerektiği ifade edilen niteliklere bakıldığında görülmektedir ki, bundan sonraki dönüşüm süreci sonunda gelecekteki üniversite, sınıfları, binaları, kütüphanesi olmayan, disiplinler arası eğitimin yürütülebileceği, mezun olduktan beş yıl sonra diplomanın geçersiz sayılabileceği, bugün bilinen birçok akademik disiplinin ortadan kalkacağı bir yapıya bürünecek ve bu yapı birçok yeniliğin de tetikleyicisi olacaktır (Kuyumcu ve Erdoğan, 2008: 248).

Tarihsel dönüşümler bölümünde, yükseköğretimde bu dönüşümün önemli dönüm noktaları olarak Fransız Devrimi sonrası kurulan modern üniversite, ‘İkinci Dünya Savaşı Sonrası dönem, Soğuk Savaş ve Küreselleşme Sonrası ve 2000’ler Sonrası’ ortaya çıkan son evreye biraz daha ayrıntılı bakmak, üniversitelerden bugün beklenen işlev ve sorumlulukları anlayıp, yarını şekillendirebilmek açısından gerekli görülmektedir.

1.2.1. Fransız Devrimi Sonrası Dönem

19. yüzyıla kadar birinci nesil üniversitenin temel işlevi, oluşturulan bilgiyi koruyup, nesilden nesile aktarmak kapsamında eğitim ve öğretim iken, Fransız

Devrimi'nden (1789-1799) sonra bu düşünce değişime uğramıştır. Bu tarihten sonra kurulan veya bu bakış açısıyla yeniden yapılandırılan üniversiteler, ikinci kuşak üniversiteler kapsamında modern üniversite olarak ifade edilmektedirler. 19. yüzyılda modern toplumun yapılanması ve üniversitelerin kurumsallaşmasının gerçekleşmesine rağmen, Gutenberg Matbaası, Rönesans, Reform, Aydınlanma, Endüstri Devrimi, bilim, sanat, kültür, ekonomi, din, felsefe ve düşünce alanlarında Avrupa'daki yeni arayışların kapsamlı bir yeniden yapılanmasının başlangıcı olarak Fransız Devrimi'yle ortaya çıkan siyasal-toplumsal düzene dönüşen süreç ve bu süreci oluşturan birikimi hazırlayan tarihsel tecrübenin kökleri 15. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Bu tarihsel arka plan üniversite ve yükseköğretim olgusunun oluşmasında büyük önem taşımaktadır (Aydeniz, 2014: 33). 12-15. Yüzyıllarda öğretmen veya öğrenci loncaları şeklinde oluşan kilise merkezli üniversitelerde, siyasal, teolojik ve bilimsel bilgiler belirlenmiş bir programa göre aktarılmaktaydı. Bir taraftan sivil otoriteyi temsil eden Kutsal Roma İmparatorluğu, diğer taraftan dini otoriteyi temsil eden Papalık şeklinde iki güç odağının etkisindeki bu ortamda, Bologna ve Paris'te doğduğu belirtilen üniversitedeki kilise etkisi, 16. yüzyıldan sonra azalmış ve yerini devletin kontrolüne bırakmıştır (Tekeli, 2003: 29; Toğrol, 2012: 56; Arslan, 2005: 25). Bu doğrultuda ruhban sınıfının eğitiminden çok, devlet yöneticilerinin yetiştirilmesi anlayışını taşıyan bir sisteme geçilmiştir (TÜSİAD, 1994: 57-58).

Aydınlanma düşüncesi üzerine inşa edilen bu modern toplumda, bilgi ve bilgiyi üreten kurumlar yeniden organize edilmiştir. Bu yeniden organizasyonun yansıması olarak, Fransız devrimi sonrasında Kilisenin denetiminde olan üniversiteler kapatılıp, tüm mal varlıklarına el konulmuştur. Napolyon'un işgal ettiği Alman topraklarındaki 22 üniversitenin de kapanışının ardından, bu üniversitelerin yerine 1806 yılında 'Université de France' adıyla yeni bir kurumsal yapı oluşturulmuştur. Modern ulus-devletin ihtiyaç duyduğu bir milli eğitim sistemi olarak bu modelde amaç, kültürel ve mesleki eğitim vererek çeşitli hizmetleri yerine getirecek kişileri ve liderleri yetiştirmektir (Charlie ve Verger, 2005: 83). Yeniden yapılandırılan üniversitelerde hedef, ulus-devlet ve modern toplumun temel amaçları çerçevesinde mesleki eğitim vermek ve milli kültürün oluşumuna katkı sağlamaktır. Üniversitenin de içinde bulunduğu bu yeni eğitim sisteminde, sanayinin üretim sürecine benzer bir şekilde okul 'fabrika', öğrenci ise 'hammadde' olarak görülmüş ve Spies'in da ifade ettiği gibi

eğitim ‘makinesinin’ hammaddesi olan insan, bilişsel manipölasyondan geçirilerek endüstriyel makine için son ‘parça’ olarak iş piyasasına aktarılmıştır (Spies, 2000: 23-24). Bu eğitim sistemiyle ilgili Bauman’ın ‘Akıl Çağı’ olarak nitelendirdiği Aydınlanma düşüncesini uygulamaya koyan Fransız Devrimi ve sonrasındaki süreçte eğitim, devletin yurttaşlarını biçimlendirme ve onların davranışlarına yön verme hakkı ve ödevi olarak görölmüştür (Bauman, 2003: 87).

Fransız Devriminden sonra devletin bu hak ve ödev düşüncesi kapsamında mesleki eğitim ve kültürel aktarım amacıyla oluşturduğu Fransız üniversitelerinin yanında asıl modern üniversite oluşumuna damgasını vuran ve günümüze kadar da etkisini sürdüren yapılanma, Wilhelm Von Humboldt’un öncülüğünde kurulan Alman üniversiteleridir (Günay, 2007: 77). 1808 yılında Prusya Eğitim Dairesi Başkanlığına atanan Wilhelm von Humboldt üniversiteleri, sadece eğitim-öğretim veren kurumlar olma anlayışından çıkararak, bütün bilim alanlarındaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin araştırma faaliyetleriyle beraber yürütüldüğü bir kurum olarak tasarlamıştır. Bu anlayışın ilk modeli 1810 yılında kurulan Berlin Üniversitesi ile karşımıza çıkmıştır (Aydeniz, 2014: 34; Çetinsaya, 2014: 22).

Alman idealist düşünürlerinin fikirlerine dayanan modern üniversite ile Orta çağ üniversitesi arasındaki temel fark, eski üniversitelerin ağırlıklı olarak eğitim ve bilgi aktarma işlevini, modern üniversitelerin ise daha fazla araştırma işlevini yerine getirmeye odaklanmış olmalarıdır (Çetinsaya, 2014: 22). Üniversitelere araştırma kurumu kimliği veren, Humboldt adıyla sembolize edilen, lisansüstü eğitim ağırlıklı ve temelde araştırma görevini yerine getirmek üzere kurulan bu üniversite sisteminin üç temel unsuru vardır. Birincisi, üniversitelerde eğitim-öğrenim ve araştırmanın birlikte yapılabilmesinin mümkün olduğu ancak eğitim-öğretimin de araştırmaya dayanması gerektiği düşüncesidir. İkincisi, üniversite müfredatının felsefe, tarih, politik iktisat ve klasik dilleri içerecek biçimde düzenlenmesinin amaçlanmasıdır. Üçüncüsü, düşünce özgürlüğünün bilgi arayışının temel unsuru olarak görülmesidir (Greenwood ve Levin, 2003: 84). İkinci kuşak olarak adlandırılan bu araştırma üniversitelerindeki, lisansüstü öğrencilerin lisans öğrencilerine oranı çok yüksek, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı çok düşük ve öğretim elemanları içinde doktoralı olanların sayısı da çok fazladır. Kurumsal yapısını ve hiyerarşisini yüksek lisans ve doktora programları üzerine organize eden bu modern üniversitelerde

bilginin reorganizasyonun bir parçası olarak felsefe, sanat ve bilim doktoraları ortaya çıkmıştır. Almanya’da başlayan doktoralı akademisyen olgusu, daha sonra bütün Amerika’ya, Avrupa’ya ve dünyanın geri kalanına yayılmıştır (Jencks ve Riesman, 1968: 13; Gürüz vd., 1994: 69). Humboldt modeli üniversite, akademik kürsü ve disiplinler içinde tanımlanan bölüm ile tek bilim dallı fakülteler içinde uzmanlaşma fikrini belirginleştirmiştir. Orta çağ üniversitesi gerçeği savunma rolünü benimserken, Humboldt üniversitesi doğayı keşfetme rolünü üstlenmiştir. Dili Latince olan Orta çağ üniversiteleri skolastik yöntemi kullanırken, ulusal dilleri kullanan modern üniversiteler modern bilim yöntemini uygulamışlardır. Humboldt, öğretme ve öğrenme özgürlüğüne sahip, saf bilim ve bilimsel ilerleme odaklı, kurumsal bakımdan özerk olan bir üniversite tasarlamış, 19. Yüzyıl boyunca Endüstri Devrimi süreçleri ve teknolojik gelişmeler, üniversitenin araştırma etkinliklerinin gideceği yönü belirlemiştir. Doğa ve sosyal bilimler arasında yöntem kavgalarının ortaya çıktığı bu dönemde yaşanan gelişmeler neticesinde, bu iki alanda oluşan yöntem ayrışmasını, 1945’den sonra Amerika üniversitelerinde ortaya çıkan toplum-kültür ve doğa bilimleri arasındaki kopukluk ve yayılan kamusal eleştiriler takip etmiştir. Avrupa’da Napolyon sonrası dönemde yaşanan siyasal ve toplumsal dönüşümlerin de etkilediği üniversiteler, bu dönemde ulus-devletin gelişimiyle oluşan vatandaşlara ortak bir milli kültürün aktarılması ve insan gücü ihtiyacının karşılanması gibi işlevleri de üstlenmişlerdir (Çetinsaya, 2014: 22-24).

Eğitim-öğretim ve araştırmanın beraber yürütüldüğü ancak araştırma işlevinin ağır bastığı Berlin Üniversitesi Modeli, diğer Alman üniversitelerine, İsviçre, Avusturya-Macaristan, Rusya ve İskandinav ülkelerine, 1871’den sonra ise Fransa ve Anglo-Sakson üniversite sistemine örnek olmuş, 20. yüzyılın ortalarına kadar hâkim model olarak bilgi üretimi alanında etkinliğini korumuştur (Aydeniz, 2014: 34-35; Bilginoğlu, 2002; Gürüz, 1994; Günay, 2007: 77-78). Doğanın evrensel yasalarına ulaşma ve bilgiyi üretme merkezleri olarak görülen üniversitelerde ve toplumun diğer kurumlarında önemli olan ilerleme düşüncesi, temel ideolojik araç olarak eğitim sisteminin ve kurumlarının da merkezi motivasyon kaynağı olmuştur (Hekman, 1999: 12; Headrick, 2002: 23). Ekonomik, bilimsel ve teknik olarak her alanda yaşanan ilerlemenin de temelini oluşturan bu düşünce, bilgiye ulaşma isteğiyle beraber, bilgi

ile ilişkili alanların ve kurumların güçlenmesi sonucunu da beraberinde getirmiştir (Maigret, 2011: 69).

Modern dönemde kurulan ilk üniversiteler olan Bolonya, Paris, Oxford, Montpellier, Cambridge, Prag Üniversiteleri bu düşünce anlayışı üzerine kurulan üniversitelerdir (Toğrol, 2012: 57-58). Bu üniversiteler, bilginin sahip olduğu değeri hukuksal açıdan da koruma altına alıp, bu bilgi üretimini yapan bilim insanlarını desteklemek için bilginin bir mülkiyet hakkı olarak tescil edileceği mekanizmaların kurulmasını sağlayarak, patent ve telif haklarının ticari ve ekonomik bir değer olarak görülmesi anlayışının başlangıcını oluşturmuşlardır (Drucker, 1993: 45).

1.2.2. İkinci Dünya Savaşı Sonrası Dönem

Modern toplumun ‘ilerleme’ düşüncesinin vadettiği gelecek hedefine ulaşması konusunda yaşadığı ilk büyük hayal kırıklığı Birinci Dünya Savaşı ve sonrasında ortaya çıkan İkinci Dünya Savaşı’dır. Bu dünyayı sarsıcı iki büyük gelişme beraberinde, modern toplumun 19. yüzyıldaki yapılanmasından yeni bir yapılanma sürecine girmesini getirmiştir. 1950 sonrasında ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılayabilecek arayışlar çerçevesinde üniversitelerde, yeni teorik ve kurumsal yapılanmalarla gerçekleştirilen pratik çalışmalar hız kazanmıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrasında oluşan yeni güç dengeleri doğrultusunda, Batılı ülkeler üniversitelerini yeni duruma göre yapılandırmaya çalışmış, bu çaba 20. yüzyılın ikinci yarısında akademik bilginin kapsamı ve niteliği ile üniversitenin çalışma alanlarını belirlemiştir. Bu süreç, toplumsal yeniden yapılanma ihtiyacını da beraberinde getirmiştir (Aydeniz, 2014: 36).

İkinci Dünya Savaşı’nın akabinde yükseköğretimin elitist yapıdan çıkıp kitleselleşmesiyle artışa geçen öğrenci talebi, teknik ve mesleki yükseköğretim kurumları ve kitlesel eğitim yapan üniversitelerle karşılanmaya çalışılmış, üniversite sayıları gittikçe artmış (Erdem, 2016: 28), sanayileşmeyi arttırmak için gerekli bilgiyi kazanmaya hazır sosyal çevrede bilginin değeri anlaşılıp yükseköğretim zenginlikle ilişkilendirilmeye başlanmış, hız kazanan bağımsız ekonomik yatırımlarla birlikte devletlerin ayırdıkları fonların büyük bir bölümü üniversitelerdeki araştırmaları desteklemeye yönlendirilmiş ve bu doğrultuda üniversitelere aktarılan maddi kaynaklarla birlikte akademisyenlerin başarıları yaptıkları araştırmalarla ölçülmeye başlanmıştır

(Tonta ve Küçük, 2005: 4; Odabaşı, vd., 2010: 129; Çetinsaya, 2014: 25-26). Yine aynı dönemde, çok yönlü siyasi, sosyal ve ekonomik değişimler yaşandığı, dünyadaki hâkim güç anlayışının farklılaştığı, nüfus ve üretim kapasitesinde görülmemiş artışların yaşandığı, beraberinde dünyanın her yerinde yükseköğretim sisteminin nicel ve coğrafi anlamda olağanüstü bir gelişme gösterdiği görülmüştür (Gulbenkian Komisyonu, 2003: 37).

İkinci Dünya Savaşı'nın sonucunda ortaya çıkan yeni dünya düzeni ve güç dengeleri, soğuk savaş yaklaşımıyla da birleşerek alan/bölge araştırmaları ihtiyacını ortaya çıkarmış ve bu ihtiyaç bütün dünyayı etkisi altına alacak yeni bir akademik çalışma trendi oluşturmuştur (Gulbenkian Komisyonu, 2003: 217-220). Bu dönemde Amerika, bilgi üretimi ve üniversitelerin değişime uğratılmasında etkin ve belirleyici güç olmuş, Amerikan üniversite sistemi bu süreçte şaşırtıcı şekilde gelişip genişlemiş, bütün dünyanın entelektüel ve kültürel hayatını birçok şekilde dönüştürmüştür (Teciğraeber, 2011: 127). Batı'nın tarihsel tecrübesi üzerine şekillenen yükseköğretim, sınırlarını üniversite kampüsleri dışında var olan kültürel ve entelektüel alanları da içine alacak şekilde genişletmiş ve üniversite bilgi üretiminde tekel haline gelmiştir. Bu süreçte akademisyenlerin özgünlükleri ve sosyal yararlılıkları ile uzmanlıklarının birlikte işleyeceği sistemler oluşturularak, özellikle sosyal bilimlerin daha önce görülmemiş boyutta mali ve yönetsel açıdan destek görmesiyle beraber bu alanda yapılan bilimsel çalışmalarda büyük artış yaşanmıştır (Gulbenkian Komisyonu, 2003: 38).

19. yüzyılda aydınlanma düşüncesinin motive ettiği bilimsel araştırma ve geliştirme çabalarının temel aldığı daha iyi bir dünya idealinde, iki dünya savaşının, Avrupa'nın faşizm tecrübesinin, bilimin kaynaklık ettiği atom bombası gibi birden fazla insan neslini etkileyebilen yıkıcı silahların üretilmiş ve kullanılmış olmasının yarattığı kırılma, 20. yüzyıldaki bilimsel araştırmaların amaç ve hedeflerinde değişimlere sebep olmuştur (Aydeniz, 2014: 37). 19. Yüzyılın Humboldtçu üniversitelerine karşı yapılan eleştirilere baktığımızda bilgi üretmenin akademisyenlere ait bir 'iç' faaliyet haline gelmesi, toplumun sadece para kaynağı olarak görülmesi, kuramsal, yönetsel ve mali sıkıntılar karşımıza çıkmaktadır (Greenwood ve Levin, 2003: 84). Humboldtçu üniversiteye ilişkin eleştirilerini ortaya koyan Gasset (1997: 110), Orta Çağ üniversitesiyle karşılaştırıldığında, 19. yüzyıl

üniversitelerinin sadece meslek eğitimi çok önemli bir faaliyete dönüştürdüğünü, buna araştırma işlevini de ilave ettiğini ancak kültürün öğretiminin hemen hemen tamamen bir daha dönmek üzere devre dışı bırakıldığını ve bu durumun kültür bilincinden yoksun, acımasız, dünyayla ilgili temel sorunlardan ve fikir sistemlerinden habersiz bir insan ortaya çıkardığını ifade etmiştir. Bu yeni insan tipi daha önce hiç görülmediği kadar bilgili ve fakat aynı oranda da kültürsüz bir meslek adamı (mühendis, doktor, avukat, bilim adamı) olması sonucunda, sorunu bilgi üretiminin ve bilimin sadece bir ‘profesyonellik, uzmanlaşma olarak görülerek bütünlüğün dağılması’na bağlamaktadır. Bu sebeple İkinci Dünya Savaşı sonrasında bilgi üretiminde yaşanan değişim ‘batı dünyasının ‘hakikat’ arayışı idealini ‘sevecen ilgi’ ideali olarak yeniden formüle etmesi’ çabası olarak ifade edilmektedir (Emery, 2003: 357).

20. yüzyılın ikinci yarısında üniversite dışı yeni bilgi üretim merkezleri ortaya çıkmış (Duenas, 2003, s. 148), bu alternatif bilgi üretim kurumlarının dışında özel şirketler ticari bir emtia olarak bilgi üretimine başlamışlardır. Yükseköğretimin ve akademinin ticarileşmesi, araştırmaların, bilgi üretiminin bu klasik kurumsal yapılar temelinden çıkması anlayışı Soğuk Savaş sonrası dönemde iyice belirginleşmiş, bu durum yükseköğretim ve onun kurumsal yapı taşı olan üniversitelerden beklenen roller ve işlevler üzerindeki tartışmaları yoğunlaştırmıştır (Greenwood ve Levin, 2003: 78-79).

Bu dönemde ortaya çıkan kitlesel eğitim mantığı, ülkemizde halen devam etmekte, devlet ve vakıf üniversitelerinin çoğu kitlelere yönelik eğitim veren ‘kitlesel eğitim üniversiteleri’ konumunda yer almaktadır. Ülkemizdeki devlet ve vakıf üniversitelerinin ön lisans ve lisans seviyelerindeki öğrenci sayılarının yüksek lisans ve doktora seviyesindeki öğrenci sayısından fazla oluşu ve kitlesel eğitim yapma rolü üstlenen üniversitelerimizin multidisipliner eğitime dönük, gerçek manada akredite olmuş ve elit bir eğitim modeli oluşturamamış olmaları bunun en temel göstergeleridir (Erdem, 2016: 28; Kaykayoglu, 1997: 208).

1.2.3. Soğuk Savaş Sonrası Dönem

20. yüzyılın ikinci yarısında üniversitelerle beraber bilgi üretim kurumlarının yoğun olarak tekrar tartışmaların merkezine oturtulmasının sebepleri, Soğuk Savaş

sonrasında ortaya çıkan yeni düzen arayışları ve küreselleşmenin getirdiği tartışmalardır. Yaşanan büyük değişimler ve tartışmalardan, toplumdaki diğer alanlar gibi eğitim de etkilenmiş, eğitimin bir parçası olan yükseköğretim de bundan payını almıştır (Odabaşı, vd., 2010: 130; Vaira, 2004: 484).

20. yüzyılın sonlarına doğru batı dünyasının genelinde üniversitelerin geçirdiği sorgulamanın geldiği noktada temel tartışmalar, bilginin re-organizasyonu, nitelikli vatandaş yaratmada yaşanan sorunlar ve üniversitelerin geleceği üzerine odaklanmış durumdadır (Çetinsaya, 2014: 25-26). Özellikle nitelikli vatandaş ve nitelikli işgören yaratma konusunda üniversitelerin yaşadığı sorunlar sebebiyle yükseköğretimin en temel işlevini yitirdiği konusu sorgulanmaya başlanmıştır. Birçok insan için artık ileri meslek okulları konumuna gelen üniversiteler, aynı zamanda birçok ülkede kâr amacı taşıyan girişimci birimleriyle özel sektörün birer hizmet şirketi haline gelme eğilimi içine girmiştir. Kavram olarak ‘akademik kapitalizm’ şeklinde ifade edilen bu gelişmeler, prestij ve entelektüel saygınlık yerine ‘işverene karşı sorumluluk’ ve ‘maliyet etkinliği’ ilkelerini ön plana çıkarmış, bu durum tarihsel olarak yükseköğretimin toplumsal hizmet anlayışıyla ters düşmeye başlamıştır (Greenwood & Levin, 2003: 75).

Soğuk Savaş sonrasında yeni eğilim, geniş çapta eğitilmiş insan ve yüksek yaşam standardı olduğundan, bunu sağlayıp başarıya ulaşmak ve garantili meslek edinmek için yükseköğrenime büyük talep oluşmuştur. Bu dönemde yaşanan yeni paradigma değişimi sonucunda eğitim-öğretim odaklı yükseköğretim ve akademisyenlik tekrar değer kazanmaya başlamış ancak bu yapı daha sonra küreselleşmenin etkisiyle yerini ‘girişimci üniversite’ anlayışına bırakmıştır (Odabaşı, vd., 2010: 129). İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra başlayan süreçte, ‘bilim için bilim yapma’ anlayışından uzaklaşan üniversitelerin, toplumsal sorunların çözüme kavuşturulmasında üstlendikleri sorumlulukla disiplinlerarası duvarlar yıkılmıştır (Aktan, 2009: 67). 1950’li yıllarda kişisel bilgisayar teknolojisiyle başlangıcı yaşanan, 1970 ve 1980’li yıllardaki hızlı enformasyon ve iletişim teknolojik gelişmeleriyle doruk noktasına ulaşan ‘enformasyon devrimi’yle beraber dünya yeni bir döneme girmiştir. Bu kavramın oluşmasının temelinde, 1977’de ABD GSMH’sının yarısını, bilgi sektöründe bulunan veya bunlarla ilişkili işletmeler tarafından oluşturulması yatmaktadır. Bu yeni toplumsal yapıya yönelik olarak 1978 yılında Marc Uri Porat’ın, 1980 yılında Yoneji

Masuda'nın yaptıkları çalışmalarda 'bilgi toplumu' ifadesini kullanmalarının ardından bu kavram yayılarak kullanılmaya başlanmıştır. İletişim teknolojileri ve bilgideki gelişmelerin yaşandığı bu döneme 'bilgi çağı/ sanayi ötesi toplum/ siberetik kapitalizm/kontrol devrimi', bu yeni çağın gereklerini yerine getirebilmeyi başaran toplumlara 'bilgi toplumu' ifadelerinin kullanılması öngörülerek, toplumların yapısal özellikleri geçmiş dönemden ayrıştırılmıştır (Tonta, 1999: 364). Bilgi toplumunda, yetişmiş insan gücü gerekleri değişime uğramış, kendini geliştiren ve yaşam boyu öğrenen bireyler istenir olmuştur. İleri teknoloji üretiminin sanayi toplumunun sınırlarını zorlamasıyla ortaya çıkan bilgi toplumunda, bilim ve teknoloji alanlarında yaşanan gelişmelerin ileri düzeylere ulaşmasıyla 'bilgi sektörü' doğmuş, 'nesnenin üretimi' yerine 'bilginin üretimi' önemli hale gelmiş, nesnelerin değerinden çok, bilgi ve becerinin değeri yükselmiştir. Yeni toplum yapısında akademik araştırma merkezleri ve üniversitelerde üretilen bilgi, toplumsal yaşamın bütün aşamalarına ışık tutan, yönlendiren temel güç haline gelmiştir (Erdem, 2016: 25).

1.2.4. 1970'ler Sonrası Dönem

1990'lı yıllar, ABD ve Avrupa üniversitelerinde girişimci üniversite kavramını karakterize eden oluşumların yaşandığı dönem olmuştur. Günümüz dünyasında, Hollanda ve İngiltere öncülüğünde, ABD ve hemen her AB ülkesinde üniversite buluşları patent, lisans ve araştırma gelirleriyle korunmakta, üniversiteler tarafından oluşturulan şirket ve ortaklıklar vasıtasıyla yeni kaynaklar yaratılmakta, ulusal ve bölgesel kalkınmaya katkı sağlanmaya çalışılmakta, yaşam boyu eğitim benzeri kavramlar ve olgular üzerinde yoğunlaşan uygulamalar yanında, bir taraftan da bütün bunlar üzerine yoğun tartışmalar yapılmaya devam edilmektedir (Odabaşı, 2005: 92; Erdil, vd., 2013: 101). Bu açılardan bakıldığında girişimci üniversitenin taşıdığı üç anlam göze batmaktadır: Üniversitelerin kendilerinin kurumsal olarak girişimci olması, üniversitelerin iç paydaşlarının (öğretim elemanı, öğrenciler, idari personel) kendilerini birer girişimciye dönüştürmeleri ve üniversitelerin çevreleriyle gerçekleştirecekleri etkileşimler sonucunda girişimci yapılanmalar oluşturmaları (Odabaşı, 2005: 92; Erdil, vd., 2013: 98-100). Bu üç unsur doğrultusunda girişimci üniversite olabilmenin koşullarını yerine getirip, sağlanan sürekli gelişmeyle beraber bilginin üretilmesi ve yayılmasında rol üstlenip, rekabet kuralları çerçevesinde etkinlik, verimlilik, maliyet konularına özen gösterip, bunlarla beraber bu faaliyetleri

gerçekleştirenlerin doğrudan desteklendiği bir yapıya dönüşmesi yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda öncelikle kültürel altyapıyla beraber örgüt ve yönetim yapısının değişmesi, akademisyenlerin bu yapı içinde yenilikçiliğin özünü oluşturan bilgiyi üretilip ‘bilgi üreticisi’ olma, kendi şirketlerini kurma ya da ortaklıklar oluşturma yönünde desteklendikleri görülmektedir (Bursalıoğlu ve Selim, 2015: 48). Girişimciliğin öğrenilebilir ve öğretilabilir niteliğinden kaynaklı, eğitim-öğretimin öğrencilerin özellikle birer teknoloji girişimcisi olarak yetiştirilmesini sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması yönünde de çalışmalar yapılmaktadır. Üniversitelerde son yıllarda gerçekleştirilen çalıştaylar, girişimcilik eğitimleri, sertifika ve diploma programları çeşitlendirilerek yaygınlaştırılıp bu amaca hizmet etse de bunlarda aktarılan bilimsel bilginin kazanç sağlayabilecek verimli fikirlere katkı sunması noktasında oldukça büyük eksiklikler taşıdığı görülmektedir. Girişimci üniversite yapısı içinde akademisyenlerden kendi alanlarında girişimcilik ve yenilikçilik niteliklerinin öğrencilere de kazandırılması, öğrencilerin yapacakları stajlar ve kuracakları şirketlerle, aldıkları bilgileri dış çevreye aktarmaları, böylece çevrenin yenilikçi ve rekabetçi teknoloji ve bilgiler konusunda bilinçlenmesine ve gelişmesine katkıda bulunmaları istenmektedir (Erdil, vd., 2013: 98-100).

Yaşanan dönüşümlerle birlikte üniversitelerin sahip oldukları işlevler girişimcilik özellikleri ile desteklenmiş, ekonomiye, topluma, toplumun yaşam kalitesi ve refah düzeyine ekonomik, kültürel ve sosyal açıdan katkıda bulunması beklenen üniversiteleri ifade edecek ‘girişimci üniversite’ kavramı oluşturulmuştur (Çetin, 2007: 219). Girişimci üniversite kavramı ilk olarak 1998’de Burton Clark tarafından kullanılmıştır (Clark, 2004). Akademik camiada girişimcilik prensipleriyle kültürünü yerleştirme amacı taşıyan girişimci üniversitelerin, ulusal ve bölgesel refaha katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Cengiz, 2014: 4).

Girişimci üniversite anlayışı içerisinde üniversitelerin içinde bulundukları bölgenin ekonomik, sosyal ve kültürel hayatına yaptıkları katkı konusuna özellikle vurgu yapıldığından, üniversite-sanayi iş birlikleri önem kazanmaktadır. Uluslararası rekabet ortamında ayakta kalabilmek için akademi-endüstri iş birliği üzerinde durulması gerektiği savunulurken, ekonomik büyümeyi sağlayabilmek için, bir taraftan işletmelerin diğer taraftan da üniversitelerin teknolojiye ortaya çıkan gelişmeleri takip etmesi ve iş birliği çerçevesinde girişimci üniversite modelinin

benimsenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Ökmen ve Bal, 2013: 2). Bu iş birliğinin etkin yürütülebilmesi için, girişimci özelliklerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesinde de girişimci üniversite modeli zorunlu olarak görülmektedir. İnovasyon çalışmaları ve teknolojik gelişmelerde de pay sahibi olan bu iş birliğinin önemini gözler önüne seren Doğu Asya ülkeleri ulusal yenilik sistemleri ar-ge çalışmalarında, iş birliği kapsamında üniversitelerde üretilen bilginin teknoparklarda gerçekleştirilen teknolojik gelişmelere dönüştürülmesiyle sosyal refaha yapılan katkı ortaya koyulmuştur. Üniversitelerde üretilen bilginin teknolojiye transferinin öneminin gelecekte çok daha fazla hissedilecek olması düşüncesi de girişimci üniversite olgusuna yapılan desteği artırmaktadır (Ökmen ve Bal, 2013: 3).

Dünyada bu konu çerçevesinde, girişimci bir stratejik dönüşümle üniversite ile çevresi arasında kurulan iş birliği çalışmaları olarak, ABD'deki Silikon Vadisi şeklindeki 'Yenilikçilik Kümeleri' ile 'Teknoloji Geliştirme Bölgeleri', devlet-sanayi iş birliğine dayanan Hindistan'daki Bangalore şehri, Tayvan'ın çevresindeki iki üniversiteyle yakın bağ kurmuş Hsinch Science-Based Sanayi Parkı gibi bilgi endüstri parkları, havzaları, bölgeleri dikkat çekmektedir. Fransa, İngiltere, Almanya'yla beraber diğer Avrupa ülkelerinde de hayata geçirilen bu tarz bölgeler oldukça başarılı olmaktadır. Singapur'un 'bilgi adası' olarak tanımlanması, Dubai'de on iki yabancı üniversitenin bulunduğu 'bilgi köyü'nün oluşturulması bu yöndeki diğer dikkat çekici oluşumlardır (Odabaşı, 2005: 93-94). ABD'nin bugünkü teknolojik gelişmişliğinde bu iş birliğinin önemini çok önce anlayıp, yasal düzenleme ve uygulamalarla iş birliği süreçlerini sürekli geliştirmesinin büyük etkisi bulunmaktadır. Bu iş birliğinin yoğun bir şekilde yaşandığı teknoparkların ilk örnekleri, ABD'de girişimci niteliklere sahip akademisyenlerin bilgi ile ar-ge birikimlerini ekonomik değere yani üretime dönüştürme istekleri ve işsizlik sorununun çözümünde üniversitelerin yetersizliğine yapılan eleştirilerin artması sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda yerel yönetimlerle iş birliğine giren üniversiteler, bu iş birliğini sağlamakla beraber istihdam olanaklarının artışı ve yeni iş alanlarının yaratılıp ekonomik istikrara kavuşulmasına katkı sağlamak amacıyla teknoparkların oluşturulmasında etkin roller üstlenmişlerdir. 1950'de ABD'de Stanford Üniversitesi öncülüğünde gerçekleştirilen bilimsel araştırmaları ticarileştirmek isteyen bir grup bilim insanının çabaları sonucunda oluşan ilk teknopark ya da günümüzde daha çok kullanılan adıyla 'Silikon Vadisi' ayrıca

dünyanın en çok bilinen teknoparkı olma özelliğini taşımaktadır. Bu oluşumlar, ABD’den başlayıp dünyanın her yerine yayılarak bölgesel inovasyon stratejilerinin hayata geçirilmesinde etkin bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır. Ancak ABD’deki girişimci bakış açısının tersine, Avrupa Birliği’nde ve Asya ülkelerinde kamusal bir yaklaşımla oluşturulan bölgesel yapılarda, ileri teknoloji temelli gelişme ve kalkınma stratejileri çalışmanın odak noktası olmuştur. Yurtdışındaki bilim insanlarından yararlanma ve özellikle gelişmiş Asya ülkelerindeki beyin göçünün tersine çevrilmesinde de teknoparklar önemli bir araç haline getirilmiştir (Alkibay vd., 2012: 66-69; Erdem, 2016: 40-41). Ülkemizde de 2001’den itibaren ‘Teknoloji Geliştirme Bölgeleri’ kurma doğrultusunda başta ODTÜ, İTÜ ve Bilkent olmak üzere pek çok üniversitenin harekete geçtiği görülmektedir (Odabaşı, 2005: 93-94; Erdil, vd., 2013: 98-100).

Bütün bu stratejik dönüşüm ve değişimin hayata geçirilmesi için, üniversitelerin temel işlevlerinden vazgeçmeleri değil, bilgi üretme merkezleri anlayışıyla ürettikleri bilginin seviyesini artırmayı sürekli hale getirebilecek araştırmacıları yetiştirmekle beraber, geleceğin önderlerinin ve kaliteli profesyonellerin eğitilmesine ağırlık vermeleri beklenmektedir. Dolayısıyla bu bize göstermektedir ki üniversitelerin asli görevleri yanında genişleyen görevlerini iyi yapılandırabilmeleri, toplumsal çevreyi dikkate alacak bir bakış açısıyla işlevlerini ve rollerini yeni oluşan taleplere yanıt verebilecek şekilde geliştirerek, ‘geleneksel’i ve ‘değişim’i beraber sürdürebilmelerini sağlayan yapıları kurmaları istenmektedir (Mészáros, 1999: 91). Bu yapıların kurulmasıyla girişimci üniversitelerden, içinde bulundukları ülke ve bölgenin kalkınmasına yaptıkları katkılarla beraber, beyin göçünü tersine çevirmeleri konusunda da roller üstlenerek, bunları başarılı şekilde yerine getirmeleri beklenmektedir (Parellada ve Bertran, 1999: 74; Schulte, 2004: 188; Erdil, vd., 2013: 98-100).

Ülkelerde var olan işletmelerin farklılık ve yenilikçilik konusundaki potansiyellerini daha üst seviyeye çıkarabilmeleri, yeni kurulan işletmelerin bu alanda kendilerini var edebilmeleri ve küresel rekabetçi teknolojilerden uzak kalmamaları için üniversitelerin başarılı yenilikçilik uygulamalarıyla sürece katkıda bulunmaları beklenmektedir. Bunun için de üniversitelerde her disiplini kapsayacak şekilde disiplinler arası yaklaşımın yaygınlaştırılması zorunlu hale gelmektedir (Odabaşı,

2005: 95). Bu doğrultuda, aşırı maliyet, verimli olmama, bilginin çabuk eskimesi, fizik kimya gibi alanlarda yaşanan gelişme ve değişimlerin ortaya çıkardığı özel alanlarda araştırma yapabilecek insan kaynağı bulmanın zorluğu düşüncelerinden dolayı büyük hacimli araştırma laboratuvarları ve alt yapı yatırımlarından vazgeçme eğilimi taşıyan ilgili kuruluşlar, ulusal ve uluslararası şirketler özellikle üniversitelerde yapılan araştırmaları ve bunların sonucunda ortaya çıkan özgün yayınları yakından izlenmekte, hatta bu durum veri tabanlarının ve yayınların yayımlandığı dergilerin aşırı şekilde ticarileşmesine ve bilgiye serbest erişim için toplu eylemlerin düzenlenmesine sebep olmaktadır. Üniversitelerdeki akademisyenler tarafından gerçekleştirilen bu özgün çalışmaların, uygulanabilir projelere ve patent/lisans alınabilecek bir yeniliğe ulaşmadan diğer kâr amaçlı kuruluşların eline geçmesini engellemek amacıyla üniversiteler iş birlikleri ve ortaklıklar kurma veya kendi bünyeleri içinde yeni oluşumlar meydana getirme yönünde uygulamalar hayata geçirmektedirler. Bu şekilde, ‘entelektüel sermaye’ye dayalı bilgi üretimi yoluyla oluşturulan patent, lisans ve uygulanabilir projelerden elde edilen gelirin girişimci üniversiteye kaynak olarak geri dönmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu kaynak bulma çabalarının altında yatan asıl sebep, üniversiteye aktarılan kamu kaynaklarının azaltılmasıyla, üniversitelerin farklı kaynaklar bulma zorunluluğu içine itilmesidir. Bu durum üniversitelerde ticarileşme sürecini ve köklü değişimleri hızlandırarak, akademik özgürlük ve bilimsel özerkliğin zayıflamasına sebep olmuş, zayıflayan bu kavramların yerine piyasa kavramının yoğun şekilde kullanılması üniversiteleri baskı altına almıştır (Aslan, 2010: 182-183; Ökmen, 2013: 3). Bok (2007: 115-116), bu ticarileşme sürecinin üniversitelerin bağımsız kimliklerini ve üniversitelerin itibarlarını zedelediğini, ticarileşmeyle kazanılan finansal kaynakların akademisyenlerin dürüstlük ve demokratik bakış açılarına zarar vererek, kamuoyunun akademisyenlere ve üniversitelere güvenlerini sarstığını belirtmektedir. Bir taraftan üniversitelerin sanayi- iş birliği faaliyetleri gerçekleştirmelerinin öğrencilerin gelişmesi için faydalı olduğu savunulurken, diğer taraftan üniversitelerin bu konularda kuralları önceden belirlenmiş stratejilere sahip olmaları konusunda eksik kaldıkları, sistemin başarıya ulaşabilmesi için bu stratejilerin oluşturulmasının zorunlu olduğu söylemektedir (Ökmen, 2013: 3).

Yükseköğretimin ticarileşmesinin en güçlü kanıtı, Amerika Birleşik Devletleri'nde korporasyon/firma üniversitelerinin sayılarının artmasıdır (Scott, 2002: 208). Üniversiteler büyük şirketler gibi yönetilmeye, bilgi pazara sunulabilen ve satılabilen bir meta olarak görülmeye başlanmıştır. Bu koşullarda pazar artık verilecek dersleri, desteklenecek araştırmaları, hizmet verilecek öğrenci profilini belirlemektedir. İş dünyasında bugüne kadar kullanılmakta olan toplam kalite yönetimi, stratejik planlama gibi yaklaşımlar yükseköğretim sistemi içerisinde kurumsallaştırılmakta, üretkenliğin ve verimliliğin yeniden dizaynı için akademik personelin geçici ve part-time olarak görevlendirilmeleri yaygınlaşmakta, akademik personel program yelpazelerinin genişletilmesi konusunda büyük baskı altında bırakılmaktadır (Lee, 2002: 165; Erdem, 2016: 38). Bilim aşkı, gerçeği arayış, öğretim elemanları arası dayanışma ve iş birliği girişimci üniversitede anlamsızlaşmakta, akademik etkinlikler daha çok niceliklerle ifade edilmekte, performans değerlendirme üzerinde önemle durulurken niceliksel merkezi ölçütlere yönelinmekte, üniversite başarısının temel kriteri verimlilik ve girişimcilik olarak görülmekte ve piyasa koşullarında olduğu gibi yükseköğretimde de rekabet ağır basmaktadır (Bursalıoğlu ve Selim, 2015: 48). Bu çerçevede neoliberal ekonomi mantığına dayalı olarak faaliyette bulunmayı kabul eden üniversitelerin, zaman içinde bir şirkete dönüşüp, bu durumun modern üniversitelerin sonunu getireceğini savunanlar da bulunmaktadır (Kwiek, 2002: 143; Erdem, 2016: 38).

Araştırmaların seçilmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi aşamalarında bilimsellikten çok finansal kaygıların ağır basıp, her şeyin paraya odaklandığı, üniversitelerin geleneksel onurunun tehdit edildiği, üniversitelerin bağımsız eleştiri yapabilme özelliğini kaybettiği, özerkliklerinin ortadan kalktığı, 'sermaye-piyasa-devlet-öğrenci' finansal bağımlılığının ortaya çıktığı, akademisyenlerin hızlı ekonomik getiri yaratmayan temel araştırmalardan uzaklaşarak, uygulamalı araştırmalara yönelebileceği şeklinde yapılan eleştiriler göz ardı edilecek gibi durmamaktadır (Etzkowitz, 2003: 115; Odabaşı, 2005: 95-97; Odabaşı ve Odabaşı, 2004: 20-22; Ökmen, 2013: 2; Kiper, 2010: 17; Erdem, 2016: 40).

Bu ve buna benzer eleştiriler sebebiyle birçok kesime itici gelmeye başlayan, ekonomik ve toplumsal açıdan bilgi çağının gereklerine uyan bir yapıyı öneren, gerçek ve bilimsellik yerine liberal ekonomi mantığı üzerine şekillendirilen 'girişimci

üniversite' kavramı yumuşatılarak, yerine daha az olumsuzluk çağrıştıran ve daha az eleştiri alacağı düşünülen kavramlar kullanılmaya başlanmıştır. 'Yaratıcı Üniversite' (Clark, 1998: 4), 'bugünün ve yarının değişimlerine uymak için daima kendini geliştirip, öğrenerek değişim sürecine önderlik eden' anlamında kullanılan 'Öğrenen Üniversite' (Kristensen, 1999: 45), bu kavramlar arasında en göze çarpanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Hangi kavram kullanılırsa kullanılsın günümüz yükseköğretim sisteminde yıllardır gerçekleştirilen reform çalışmaları sonucunda ortaya çıkan ve yaygın bir şekilde kabul gören 'Girişimci Üniversite' anlayışı içerisinde üniversiteler, kaçınılmaz olarak yenilik ve buluşlar ortaya koyan, bilgi ve teknolojiyi üretip yayan, özellikle ekonomik ve sosyal fayda sağlayıcı uygulamaları gerçekleştirebilen bir yapıya dönüşmeye devam etmektedirler (Odabaşı, 2005: 96).

Bu yapı içerisinde hem algının yumuşatılması hem de 'akademik yapı' ile 'pazar odaklı yapı' anlayışlarının birleştirilmesinin mümkün olabileceğini göstermek için geliştirilen 'Girişimci Üniversite İçin Karma Model' önerisi oldukça kabul görmektedir (Wouwen, 2000: 54).

Bu karma modelde, alttaki tabloda belirtilen bugünün geleneksel akademik kültür özellikleri ile piyasa kültürünün özelliklerinin, ortak bir noktada buluşturulup, her iki yapıdaki bazı özelliklerin öncelik ve öneminin azaltılması, bazı özelliklerin öne çıkartılarak karma bir yapının ortaya çıkarılmasının mümkün olduğu, yükseköğretimde devletin düzenleyici ve denetleyici rolünden kaynaklı piyasa mekanizmasının tam etkin olmadığı savunulmaktadır (Wouwen, 2000; 54; Soares ve Amaral, 1999: 13).

Tablo 1.2. Geleneksel Yapıdaki Akademik Kültür ve Pazar Kültürünün Özellikleri

Akademik Kültür Özellikleri	Pazar Kültürünün Özellikleri
Bilginin yaratılması ve aktarımı baskındır	Şirket, pazarın çalıştığı inancına sahiptir
Profesyonellerin baskınlığı vardır	Para ve karlılığa odaklanmıştır
Tarihsel yapılara göre örgütlenmiştir	Rekabete inanılır
Önemli ölçüde devlet tarafından finanse edilir	Müşteriye ve onun taleplerine saygı duyulur
Para yada kara odaklanmamıştır	Tüm stratejik kararlar yönetim tarafından alınır
Stratejik kararlar hükümetlerce alınır	Etkin ve etkili örgüt söz konusudur

Kaynak: (Wouwen, 2000: 54)

Buna karşılık bu iki yapı içerisinde güç dengesinin piyasa lehine dönmesinden kaynaklı, söylendiği gibi iki farklı kültür ve iklimin bir arada olamayacağını, eğitimin kamusal bir hizmet olmasından kaynaklı, kamusal faydanın göz ardı edilemeyeceğini,

üniversitelerin kısa dönemli bakış ve kar odaklı kararlara bırakılamayacağını, üniversitelerin taşıdıkları toplumsal misyon ve amaçların sürdürülmesi gerektiğini savunan görüşler de bulunmaktadır (Soares ve Amaral, 1999: 19).

Geleneksel kamu malı anlayışından farklılaşan ve günümüzde geçerli hale gelen ‘yarı kamusal mal’ kavramı çerçevesinde, üniversitelerin ürettikleri yeni bilgi ve teknolojileri, yenilikçi ürünlere dönüştürerek, girişimciler tarafından bu üretilen bilgi ve teknolojilerin kullanılması ve ticarileştirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bunun için bu bilgi ve teknolojilerin âtıl kalıp, eskimesi veya başkaları tarafından kopyalanmasının önüne geçerek, piyasa kültürünün kar odaklılık dışındaki nitelikleri devreye sokulmaktadır. Bu çerçevede girişimciliğin asıl unsuru olan yaratıcılık ve yenilikçilik işlevleriyle bütünleşik bir anlayışla faaliyetlere devam edip hem kamusal fayda çerçevesinde geleneksel işlevleri yerine getirmenin hem de piyasa aktörleri ve nitelikleriyle uyumlu çalışabilmenin mümkün olduğu ifade edilmektedir (Odabaşı, 2005: 98-99). Bu açıdan öngörülen sistem içerisinde kavram, kapitalist ve neo-klasik ekolün para ve yüksek kazanç güdüsü kısılacından çıkarılmakta, model içerisinde tanımlanan girişimci bireylerin her kurumsal yapı içerisinde yer alabilmesi önerilmekte, bu boyutuyla girişimci üniversite, kâr amaçlı üniversitelerden farklılaştırılmakta, kavramsal olarak ‘kamu girişimciliği’ veya ‘devlet girişimciliği’ çatısı altında yumuşatılmış girişimci üniversite anlayışı oturtulmaya çalışılmaktadır (Boyett, 1996: 49). Bu anlayışta kamu sektöründe rekabet koşullarında var olabilecek nitelikli çalışanların varlığına dayanan girişimcilik anlayışında, devletin de girişimcilik işlevlerini hayata geçirebileceği, finansal konuları aşan kamusal konulara (gelişme, uluslararası statü oluşturabilme, sosyal yardımlar) odaklanılan bir yapı ve işleyişinin uygulanabileceği düşüncesine vurgu yapılmaktadır (Yu, 2001: 754).

Kurumlar içerisinde çalışan, görevlerini yerine getirirken girişimci nitelikleriyle beraber kurum yararına yeni ürün/hizmet üretmek, yeni ve etkin iş süreçleri ortaya koymak gibi uygulamalar gerçekleştiren ve ‘iç girişimci’ olarak adlandırılan çalışanlar, girişimci üniversitelerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmelerinde etkin bir özelliğe sahiplerdir. Girişimci üniversitelerin olmazsa olmazı olan bu iç girişimcilerinden yöneticilik statüsüne sahip olanlar için ‘Girokrat’ kavramı oluşturulmuş ve kavram yönetim becerilerinde, bürokratik anlayıştan iç girişimci

niteliklere sahip olma yönünde dönüşüm geçirme niteliğine sahip olan kamu yöneticilerini ifade etmede kullanılmaya başlanmıştır (Odabaşı, 2005: 99-100).

İç girişimcilik gibi karma modele eklenen başka bir girişimcilik türü de daha çok toplumsal konularla ilgilenen, yardıma ve katılıma yönelik, sosyal yaratıcılıkları, yenilikleri ve öngörülebilir sosyal konularla ilgili kendiliğinden gerçekleştirilen faaliyetleri yerine getiren kişiler için kullanılan ‘sosyal girişimcilik’ olgusu hem algının yumuşatılmasında hem de genel işlevler içindeki topluma hizmet boyutunun hayata geçirilmesinde önemsenen bir konu haline gelmiştir (Thompson, 2002: 413).

Dünya genelinde yaşanan krizlerin gittikçe derinleşen sorunlarının çözülememesinden kaynaklı, liberalizmin okların hedefi haline geldiği yeni küresel ekonomik, sosyal ve kültürel yapı içerisinde, değişimlerin etkisi altında yükseköğretim sisteminde üniversitelere biçilen girişimcilik rolü, akademik, kamusal, öğrenci, kurumsal, iç ve sosyal girişimcilik boyutlarıyla karma bir biçimde yeniden şekillendirilmeye çalışılmakta ve bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulamalar, gelen tüm eleştirilere rağmen hız kesmeden devam etmektedir.

1.2.5. 2000’ler Sonrası Dönem

Dünyadaki paradigma değişimine bakıldığında, birinci nesil üniversitelerinin ‘eğitim üniversitesi’, ikinci nesil üniversitelerinin ‘araştırma üniversitesi’, üçüncü nesil üniversitelerinin ‘girişimci üniversite’, dördüncü nesil üniversitelerinin ‘dönüştürücü tematik üniversite’ oldukları görülmektedir. Üniversite paradigmasında yaşanan değişim üniversitelerin görevleri ve rollerini de değiştirmekte, birinci nesil üniversitede ‘eğitim-öğretim’, ikinci nesil üniversitede ‘araştırma’, üçüncü nesil üniversitede ‘hizmet’ yeni şekillenen dördüncü nesil üniversitede ise ‘dönüştürme’ ön plana çıkmaktadır. Her ne kadar girişimci üniversite paradigma ve işleyişine karşı eleştirel düşünceler oldukça dikkat çekse de yaşanan gerçeklik kapsamında bu yönde oluşan trendin önünde durmanın çok mümkün olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla yapılması gereken üniversitelerin bu tarihsel dönüşümü sürecinde, ulus devletlerin sürdürülebilir rekabet üstünlüğü sağlama amacıyla durumun faydaları üstüne odaklanacak stratejiler geliştirmeleri ve bunu uygulayacak yasal zemin ve kamusal destek sağlanarak girişimci üniversitelerin birincil amacı olan girişimci yetenek ve düşünce yapısının, bireysel ve kurumsal kapasitelerin geliştirilmesi doğrultusunda

kullanımının önündeki engellerin ortadan kaldırılması, dönüştürücü tematik üniversite niteliklerine sahip olma koşullarının yerine getirilmesi gerekmektedir.

Değişen işlevlerine baktığımızda üniversitenin topluma hizmet sunma rolü bakımından taşıdığı toplumsal sorumluluğun daha çok ön plana çıktığı görülmektedir. Halka hesap verebilirlik ekonomik sınırları aşmış, bu hesap verebilirlikte toplumsal sorumluluk boyutu daha önemli hale gelmeye başlamıştır. Bu bağlamda üniversiteler ekonomik hesap verilebilirliğin yanında toplumsal hesap verilebilirliğin de gerektirdiği unsurları yerine getirmekle yükümlü hale gelmiştir. 2000'lerin başlangıcından itibaren, toplumu dönüştürmede öncü rol üstlenen üniversitelerin, bir taraftan içinde faaliyette bulundukları toplumu daha iyi bir noktaya taşıma, diğer taraftan da toplumun üniversiteyle kaynaşmasını sağlayacak uygulamalar yapma zorunluluğu artmış bulunmaktadır. Dünyaya yön veren toplumlara bakıldığında, bu toplumlardaki dördüncü nesil üniversitelerin toplumu dönüştürme ve farklılaştırma bakımından üzerlerine düşeni gereğince yerine getirmiş oldukları görülmektedir. Bu üniversitelerin iki göze çarpan özelliğinden biri olan 'tematiklik' nitelikleri, onların belli bir alanda yoğunlaşp, o alanla ilgili diğer disiplinlerle etkili bir çalışma içinde oldukları, ikinci özellik olan 'dönüştürücülük' niteliğiyle de kendi alanlarında elde ettikleri bilgiyi uygulayarak toplumu dönüştürebildikleri ve 'öncülüğün' mimarı oldukları ifade edilmektedir (Erdem, 2016: 42-43). 15-20 yıl içerisinde tam olarak şekilleneceği düşünülen yeni üniversite paradigmasının araştırma, eğitim ve toplumsal hizmet çerçevesinde barındıracağı hedeflerin şunlar olacağı belirtilmektedir (Şimşek ve Adıgüzel, 2012: 255; Erdem, 2016: 43): Bilim üretme niteliğiyle beraber, toplumu bilgi toplumu gerekleri doğrultusunda eğitmeye devam etmek; Yapılacak toplumsal reformların önemli bir ayağı olmak; Entelektüel ve kültürel farklılık taşıyan bireyleri bünyesine katmaya devam etmek; Toplumun öncelikleri doğrultusunda uygulamalı araştırmalar yapmak; Paydaşlarla yapılacak işbirlikleri sonucunda sektörler arası birleşmeler sağlanarak farklı yaklaşımların oluşumunu gerçekleştirmek; Bölüm ve fakülte duvarlarının yıkılıp, disiplinler sınırların ötesine geçilen entelektüel bir kaynaşma ortamı yaratmak; Sosyal yapının gelişmesine doğrudan katkı sağlamak için üniversiteyi sosyal yapının merkezine yerleştirmek.

Tematik nitelik taşıyan dördüncü nesil üniversite, belirli bir alanda yoğunlaşırken, yoğunlaştığı alanla ilgili diğer disiplinlerle de etkileşim içinde

olduğundan, farklı disiplinlerin bir arada olduğu ve disiplinler arası esnek sınırların bulunduğu bir yapı oluşmaya başlamaktadır. Bu durum, pek çok disiplinin ortadan kalkarak, yeni isimler altında matris bir biçimde örgütlenmiş ve çoğu disiplinlerarası bir özelliğe sahip yeni disiplinlerin ortaya çıkışını beraberinde getirmektedir. ‘Çokdisiplinli’, ‘disiplinlerarası’ ve ‘disiplinlerötesi’² çalışmaların temel alınmakta olduğu yeni nesil üniversitede, farklı disiplinlerin kazandırdığı beceri ve bilgiler doğrultusunda dış dünyayı üzerinde düşünme ve anlayabilme becerisini geliştirmek amacıyla, disiplinlerin bilgi ve yöntemlerinin beraber kullanıldığı eğitim-öğretim süreci önemsenmektedir (Şimşek ve Adıgüzel, 2012: 250-260; Erdem, 2016: 43; Aktan, 2019: 77).

1.3. Yükseköğretimde Küresel Gelişmeler ve Değişim Dinamikleri

Soğuk Savaş sonrası dönemden itibaren üniversiteleri yeniden yapılanmaya zorlayan nedenler, küreselleşme bilmececi ve bilgi-iletişim devrimini oluşturan, hepsi birbiriyle ilişkili ve bir araya geldiklerinde açıklayıcı ve anlamlı bir içeriğe kavuşan, ekonomik, siyasal, hukuksal, yönetsel ve toplumsal alanlardaki değişimlerin de tetikleyicisi olan dinamiklerdir. Aslında, üniversitelerdeki değişim, bir taraftan bu nedenlerin bir yansıması ve sonucu, bir taraftan da bu kurumların bilgi toplumundaki önemi ve stratejik rolü sebebiyle, bu sürecin yönlendiricisi ve etkileyicisidir (Karakaya, 2014: 323). ‘Değişimin kutsal olmayan üç kuvveti’ olarak ifade edilen ‘bilgi teknolojisi, küreselleşme ve rekabet’ genel dinamikleri altında ‘uluslararasılaşma, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde nüfus artışı, kitleselleşme/yükseköğretime girişte artış, bilgi ve iletişim devrimi, devlet reformları kapsamında devletin küçültülmesi ve yeniden yapılandırılması, yeni kamu yönetimi anlayışı ve yönetim, liberalleşme ve kamusal finansmanda azalma’ olguları bütün dünyayı etkisi altına alarak, saygın geleneklere, ulusal sınırlara ve daha önce hiç sorgulanmamış kabullere meydan okuyarak, pek çok alanda olduğu gibi

2 *Çokdisiplinlilik*, birbiriyle ilgisi olmayan birden çok disiplinin, aralarında odaklanmış işbirliği ya da organik bir bağ oluşturma amacı olmadan biraraya getirilmesidir.

Disiplinlerarası, iki ya da daha çok disiplinin ortak bir şekilde belli bir yöntem, kavram, terminoloji, işlem ve bilgi tabanının bütünleştirilmesiyle birbirleriyle etkileşime girmesidir.

Disiplinlerötesi, akademisyenlerle akademisyen olmayan uygulayıcıların beraber çalışıp, gerçek bir sorunu ele alarak, bu sorunu tanımlama, sorunla ilgili araştırmalar yapma ve çözümler geliştirme girişimidir (Şimşek ve Adıgüzel, 2012, s. 258; Erdem, 2016, s. 43).

yükseköğretim alanında da zemin kaymasına sebep olmuştur. Bu durum üniversitelerde yaşanan değişimlerle beraber o güne kadar hiç olmadığı kadar dikkatleri dış dünyaya çevirmiştir. (Durmuş, 2003: 117; Çetinsaya, 2014: 25-26; Nohutcu, 2006: 52).

Bu dinamikler çerçevesinde gelişmiş toplumlar, kendilerinden bağımsız gelişen ve değişen teknolojilere sahip olma ve kullanma amacı taşıyan ‘enformasyon toplumu’ olmayı kendilerine yeterli görmemekte, bilgi ve teknolojiyi bizzat üreten ve yöneten toplum aşaması olan ‘bilgi-tabanlı toplum’ seviyesine ulaşmayı amaçlayarak, bu yönde çaba sarf etmeye başlamışlardır (Günay, 2007: 78).

1970’li yıllara kadar yükseköğretim sisteminde eğitim-öğretim ve araştırmanın kalitesi üniversiteler ve akademisyenlerin sorumluluğu altındaydı. 1970’lerden sonra yaşanan gelişmeler sonucunda üniversitelerin esnekleşen yapılarına karşı, işlevlerini yerine getirmeleri için gereken kaynak yetersizliği, kitleselleşen yükseköğretim sisteminde yapılan eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerinde, üniversitelerden ve akademisyenlerden kısmen bağımsız bir nitelik düşüşünü beraberinde getirmiştir. Bu nitelik düşüşüyle beraber, üniversite öğrencilerinin demografik yapılarında uluslararası hareketlilikten kaynaklanan değişim ve öğrenci sayılarındaki artış, akreditasyonun yaygınlaşmasına paralel olarak giderek artan hesap verebilirlik, verimlilik ve etkinlik talebi, dünya genelinde kamu kaynaklarından yükseköğretime ayrılan payın giderek azalması, bilişim ve iletişim teknolojilerinde yaşanan devrimle beraber küreselleşen dünyada yükseköğretimin kurumsal yapılarının ve işlevlerinin değişmesi sonucunda akademisyenlik kavramının yeni boyutlar kazandığı görülmüştür. Ayrıca nüfus hareketliliği ve toplumlardaki çok kültürlülüğün yaygınlaşması, teknolojik devrimin hayatın bütün alanlarını değiştirmesi, öğretim merkezli eğilimden öğrenim merkezli eğilime kayılması, yükseköğretim sisteminde sunulan çekirdek müfredatla bütün arasındaki çizginin bulanıklaşması, belirli bir disiplinden çok ana temalar üzerinde odaklanılmaya başlanması, temel entelektüel becerilere yapılan vurgunun artması, eğitime etik ve estetik değerlerin eklenmesinden kaynaklı da yükseköğretim sisteminde dönüşüm çabaları kaçınılmaz olmuştur (Günay, 2007, s. 79-80).

1.3.1. Değişimin Birinci Kuvveti: Bilgi Teknolojisi

Bilgi toplumunda en önemli görevi üstlenen ve bilgi ekonomisinin hammaddesi olan bilginin üretilip dağıtılmasından sorumlu olan üniversiteler, bilgi teknolojisi ve internet devrimiyle yaşanan değişimden kökten etkilenmiştir.

‘Üniversitenin Yeniden Yapılanması’ adlı makalesinde Wilhelm von Humboldt’un geliştirdiği eğitim-öğretim ile akademik araştırma bileşenlerinin bir arada olduğu üniversite modelinin hala geçerli olduğunu söyleyen Tsichritzis (2019), bununla beraber bilgi teknolojisindeki gelişmelerden kaynaklı üniversitelerin yeniden yapılanması gerektiğini belirtmektedir. Üniversitelerin özünü, yani bilgiyi yaratıp yayma fonksiyonunu etkileyen bilgi teknolojisinin bilginin üretilmesinde (araştırma), paketlenmesinde (dersler) ve dağıtımında (yayın) yarattığı kökten değişimle birlikte, kamu kuruluşlarının, siyasilerin, medyanın, toplumun değişim için gösterdiği yoğun baskılara rağmen, bilgi teknolojisindeki hızlı gelişmelerle gelen değişim rüzgarlarını henüz tam olarak yakalayamayan üniversitelerin, içindeki bulundukları yapısal ve finansla krizle baş edebilmeleri için yeniden yapılanmaları zorunluluk taşımaktadır. Bilgi teknolojisi kullanılarak gerçekleştirilecek bu değişimlerle, bilginin üretiminden dağıtımına kadarki süreçlerde, üniversite dışından temin yoluyla geliştirilebilecek sistemlerle (ağlar aracılığıyla edinilen bilgiler ve verilen dersler, vb.) sağlanacak yeni yapıyla, seçkin bilim insanlarının seçkin üniversitelerde toplanması ve bilgiye eşit erişimin olmaması konularında yaşanan sorunların önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Tsichritzis (2019)’e göre, bu yönde gerçekleştirilen uygulamalar göstermektedir ki, söz konusu değişimlere ayak uyduramayan ve yeniden yapılanma çalışmalarını etkin bir şekilde yürütmeyen üniversiteler, bilgi toplumunda ulaşmak istedikleri yere ulaşamayacaklar, hatta belki de sistem dışında kalacaklardır.

Teknolojinin en belirgin etkisi yaygın öğrenim sisteminde kendini göstermiş, eğitimin kampüs içinde olma zorunluluğunu ve zaman engelini ortadan kaldırarak, öğrenciler açısından esnek bir yapı ortaya çıkarmıştır. Teknoloji, yeni öğrenme formları ile mekân ve zaman algısını ortadan kaldırma yanında kurumların fonksiyonları üzerinde de güçlü etkiler yaratarak, rakip üniversitelerin komşu şehirlerde ya da ülkede olma gerekliliğini de ortadan kaldırarak, öğrencilere dünyanın her yerinde üniversite seçebilme imkânı sağlayarak, sınırları yok etmiş ve rekabeti artırmıştır. Eğitim-öğretim ve pedagojiyi de yeniden şekillendiren teknoloji,

müfredatı, dokümanları ve ders programlarını öğrencilere ulaştırıp, aktif öğrenmenin sınıf içinde ya da dışında yapılmasının yollarını mümkün kılarak, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının rollerinde ve öğrenim-öğretim formlarında değişikliklere sebep olmaktadır (Günay, 2007: 80; Erdil, vd., 2013: 103-104; Yılmaz ve Horzum, 2005: 108-109).

Eğitimde teknoloji eğitimi desteklemek için kullanılmakta, üniversitelere yüz yüze gerçekleştirilen eğitim yanında, uzaktan eğitim imkânı da vermektedir. Özellikle bilgisayar ve internet teknolojisi ile üretilen bilgiyi paylaşma, saklama ve bilgiye kolay erişim konularında yaşanan değişimle, eski üniversite anlayışı anlamını yitirmeye başlamıştır. Dev bir kütüphane, sanal dünya veya dünyanın en büyük üniversitesi olarak ifade edilebilen internet, istenilen yer ve zamanda bilgiye erişim imkânı sunma özelliğinden kaynaklı, toplumların doğal yapısını da etkilemektedir. İnternet yoluyla eğitim küreselleşmekte, mekân, zaman ve ulusal sınırlardan bağımsız hale gelmektedir. İletişim teknolojilerinin gelmiş olduğu seviye, akademisyenlerin araştırma sürecini de hızlandırmakta, internet üzerinde bulunan bilgi bankaları veya veri tabanlarından bilgiye anında erişim imkânı bulan akademisyenlerin bilgiye dayalı üretimlerinde önemli artışlar yaşanmaktadır (Yılmaz ve Horzum, 2005: 109-111).

Bilgi toplumunda bilgi teknolojisindeki değişimler yükseköğretim sisteminde çok büyük değişim ihtiyacını beraberinde getirmiş, en önemli olarak da nitelikli insan ihtiyacını gözler önüne sermiştir. Bilgi güçtür ancak potansiyel bir güçtür, kullanılmayan, sadece kaynaklarda var olan bilgi güç değildir. Bilgi, bu bilgiye ihtiyaç duyulan kişilere sunulup, bundan bir yarar sağlanması durumu oluşturulduğunda, güç unsuru haline geldiğinden bu noktada bunu sağlayacak olan yükseköğretim kurumları ile onların beşerî sermayesi olan öğretim elemanlarına büyük roller atfedilmektedir. Bilginin yönetiminde gereken uzmanlıktan faydalanarak, yeni bilginin oluşturulmasını, yeni teknolojiler geliştirilmesini ve bu sayede bilgi toplumunun sosyo-ekonomik gelişiminin sürdürülebilirliğini sağlama becerisine sahip olması gereken akademisyenlerin, kendilerini bu doğrultuda dönüştürmesi büyük önem taşımaktadır (Tonta, 1999: 372-373).

Teknolojik gelişmelerin yarattığı toplumsal ayrışmalardan bahseden Kimya dalında Nobel ödülü almış İlya Prigogine, neolitik dönemde yaşanan ayrışmanın tarım ve madenciliğin keşfedilmesiyle yükselen enerji akışıyla ilgili olduğunu, bunun da

karmaşık hiyerarşik topluma doğru giden yolu oluşturduğunu; sanayi devrimiyle kömür ve petrolden sağlanan enerji kaynaklı ayrışmanın ardından gelen teknolojik devrimlerde, teknolojinin toplumsal sınıflar ve aile arasındaki eşitsizliği azalttığını, bu dönemde gelişmiş ülkelerle gelişmekte olan ülkeler ve okuma yazma bilenlerle bilmeyenler arasındaki ayrışmaların dikkat çekici olduğunu belirtmektedir. Bilgi teknolojisinin yol açtığı ‘ağlaşmış (networked)’ toplumlarda da insanoğlu halen devam eden bir ayrışma geçirmekte olup, diğer ayrışma dönemlerinde olduğu gibi, taşıması muhtemel olan olumlu ve olumsuz yönlerinden hangisinin ağır basacağı henüz netleşmemekte beraber ayrışmanın önceki dönemlerden çok daha yoğun şekilde hissedileceğine vurgu yapmaktadır.

1.3.2. Değişimin İkinci Kuvveti: Küreselleşme

Yükseköğretim sisteminden beklenen roller ve yerine getirmesi gerektiği hizmetlerle beraber, bu sistemin uygulandığı kurumlar olan üniversitelerin kavramsal boyutu, modelleri ve uygulanan eğitim-öğretim yöntemlerini radikal bir şekilde değiştiren dinamiklerin arasında yer alan küreselleşmenin bu değişim ve dönüşümde büyük etkisi vardır (Gibb, vd., 2005: 3; Etzkowitz, 2004: 64). 20. yüzyılın en büyük değişikliklerinden olan ‘küreselleşme’ kavramı, ilk olarak 1960’larda kullanılmış, 1980’lerden sonra sıkça kullanılır hale gelmiştir. 1960’larda kavram olarak ‘küresel köy’ ifadesiyle ortaya çıkan küreselleşme, 1980’lerin ortalarından itibaren bilim insanları tarafından sistematik olarak incelenmeye başlanmış, 1990’lara gelindiğinde bilim insanları tarafından önemi kabul edilerek iktisadi bakımdan liberalizm, demokratik kural ve kavramların evrenselliği, evrensel insan hakları, ekolojik sorunlar, fırsatlar ve riskleri içeren bir süreç ya da bunların hepsini içerecek bir bakış açısıyla değerlendirmelere tabi tutulmuştur. Bir açıdan bakıldığında halkların ekonomik, siyasal ve iletişim açısından birbirine yaklaşması, dünyanın küçülerek tek bir mekan olarak algılanması bilincinin doğması olarak görülebilen küreselleşme, başka bir açıdan bakıldığında ise kapitalizmin dünyaya yayılması, bütün dünyanın pazar haline dönüştürülmesi, sermaye sahiplerinin dünya egemenliğini kurmasının bir yolu olarak da görülebildiğinden, yükseköğretimdeki dönüşüme etkisini tam olarak anlayabilmek için bazı boyutlarıyla değerlendirilip, incelenmesi gereken bir konudur (Demir, 2006, 87-91; Ayan, 2010: 75-77; Erol, 2010: 80-82; Balkar ve Özgan, 2010, s. 1-3).

İletişim ve ulaşım teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin etkisinde ortaya çıkan küreselleşme olgusuyla beraber ulusal ekonomik yapılar yerini küresel ekonomiye bırakmıştır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde bilgi ekonomisine dayalı bu yeni küresel ekonomik yapıda ülkelerin rekabet gücü, bilgiye dayalı ekonomik yapılanmaları ve nüfus potansiyelleri ile ölçülürken, bireylerin rekabet gücü de sahip oldukları bilgi, donanım ve öğrenim düzeyleri ile değerlendirilmeye başlanmıştır (Çetinsaya, 2014: 29-30).

Küreselleşme endüstrileşme sonrasında dünya çapında ortaya çıkan çoğulcu, postmodern döneme ilişkin bir algılama biçimi olarak görülmekte olup, küreselleşmenin özünde, dünya çapında gerçekleşen ekonomik faaliyetlerle oluşan yeni pazar ekonomisinin yattığı ifade edilmektedir. Küreselleşmeyi aynı zamanda, modern bilimin ve yeni teknolojilerin bir sonucu olarak yorumlayan görüşlere göre, küreselleşmenin sadece ekonomik güce dayalı tek boyutu olmayıp ekonomik, siyasi, teknolojik ve kültürel olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır (Karakaya, 2014: 321; Sever, vd., 2018: 1585).

Sadece ekonomik değil, birçok boyutta dünyayı etkisi altına alan küreselleşme sonucunda, yükseköğretim artık özgün bir kamu sektörü olma özelliğini kaybetmiş, yükseköğretim reformuyla ilgili yaşanan problemler ülke sınırlarını aşmıştır. Ülkeleri yükseköğretim alanında reform yapmaya iten bilgi-iletişim devrimi ve küreselleşme olgusunu oluşturan, tamamı birbirine bağlı ve bir araya geldiklerinde anlamlı ve açıklayıcı bir içeriğe bürünen, ekonomik, siyasal, toplumsal, hukuksal ve yönetsel bir dizi alandaki değişimlerin de tetikleyicisi olan dinamiklerle yükseköğretim kurumlarında ortaya çıkan değişimler, hem bu nedenlerin bir yansıması ve sonucu, hem de üniversitelerin bilgi toplumundaki stratejik rolü ve önemi sebebiyle bu sürecin etkileyicisi ve yönlendiricisidirler (Karakaya, 2014: 323; Çetinsaya, 2014: 26-27). Bu nedenleri yükseköğretim sisteminin dönüşümüne olan etki ve yansımaları bağlamında Nohutcu (2006: 52) şu şekilde sıralamaktadır; bilgi ve iletişim devrimi, liberalleşme ve kamusal finansmanda azalma, yeni yaklaşımlar, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, küreselleşme ve uluslararasılaşma, yükseköğretime girişte artış, yeni kamu yönetimi anlayışı ve yönetişim. Bunlara ek olarak artan nüfus, devlet reformları, yükseköğretime olan yüksek talep ve rekabet, küreselleşme dışında yükseköğretimi

etkileyen temel dinamikler arasında sayılmaktadır (Karakaya, 2014: 323; Çetinsaya, 2014: 26-27).

Yang ve Vidovich'e (2002) göre küreselleşmenin yükseköğretime etkisi; yükseköğretim kurumlarının bütçelerinin azalması ve bu kurumlara yönelik mali baskılar, 'ekonomik faydacılık' olarak ifade edilecek olan sağladıkları ekonomik katkı bakımından üniversitelerin birçok ülkede yakın takibe alınması, teknoloji destekli öğretim yöntemlerinin yaygınlaşması ve uluslararası öğrenci pazarı hacminin artmasıyla beraber bu hizmeti sunanlara yönelik uygulanan kuralların yeniden belirlenmesi şeklinde dört alanda görülmektedir (Erdem, 2006: 309-310).

Kwiek'e (2002) göre ise soğuk savaş sonrasında yükseköğretimin dönüşümüne neden olan başlıca küresel etkenler 3 farklı kategoride toplanmaktadır (Kwiek, 2002: 148):

- 1) Ulus-devletin toplumsal ve ekonomik gelişmelerde sahip olduğu önemli rolünün, yükseköğretimi ulusal bilinç oluşturmaya katkıda bulunan ulusal bir servet olarak düşünen görüşüyle birlikte çökmesi,
- 2) Devlet eliyle finanse edilecek kamu faaliyetlerine yönelik yeni bir bakış açısı içeren, refah devleti işlevlerinin yeniden şekillendirilmesi,
- 3) Dünya genelinde, kamu sektörünün bütününün şirket kültürü anlayışı tarafından işgal edilmesi.

Soğuk savaş sonrasında yükseköğretimin dönüşümüne neden olan bütün dinamikler sonucunda, yükseköğretimde var olan sorunların ulusal sınırları aşması sebebiyle, ulus üstü örgütler (IMF, OECD) bugüne kadar hiç olmadığı şekilde yükseköğretimle ilgilenmeye başlayarak, sorunlara küresel çözümler bulma arayışına girmişlerdir ve üniversitelerin işlevi, rolü, konumu ve kurumsal yapılanması dünyadaki bütün ülkelerin öncelikli gündem maddesi olmuştur. Üniversiteler, bilgi toplumunun gereksinim, beklenti ve talepleri doğrultusunda, daha çok öğrenciye ve daha geniş bir yaş grubuna eğitim veren, ulusal ve bölgesel kalkınmaya daha fazla katkıda bulunan, kalite yönetim sistemini içselleştiren bir yapıya doğru evirilmeye başlamıştır (Nohutçu, 2006: 51). Üniversitelerde yaşanan değişimde yeni teknolojiler, kar amaçlı şirket (vakıf) üniversiteleri, yeni öğrenci biçimi (gittikçe farklılaşan yaş grupları, afromlardan yararlanıp geri dönen ve halihazırda çalışan öğrenciler, yaşam boyu

öğrenme ideali), sanal üniversiteler, yeni yükseköğretim sağlayıcıları, küreselleşen yeni öğrencilerin beklentileri, başarı hırsıyla dolu toplumsal çevre ve gün geçtikçe artan pazar odaklı rekabetçilik gibi faktörler etkin olmuş ve sonuçları hissedilmiştir (Erdem, 2006: 308; Leveille, 2006: 81-83). Bu sebeple yükseköğretim sisteminin geleceğin yapılandırılmasında, gençlerin talep edilen bilgi, beceri ve idealler çerçevesinde eğitilip, donanımlı hale getirilmesinde, ekonomik ve sosyokültürel gelişmelerde sahip olduğu yaşamsal önemi anlama konusunda artan bir duyarlılık görülmüştür (Çetinsaya, 2014: 29-30; Erdem, 2016: 33).

1.3.3. Değişimin Üçüncü Kuvveti: Rekabet

Yükseköğretim sistemi günümüzde artık sadece fikirlerin rekabet ettiği bir piyasa değil, aynı zamanda öğretim elemanları, öğrenciler, saygınlık ve kaynak için rekabet edilen ekonomik bir piyasadır. Bu durum genellikle geleneksel ve akademik kültürle çelişen bir yönetim anlayışı ve girişim kültürü oluşturarak, yükseköğretim sistemi içerisindeki kurumları daha rekabetçi ve agresif hale getirmektedir (Günay, 2007: 81; Bursalıoğlu ve Selim: 47).

Küreselleşme eğitime, küreselleşmenin getirdiği zorluklara karşı direnebilecek yeterliliklere sahip bireyler yetiştirme doğrultusunda yeni sorumluluklar yüklemektedir. Toplum, küreselleşme içinde kendi geleceğini kontrol etme iradesi gösterirken, küreselleşmenin getirdiği olumsuzluklara karşı direnç noktaları geliştirerek ve küreselleşmenin sunduğu fırsatlardan en iyi şekilde yararlanarak varlığını devam ettirebilecektir. Burada bireyden bir taraftan evrensel değerlere sahip ve başkalarının değerlerine anlayış ile yaklaşabilen bir dünya vatandaşı olması beklenirken, diğer taraftan kendi ulusal toplumsal değerlerinin her zamankinden çok bilincinde olan bireyler yetiştirilmesi amaçlanmakta, bu ikilem arasında denge kurma hiç de kolay gözükmemektedir. Bu çerçevede, küreselleşme-eğitim ilişkisi oldukça karmaşık bir nitelik göstermektedir. Küreselleşmenin egemen güçleri tarafından eğitime küreselleşmeyi destekleyen nitelikler kazandırma işlevi yüklenirken, küreselleşmenin olumsuz etkilerinden korunmaya çalışan daha güçsüz taraflarca eğitime küreselleşmenin olumsuzluklarına karşı bağışıklık oluşturma işlevi yüklenmektedir. Sonuçta eğitimin küresel rekabetin bir aracı olduğu ve eğitimin işlevinin de bu aracı kullanan tarafların kullanma gücüne göre değiştiği görülmektedir (Karip, 2005: 201-202).

Küresel rekabetin aracı olarak üniversiteler, ülkelerin rekabet gücüne iki yönden önemli katkılar yapmaktadırlar: Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ile teknoloji üretimi, ar-ge ve inovasyon. Üniversitelerin ülkelerin gelişme sürecine beklenen katkıyı yapabilmeleri ancak belirli koşulların yerine getirilmesine, üniversitelerin piyasa ve verimlilik odaklı yeniden yapılanmalarına bağlı hale gelmiştir. Bu sebeple, küresel ve bilgi-temelli ekonomi çerçevesinde, hızla değişen bu ortamda üniversiteler, amaçlarını, yapılarını ve programlarını yeniden düzenlemek ve ihtiyaçlar doğrultusunda işlevlerini dönüştürmek zorunda kalmışlardır (Acar ve Bilir, 2013:186).

Önceleri yalnızca bilgi üretmesi beklenen üniversitelerden, artık ürettiği bilgiyi etkin bir şekilde kullanıp, yeni üretimler için kaynak oluşturması beklenmekte, bu sebeple üniversiteler giderek artan bir hızla girişimci niteliklere sahip olmaya çalışmaktadırlar. Üniversiteler; bilimsel projeler, sözleşmeli araştırmalar, danışmanlıklar, dış eğitim, uzun süreli iş birliği, patent-lisans, eğitim-öğretim müfredatının ayarlanması gibi faaliyetlere ağırlık vererek akademik girişimciliği geliştirmeye çalışmaktadırlar (Çetin, 2007: 232). Yani eskiden bilgiyi üretmeyle işlevini tamamlayan üniversite, artık bilgiyi üreten ve ürettiği bilgiyi dönüştürüp, piyasa ve piyasa aktörlerinin çözüm ortağı haline gelen girişimci bir yapıya bürünmektedir (Torun ve Öztürk, 2013: 200). Girişimci yapının da ötesine geçilen son noktada üniversitelerden dönüştürücü tematik nitelikte yapacakları üretimlerle her alanda ülkelerin gerçekleştirmeye çalıştıkları gelişme ve kalkınma faaliyetlerine katkı sunmaları beklenmektedir.

Bu çalışma kapsamında yükseköğretimde akademisyenlerin performans değerlendirme modeli bakımından rekabet, bilimsel gelişme ve ilerlemenin sağlanması için üniversiteler ve öğretim elemanları için itici bir güç olması niteliğiyle önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüksek bir performans için rekabet olumlu sonuçlar doğuracak bir nitelik taşımaktadır.

1.4. Küresel Değişim Dinamiklerinin Yükseköğretime Etkileri

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler, küreselleşme ve bilgi toplumu gibi bütüncül değişim dinamikleri, yükseköğretimin hem felsefesi hem de kurumsal yapılarını değişime zorlamaktadır. Bilgi toplumuna geçişle beraber, sanayi toplumunda ön planda olan üretim faktörleri, bilgi yoluyla üretilmeye başlanıp,

teknolojide yoğun gelişmeler yaşanınca, bilgiyi üreten ve kullanan insan gücündeki nitelik ihtiyacı, dikkatleri yükseköğretim kurumlarına yöneltmiştir. Ekonomide olduğu gibi eğitimde de sınırları aşan toplumların, birbirlerinin proje ve tecrübelerinden faydalanmaları kaçınılmaz hale geldiğinden, eğitim sisteminin taşıdığı amaçlar, sistemin çıktıları, etkinlik ve verimliliği yeniden değerlendirilmeye başlanmıştır (İbicioğlu, vd.: 57; Yokuş, vd., 2018: 141; Leveille, 2006: 5).

Bu değişimler pek çok alanda olmakla birlikte, genel olarak *uluslararasılaşma, kalite güvence sistemi, akreditasyon, hesap verebilirlik, yaşam boyu öğrenme* boyutlarıyla yükseköğretimde büyük değişikliklere yol açmıştır ve bu değişim dönüşüm halen devam etmektedir (Sever, vd., 2018: 1588).

1.4.1. Uluslararasılaşma

Bilginin, fikirlerin, teknolojinin, insanların ve kültürlerin ulusal sınırların ötesine akışını sağlayan küreselleşme, birbirine bağlı ve bağımlı bir dünya oluşturmaktadır. Küreselleşme süreciyle ekonomik, kültürel, sosyal ve siyasal bir takım oluşum ve değişimlerin sonucunda ortaya çıkan uluslararasılaşma yükseköğretim alanında da etki yaratmaktadır. Yükseköğretimde uluslararasılaşma ile ifade edilmek istenen, bir yükseköğretim kurumunun eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve topluma hizmet işlevlerine, uluslararası veya kültürlerarası boyut entegre etme sürecidir. Ancak, her kurumun içinde bulunduğu ortam ve yapısal özellikleri farklı olduğundan, genel olarak her kuruma uyacak formüle dayalı ya da tek tip bir uluslararasılaşma politikasından bahsetmek doğru değildir (Kireççi, vd., 2016: 2).

Uluslararasılaşma modelleri olarak pek çok farklı model kullanılmakla beraber, bunlar arasında en yaygın olan dört tanesi; akademik ortaklık modeli (ortak program ve müfredatlar geliştirme vb.), yurtdışında fiziksel varlık oluşturmaya dayanan uluslararası kampüs modeli, uluslararasılaşmada ithalat modeli (yurtdışından öğrenci, öğretim üyesi ve araştırmacı getirmeye odaklanan) ve uluslararasılaşmada ihracat modeli (yurtdışına öğrenci, araştırmacı ve öğretim üyesi göndermeye dayalı) şeklinde ifade edilebilir (Erişti, vd., 2018: 353-354).

Uluslararasılaşma aslında evrensel bir üniversite yaratma ihtiyacının doğurduğu uygulamalar olup hem ulus devletler hem de ulusüstü organizasyonel yapılanmalar, bu evrensel üniversite oluşturma doğrultusunda ideal uygulamalarını ortaya koymaya ve

dünyanın bu yönde gidişinde rol üstlenmeye çalışmaktadırlar. Bu ulus üstü yapılanmalardan biri olan Birleşmiş Milletler, evrensel bir üniversite olgusuna doğru yaşanan bu gelişmeler ışığında evrensel üniversitenin rollerini, ‘Liyakat sahibi herkes için yükseköğretime evrensel erişebilirlik, ömür boyu evrensel yükseköğretim imkanı, bütün şartları karşılamak üzere evrensel yaygınlık, sadece eğitim değil, evrensel meslek için eğitim, çok disiplinli bakış açısına sahip akademisyenlerin yerine getirecekleri evrensel roller, değer krizlerinde üniversitelerin etik kılavuzluk rolü, kardeş kurumlar ve toplumla evrensel dayanışma, hesap verebilirlikle beraber evrensel özerklik ilkesi, kalite/nitelik ve yerindeliğin evrensel standardı’ şeklinde sıralamaktadır (Mayor, 1998: 249).

Avrupa Birliği (AB), Avrupa’nın sadece ekonominin, Euro’nun veya bankaların Avrupası değil, bilgi Avrupası da olması gerektiğini düşündüğünden, bu doğrultuda Avrupa’nın kültürel, entelektüel ve teknik boyutlarını ele alarak, bu boyutların yeniden inşa edilmesi ve güçlendirilmesi amacıyla yürüttüğü çalışmalar kapsamında mali ve idari alanlarda düzenlemeler yapmıştır (Tekeli, 2003: 355-356; Uysal ve Aydemir, 2016: 278; Günay, 2007: 82). Avrupa ülkelerini bu düzenlemeleri yapmaya ve yükseköğretimde kapsamlı reformlar gerçekleştirmeye yönelten iki önemli sebep bulunmaktadır. Bu sebeplerden birincisi ABD karşısında AB ülkelerinin yenilikte (inovasyon) geri kalarak, ABD ile rekabet edememesi, ikincisi de yükseköğrenim görmek isteyen genç nüfustaki artıştır. Gençlerin farklı ülkeleri görme, farklı kültürleri öğrenme yönündeki talepleri doğrultusunda ortaya çıkan uluslararası öğrenci hareketliliği sonucunda, 2020 yılında yurtdışında öğrenim gören öğrenci sayısı 7 milyona ulaşmış ve uluslararasılaşma dünya genelinde önemli bir pazar haline gelmiştir (Yalı, 2017: 144-145). AB genel olarak eğitim alanında sağlamaya çalıştığı gelişmeler için gerçekleştirdiği programa Sokrates adını vermekte, bu programın 8 alt alanından Yüksek Öğretim alanını Erasmus programı altında düzenlemekte ve bu programı Bologna Süreci adı altında yürütmektedir. Ortak bir eğitim alanı oluşturma çalışmaları kapsamında üye ülkeler yükseköğretim sistemlerinde ‘Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS)’, ‘Diploma Eki (DS)’, ‘Müfredat Yenileme’, ‘Hareketlilik (akademisyen ve öğrenci değişimi) ve Tanıma’, ‘Yaşam Boyu Öğrenme’, ‘Ortak Dereceler’ ve ‘Kalite Güvencesi’ konularında köklü değişiklikler yapmaktadırlar (Günay, 2007: 82; Küçükcan ve Gür, 2009: 80-84; Çetinsaya, 2014: 25-26).

Uluslararasılaşma boyutuyla küresel anlamda yaşanan en önemli gelişmelerden biri olan Bologna sürecinde, yükseköğretimin uluslararasılaştırılması amacıyla etkinlik alanları belirlenmiş, belirlenen etkinlik alanlarında çalışmalar yapılarak sürecin benimsenmesi amaçlanmıştır. Süreç kapsamında belirlenen etkinlik alanları akademisyen ve öğrenci hareketliliği, kalite güvence sistemi, uluslararası yeterlilik çerçevesi, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS), diploma eki, ortak dereceler ve yaşam boyu öğrenme olarak sıralanmaktadır.

2001’de Bologna Süreci’ne dahil olan Türkiye, uluslararasılaşma çalışmaları kapsamında eğitim, staj, araştırma vb. amaçlarla akademisyen ve öğrenci hareketliliğine başlamış, bu hareketlilik çerçevesinde ‘Sokrates’ adı verilen ‘Avrupa Birliği Genel Eğitim Programı’ kapsamında Erasmus, Comenius, Leonardo Da Vinci vb. programlarıyla öğrenci ve akademisyenlerin uluslararası hareketliliği sağlanmıştır. Yine bu sürecin bir yansıması olarak uluslararası yeterlik çerçevesi kapsamında yükseköğretim programları yeniden düzenlenerek, Avrupa Kredi Transfer Sistemi’ne (AKTS) uyumlu hale getirilmiş ve mezun olan öğrencilere diploma eki verilmesi uygulamasına başlanmıştır. Yükseköğretimde kalite güvencesinin ve kurum dışı hesap verebilirliğin sağlanması için ise akreditasyon çalışmalarına hız kazandırılmıştır (Sever, vd., 2018: 1588).

Bütün bu gelişmeler sonucunda yükseköğretim alanında yaşanan dönüşümlere bakıldığında, yükseköğretimin artık ulusal boyuttan çıkarak küresel boyutta bir etkinlik haline geldiği görülmektedir. Bu uluslararasılaşma sürecinin sonucunda ortaya çıkan öğrenci hareketliliği, genç nüfusun yoğun olduğu gelişmekte olan ülkelere, gelişmiş ülkelere doğru daha yoğun olmakla beraber, gelişmekte olan ülkeler de giderek öğrenci hareketliliğine daha açık hale gelmeye başlamışlardır. İletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler sonucunda mekânsal öğrenci hareketliliği yanında, ‘program hareketliliği’ gibi yeni hareket biçimleri de ortaya çıkmaktadır. Bu uygulama kapsamında sanal eğitim tekniklerinden yararlanan öğrenciler, yurtdışına gitmeden başka bir ülkenin eğitim programlarına kendi ülkelerinde kayıt yaptırabilmekte ve derece alabilmekte, bir başka uygulama olan ‘kurumsal hareketlilik’te gelişmiş ülkeler başka ülkelerde açtıkları yerleşkelerde eğitim verebilmekte veya iki devlet bir yükseköğretim kurumu kurmak için bir araya gelebilmektedir (Çetinsaya, 2014: 29-30).

Hem uluslararası iş birlikleri sayesinde birçok alanda araştırma maliyetlerini azalması ve uzmanlığın getirdiği know-how ile daha başarılı sonuçlar elde edilmesi, hem de gerek kurumlara gelir oluşturması gerekse ülkelerin ekonomisine katkıda bulunması gibi sebeplerle uluslararasılaşma önüne geçilemez bir uygulama olmaya devam edeceği görülmektedir. Özellikle bilişim teknolojilerinin giderek artan kullanımının sınırlar ötesi eğitimi kolaylaştırıp, ülkelerin yükseköğretim alanındaki etkisini azaltması sonucunda, ülkelerdeki dijitalizasyonu, öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğini ve mezunların enternasyonal yeterlilikleri kazanmasını önceliklendiren yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma sürecinde öne çıkacağı görülmektedir (Nasır, 2019).

1.4.2. Kalite Güvence Sistemi

Küreselleşmenin etkisiyle artan toplumsal, örgütsel ve bireysel ihtiyaçlar, en uygun koşulların sağlandığı yerlerden giderilmeye başlanmıştır. Bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla artan kitlesel bilinç uluslararası rekabeti iyice kızıştırmış, organizasyonlar kaliteli mal ve hizmet talep eden tüketicilerin bu taleplerini karşılayabilmek için üretimlerini belli standartlar çerçevesine taşımış, bu standartların sürekli iyileştirilmesi zorunluluğu, yeni yönetim modeli arayışlarını da beraberinde getirmiştir (Yokuş, vd., 2018: 141). Artık farklı yetkinlik ve beceriler pek çok iş için birincil koşul haline geldiğinden, ülkelerin daha fazla gence daha yüksek standartlarda eğitim sunma zorunluğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ulusal ve uluslararası rekabet açısından üniversitelerde üretilen bilginin güncelliği, kalitesi, ekonomide kullanılabilirliği ve teknolojiye dönüşme potansiyeli de büyük önem taşıdığından bu koşulları sağlayacak bir yükseköğretim sisteminin kalite ve akreditasyon standartları çerçevesinde oluşturulması ve akademik personelin yerine getirmekte olduğu faaliyetlerin bu gerekleri yerine getirecek nitelikte olması gerekmektedir (Gencel, 2001: 165).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)'nın 1998 yılında yükseköğretimle ilgili aldığı kararlarda, kalite, üzerinde önemle durulan konulardan biri olmuştur. Kurumlar için iç ve dış değerlendirmenin önemi üzerinde durulmuş, kalite standartlarının oluşturulması ve bu standartlar oluşturulurken ulusal, bölgesel, kurumsal özelliklerin önemli olduğu, öğretim elemanlarının seçimine, eğitim-öğretim yöntemlerine önem verilmesinin gerekliliği ve bilgi teknolojilerinin

kalite çalışmalarında önemli bir araç olduğu vurgulanmış, kalitenin uluslararası boyutunun ihmal edilmemesi gerektiği belirtilmiştir (Atatekin ve Dulupçu, 2018: 16). Yine 1998 yılında yapmış olduğu bir çalışmada Bogue, yükseköğretimde etkin bir kalite güvence sistemi kurulmasını sağlayacak dört çağdaş yaklaşım olarak ‘Geleneksel Akran Değerlendirmesi, Toplam Kalite Yönetimi, Değerlendirme ve Sonuç Hareketi, Hesap Verebilirlik ve Performans Göstergesi Raporlaması’ndan bahsetmiştir. Bu açıdan bakıldığında, bugün yaygın bir şekilde kullanılmakta olan kalite güvence uygulamalarını oluşturan ‘akreditasyon, standardizasyon ve belgelendirme’, yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak amacıyla uygulanabilecek sistemler olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktan ve Gencel, 2010: 138).

Özellikle yükseköğretimde eğitim-öğretimin seçkinci yapısından sıyrılıp kitlelere yaygınlaşması, üniversitelerin yaptıkları bilimsel ve teknolojik araştırmalar ve bunlar sonucunda ortaya çıkardıkları teknolojik ürün ve yayınlarla toplumların bilim ve teknolojiye üstünlük kazanmalarını ve güçlü olmalarını sağlaması ve taşıdıkları bu işlevler ile bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanmada çağımızın en önemli aracı haline gelmelerinden kaynaklı, 1980 sonrasında başta Batı ülkeleri olmak üzere bütün dünyada yükseköğretimde kalite güvencesi konusu daha da önemli hale gelmiştir . Yine ayrıca yükseköğretim sisteminin içinde bulunduğu rekabet ortamı da üniversitelerin belirli kalite standartlarına ulaşma gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu rekabet ortamında nitelikli bilgiyi yenileşmenin aracı olarak kullanan üniversiteler, nitelikli insan gücü yetiştirmek ve bilimsel katkı sağlayacak çalışmalar yapmalarını sağlayacak daha fazla fon toplamaya çalışmışlardır. Bu sayede ulusal ve uluslararası alanda bilinirliğini artırmaya çalışan üniversitelerin özellikle kaynak aktarımı konusunda bu kadar talepkar olmaları ve üstlendikleri rollerin dikkatleri üstlerine çekmesi, karar alıcıların kalite konusuna daha fazla odaklanmalarına sebep olmuştur (Korkmaz, 2000: 45).

Günümüzde eğitim de dahil birçok sektörde en yaygın ve geçerli olarak kullanılan yönetim modeli ‘Toplam Kalite Yönetimi’ modelidir. Aslında yeni bir yaklaşım olmayan bu toplam kalite yönetiminin bütüncül özelliğinden kaynaklı özel sektör yanında kamu alanında da uygulanması olanaklı hale gelmiştir. Ülkelerin kalkınmasında önemli rol oynayan eğitim alanında, özellikle yükseköğretim hizmetlerinde daha verimli sonuçlar elde edilebilmesi için bu hizmetlerin kalitesinin

artırılması gerekliliği, bu modelin eğitim alanında da uygulanmasını mümkün kılmıştır (Gencel, 2001: 164-165). 1980’li yılların ortasında birçok Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkesinde kamu kaynaklarının kullanımı ve dağıtımında hesap verilebilirliğin ve etkinliğin geliştirilmesi için ‘Toplam Kalite Yönetimi’ anlayışı, yükseköğretimde ise ‘Kalite Güvencesi’ yerleşmeye başlamıştır (Atatekin ve Dulupçu, 2018: 16; Işık ve Beykoz, 2018: 10). ‘Kalite Güvence Sistemi’ olarak ifade edilen bu sistem, dünya genelinde kurumlara hesap verebilirlik ve şeffaflık sağlaması bakımından önerilen bir yapı olmuştur. Bu sistemde kurum içi kalite standartlarının yanında üniversitelerin bağlı olarak faaliyetlerini yürüttükleri üst kurulun iç ve dış değerlendirmeleri de önemli olmaya başlamış, diğer taraftan özerk ve bağımsız bir kurumun akreditasyon sistemi de kalite güvencesini sağlamakta mümkün hale getirilerek, daha kapsamlı bir yapı uygulamaya sokulmuştur (Işık ve Beykoz, 2018: 8; Leveille, 2006: 6).

Tarih boyunca ‘kalite’ olgusu özellikle işletmeler bakımından üzerinde çokça tartışılan bir konu olduğundan, günümüze kadar kaliteyle ilgili yapılan tanımlar değişimlere uğrayarak ‘Bütünsel Kalite Yönetim Felsefesi’nin öncülük ettiği çağdaş bir kalite anlayışıyla ifade edilmeye başlanmıştır (Küçük, 2012: 21). Kalite bir değer yargısı olup, belli beklentileri içerdiğinden, belirli standartlarla açıklanmakta ve bu standartlara ulaşmak için belirlenmiş yöntem ve ilkelerle ifade edilmektedir (Kalaycı, 2008: 166). TSE-ISO 9005 Kalite sözlüğünde ‘bir ürün veya hizmetin belirlenen ya da muhtemel ihtiyaçları karşılama yeteneğine dayalı özelliklerinin toplamı’ şeklinde açıklanmaktadır (Küçük 2012: 21; Cıranoglu, 2016: 6). Deming’e göre ‘değişmezliğin ve güvenilirliğin düşük maliyet ile pazarın ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde tatmin edilmesi’, Juran’a göre ‘kullanıma uygunluk’, Ishikawa’ya göre ‘en kullanışlı, en ekonomik ve tüketiciyi her zaman tatmin edici kalitede ürünün tasarımını yapmak, üretmek ve satış sonrası desteklerini sunmak’ olarak tanımlanan kalitenin literatürde bunlar dışında da sayısız tanımı bulunmaktadır (Gencel, 2001: 165; Özçakar, 2010: 107; Tuncer, vd., 2018: 1318; Cıranoglu, 2016: 6).

Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımının temel nitelikleri uygulandığı farklı sektör ve organizasyonlara göre bazı noktalarda değişkenlik gösterse de bütün uygulamalarda geçerli olan ortak unsurlar şu şekilde belirtilebilir: Vizyon, liderlik, eğitim ve tanınma, takım çalışması, çalışanların yetkilendirilmesi, tekrara gerek bırakılmaması, gerekli

bilgilerin toplanması ve dağıtımı, kalitenin kapsam ve alanının genişletilmesi, süreçlerin iyileştirilmesi, sürekli iyileştirme, müşteriye odaklanma (Serin ve Aytekin, 2009: 85-86). TKY’de organizasyonu tanımlayan en önemli unsur kalite olduğundan, kaliteye odaklanmak gerekmektedir. Odaklanılan kalitenin sistemsal olarak algılanış yeterliliğini tespit etmek, mümkün olduğunca eksiksiz uygulanmasını sağlamak, var olan aksaklıkları tespit edip gidermek için gerçekleştirilen kalite denetimleri ile kalite sistemi güvence altına alınmakta ve organizasyonun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Dalak, 2000: 66; Cıranoglu, 2016: 11). Yaklaşımın temelinde yer alan iç ve dış müşteri mal ya da hizmetin direk muhatabı olduğundan ve bunlardan etkilendiğinden, kalite sürecinin işletilmesi için müşteriye odaklanmak, müşteri ihtiyaçlarını doğru tespit etmek ve bu ihtiyaçları tatmin etmek gerekmektedir (Juran, 1989: 311). Ek olarak, bu yaklaşımın başarısı bütün organizasyon çalışanlarının sürece katılımıyla mümkün olabildiğinden (Tükenmez, 1996: 178), katılımın sağlanması ve çalışanların bulundukları pozisyonun sorumlulukları doğrultusunda yetkilendirilmesi kaçınılmazdır. Bu yetkilendirme ve inisiyatif kullandırmaya olanak sağlayan uygulamaların başarıya ulaşabilmesi için, çalışanların bu yetkinlik ve niteliklerle donatılması gerekmektedir. Bu amaçla sunulan eğitim faaliyetleri organizasyonlarda artık bir maliyet olarak görülmeyip, yatırım şeklinde algılanmaktadır. Bilgi aktarımı, beceri geliştirme, bilinçlendirme, yönetime katılım ve takım çalışmaları gibi konularda verilecek bu eğitimlerde bilgi edinmenin özendirilmesi, bilginin yaygınlaştırılması ve bilgi kaynaklarına ulaşmanın kolaylaştırılması amaçlanmaktadır (Gencel, 2001: 179).

Organizasyon içindeki bütün çalışanların kazandığı ve kaybedenin olmadığı toplam kalite yönetimi uygulamalarında rekabeti değil iş birliğini özendirecek takdir ve ödüllendirme sistemlerinin hayat bulduğu çalışma ortamlarının oluşturulması, bunun için de parasal olmayan ve ekip bazlı işleyebilecek bir ödüllendirme sistemi toplam kalite yönetimi felsefesi açısından en uygun model olacaktır. Yine toplam kalite yönetiminde çalışanların başarılarının yaptıkları iş birliğiyle artacağı düşüncesinden kaynaklı, takdir ve ödüllendirme sistemlerinde finansal boyuttan çok iş birliği boyutunun teşvik edilmesi gerekmektedir (TAK, 1999: 4-5).

Çalışanların başarı seviyelerinde bu artışın organizasyon tarafından oluşturulacak ve bütün çalışanları tarafından paylaşılmasının sağlanacağı bireysel farklılaşmayı da temel alan vizyon ve misyon paylaşımıyla da desteklenmesi

gerekmektedir (Doğan ve Hatipoğlu, 2009: 81). Kalite doğrultusunda ortaya çıkan talep ve beklentileri karşılamak amacıyla oluşturulan sistematik ve planlı kalite güvence sistemi için üst yönetim tarafından oluşturulacak kalite politikasıyla da paylaşılan vizyonun etkin bir hale getirilmesi mümkün olacaktır (Taşçı, vd., 2013: 5).

Küreselleşmenin getirdiği değişim ortamında, müşteri istek ve beklentilerindeki artış, farklılaşma ve çeşitlenmeyi karşılama doğrultusunda oluşan kıyasıya rekabette, organizasyonların başarıları değişim esnasındaki geçiş süreçlerinin yönetimi ve değişimi etkin olarak yürütebilmelerine bağlı olduğundan, bu süreçteki önemli kararları alma yetkisine sahip olan üst yönetimin başarılı liderlik ortaya koyması iç ve dış çevrenin memnuniyetini sağlamak açısından önemlidir (Ulaş, 2002: 22-28). Toplam kalite felsefesinin özünü önce kendileri anlayan liderler, çalışanları bu yolda yönlendirip, sistemin yapısal ve zihinsel dönüşüm sürecinin ana boyutları olan insan kalitesi daha sonra da sistemin kalitesinin sağlanmasında ve bu dönüşüme süreklilik kazandırmakta başarılı olacak ve bu süreçte insan ve sistem kalitesini bütünleştirip rekabet için sinerjik etki ortaya çıkarabileceklerdir (Kocamış, 2016: 4-5).

1.4.3. Akreditasyon

Toplam kalite yönetimi anlayışında bulunan ve eğitim-öğretim faaliyetleri için önemli bir unsur olan akreditasyon, özellikle günümüzde kazandığı önemle eğitim-öğretim hizmeti sunan organizasyonlar için uygulanması gerekli bir sistem haline gelmiştir.

Ülkelerde ve farklı sektörlerde topluma sunulan hizmet ve programların niteliklerinin geliştirilen yöntemle güvence altına alınmasını ifade eden akreditasyonda, laboratuvarlar/uygulama birimleri, belgelendirme ve muayene kuruluşları, tarafsız ve bağımsız kuruluşlarca, belirlenen teknik kriterlere göre çalışıp çalışmadıkları hususunda değerlendirilmekte ve akredite olup olmadıkları onaylanmakta ve bu süreç bu organizasyonların güvenilirliği bakımından büyük önem taşımaktadır (TÜRKAK, 2020).

Yükseköğretim alanında akreditasyonun odaklandığı konular daha çok sistemsel girdiler (öğrenci seçimi, akademisyenlerin nitelikleri, fiziki ve akademik olanaklar (sınıf, kütüphane, bilgisayar laboratuvarı vb.)) olup, akreditasyon kurumlarının oluşturduğu standartlar çerçevesinde, akredite edilecek kurumun standartları en

azından minimum seviyede sağladığının onayı gerçekleştirilmektedir. Ülkelerde farklılıklar göstermesine rağmen genel olarak akreditasyonun özelliklerini şu şekilde ifade etmek mümkündür (Aktan ve Gencel, 2007: 2-3):

- Akreditasyonun temelinde programın veya kurumun tarihi, misyonu ve hedefleri bulunmakta olup, bu kurumların ya da programların belirlenmiş kriterler ve standartlar çerçevesinde kalite etkinliklerinin sorgulanmasıdır,
- Akreditasyonda, akredite edilen program ya da kurumların farklılık ve özerklikleri tanınır, bunlara saygı gösterilmekte, bununla beraber akredite edilen program veya kurumdan kalite doğrultusunda gerçekleşen beklentilerin yeterince ya da daha fazla karşılanması güvence altına alınmaktadır,
- Uluslararası alanda beş ile on yıllık süreler dahilinde gerçekleştirilmesi planlanan akreditasyon süreci, alanda yaşanan sorunların öneminin artması durumunda kısaltılabilmekte, süreç öğrencilerin eğitim-öğretim ve gelişimlerinin kalite ve etkinlik temelinde gerçekleştirilebilmesinin aracı olarak görülmektedir.

Yukarıda genel olarak sayılan özellikleri barındıran akreditasyon süreci, organizasyonların gelişmeleri doğrultusunda oluşturulan vizyon çerçevesinde, bu vizyonu bütün paydaşlarıyla paylaşan ve çalışanlar arasında iyi ilişkiler geliştiren bir nitelik taşımaktadır. Yükseköğretim alanında yapılan akreditasyon yönetim sürecinde, yükseköğretimin işlevlerinin sistematik bir yaklaşımla güvence altına alınıp, toplumsal faydanın artırılması ve bu alandaki hizmetlerin belirli standart ve kriterler çerçevesinde yürütülmesinin güvence altına alınması sağlanmaya çalışılmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarını kalite güvencesi bakımından değerlendirmede temel araç olarak kullanılan akreditasyon, aslında bir güven sistemi olup, küreselleşmeyle beraber yükseköğretim sisteminin çok-uluslu bir yapıya bürünmesi ve bütünleşme süreci sonrasında, yükseköğretim kurumlarına ortak bir yapı ve disiplin getirme zorunluluğu sonucunda ortaya çıkmıştır. Akreditasyonla birlikte yükseköğretim kurumları; öğretim elemanı profillerine, müfredatlarına, öğrenci ve kütüphane hizmetleri gibi temel eğitim bileşenlerine göre incelenmekte ve bu

kurumların asgari standartları sağlayıp sağlamadıklarına bakılmaktadır. Üniversite ya da üniversitenin uyguladığı programların kalite, verimlilik ve etkinlik konusundaki uluslararası performans standartlarına uygunluğu ortaya koyulmaktadır. Üniversitenin bu performans standartlarına uygunluğu hem kamuoyunda hem de yükseköğretim talebinde bulunan öğrencilerde güven algısının oluşmasını sağlamaktadır (Aktan ve Gencel, 2010: 138). Diğer taraftan rekabetin küresel boyutlara ulaştığı günümüzde, üniversiteler sektördeki diğer paydaşlarıyla yoğun rekabet içinde olduklarından, beşerî sermayelerinin kalitesi konusuna ağırlık vererek hem alanında uzman öğretim elemanlarını hem de başarılı öğrencileri bünyelerine çekmeye çalışmaktadırlar. Ayrıca araştırma fonları için aldıkları payları da artırmaya çalışmaktadırlar (Işık ve Beykoz, 2018: 11-12). Bu açılarından bakıldığında şeffaflık ve hesap verebilirlik şeklinde iki önemli yararı bulunan akredite olma sürecinde, dünya genelinde bütün üniversiteler devlete ya da devletin oluşturduğu bir üst kurula bağlı olmakta ve üniversitelerin kalite güvence mekanizmaları devletin yükseköğretim sistemi ve politikasına paralel işletilmektedir. Bu doğrultuda yükseköğretim kurumlarına devlet tarafından aktarılan kamu kaynaklarının da etkin ve verimli kullanımı konusunda oluşabilecek sorunları ortadan kaldırmak için denetim mekanizması da devlete bağlı üst organlar (akreditasyon konseyi, değerlendirme komitesi, kalite güvencesi ajansı vb.) tarafından gerçekleştirilmektedir. Sonuç olarak yükseköğretim kurumları bir taraftan kalite güvence sistemini devlete bağlı olarak çalışan bir üst kurulun düzenleme ve süreç takibi yoluyla gerçekleştirirken, diğer taraftan da üniversiteler aynı koşullara bağlı kalarak, belirli ölçütlerin uygulanabilirliği kabulüyle yapılan anlaşmalar kapsamında bir kalite standardı oluşturup ve standartların uygulanması sonucunda akredite sürecine tabi tutulmaktadırlar (Özer, vd., 2011: 61-62).

Akreditasyon, ilk olarak 20. yüzyıl başında ABD’nde yükseköğretime olan talepteki artış ve yeni çalışma alanlarının ortaya çıkmasının sonucunda başlamıştır. ABD’de kalite güvencesi ve akreditasyon yapısı, yükseköğretime benzer şekilde âdem-i merkeziyetçi ve karmaşık bir düzene sahiptir. Kalite güvencesinden tek bir kuruluş sorumlu olmamakla beraber hükümet bu süreçte sınırlı ve dolaylı bir role sahiptir (Aydınalp, 2011). Akreditasyon, özel olan ve kâr amacı gütmeyen farklı standartlardaki kurumlar tarafından yürütüldüğü için yükseköğretimin dış kalite

değerlendirmesi, temelde devlet dışı kurumlar tarafından yürütülmektedir (Yetişen ve Ünlü, 2019: 76).

ABD’de bölgesel, ulusal ve merkezi olmak üzere üç tür akreditasyon yapısı ile kurumsal akreditasyon ve program akreditasyonu olmak üzere iki tür akreditasyon bulunmaktadır. Bölgesel akreditasyon kuruluşları belirlenen coğrafi alanlarda akreditasyonu gerçekleştirmekte ve kurumsal kaliteye odaklanmakta iken, ulusal akreditasyon kurumları, belirli alanlarda ders veren kurumların, uzaktan eğitim veren kolej ve üniversiteler ile dini temelli vakıf okullarının akreditasyonuna odaklanmaktadır. Mesleki akreditasyon kurumları da tek bir programın akreditasyonundan sorumludurlar. Kurumsal akreditasyonda yükseköğretim kurumunun bir bütün olarak değerlendirilmesine odaklanılmakta ve kurum bir bütün olarak akredite edilmektedir. Program akreditasyonu ise sadece bir bölüme/derse/eğitim programına odaklanmakta ve program temelli faaliyetlere yönelmektedir. 1960’lı ve 1970’li yıllarda Avrupa’da nüfus büyüklüğü fazla olan Danimarka, Fransa, Almanya, İngiltere gibi ülkelerde çok sayıda üniversite kurulmuştur. Yükseköğretim kurumlarının sayılarında ve okullaşma oranında yaşanan artışlar sonucu yükseköğretimde büyüme ve çeşitlenme sağlanmış, kalite konusu yükseköğretimin gündeminde yerini almaya başlamıştır. 1984 yılında İngiltere’de kalitenin yükseköğretimin ana hedeflerinden biri olduğu beyan edilmiş, 1985 yılında Fransa’da Comitg National d’Evaluation kurulmuştur. İzleyen yıllarda Danimarka, İspanya, Hollanda gibi çeşitli ülkeler kalite değerlendirme sistemi ile ilgili ilk adımlarını atmışlardır (Yetişen ve Ünlü, 2019: 76-77).

1984 yılında üniversitelerin değerlendirmesini yapan Avrupa’daki ilk örnek Fransa’dır. 1990’lı yıllarda ise Finlandiya’da kurum değerlendirilmesi, Danimarka, Hollanda ve İngiltere gibi ülkelerde program değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Avrupa’da yükseköğretim sistemlerindeki çeşitlilik ve yükseköğretimdeki genişleme, öğrenci sayılarındaki hızlı artışla birlikte ortaya çıkan çalışma alanlarının sayısının artması, yükseköğretim kurumlarının maliyetleri, bütçe kesintileri yükseköğretim kalite sürecinin sorgulanmasına neden olmuştur (Süngü ve Bayrakçı, 2010: 912).

Dünya geneli için henüz bir bütünleşme ve ortak yapı kurma aşamasına geçilmiş olmasa da Avrupa’da ortak bir yükseköğretim düzeyi tespit edilip, ortak bir kültür

yaratma amacıyla ülkeler tarafından imzalanan ‘Bologna Bildirisi’ gibi reformist yaklaşımlar, gerçekleştirilen çabaları gözler önüne sermektedir. Yükseköğretimde kalitenin ifade ettiği anlam halen tartışılmakla beraber, tarafların bir kurumun sistematik olarak değerlendirilmesi ve izlenmesi sürecini kalite güvencesi olarak kabul ettiği görülmektedir. Bologna sürecinin amaçlarından biri olan kalite güvencesi ile ilgili Avrupa’da kalite güvencesinde iş birliklerinin oluşturulması, akreditasyonlarla ilgili sorunların ortaya konması, mevcut akreditasyon modellerinin tartışılması ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (Çelik, 2012: 100-101). Avrupa Birliği’nde (AB) eğitim akreditasyonunun sağlanabilmesi için oluşturulan ‘Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, öğrenme kazanımları üzerine kurulmuştur. Bologna sürecine dahil ülkeler, bu çerçeveler doğrultusunda yeterlilikler çerçevesini hazırlamış ve hazırlamaya devam etmektedir. Bu sayede, Bologna sürecine katılan ülkelerin yükseköğretim sistemleri arasında uyum sağlanabilecektir. Mesleki eğitim ve öğretimde Avrupa Kalite Güvencesi sisteminde ise; iç ve dış değerlendirme, akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirilmesi ve izlenmesi yöntemleri yer almaktadır (YÖKAK, 2015: 2-3).

Kalite güvencesi sağlayabilme doğrultusunda ülke bazında yükseköğretim kurumlarının bazı standartları ortaya koyması, kurumlar arasında karşılaştırmayı sağlamakla birlikte farklı ülkelerde benzer standartları hayata geçirmiş kurumlar arasında da karşılaştırma yapılma fırsatını oluşturmaktadır. Farklı ülkeler arasında gerçekleştirilen bu standardizasyon uygulamaları beraberinde öğrenci hareketliliğini de getirebilmektedir (Olsen ve Maassen, 2007: 11). Yükseköğretim kurumlarının akademik süreçlerinin (araştırma, eğitim-öğretim faaliyetleri, proje, vb.) tamamında iyileştirme ve şeffaflığı amaçlayan bir yaklaşımla oluşturulmaya çalışılan kalite güvence sisteminin ulusal ve uluslar arası düzeyde belirlenen standartlara uygunluğu, bir taraftan bağlı oldukları üst kurulun iç ve dış değerlendirmeleri, diğer taraftan da bağımsız ve özerk akreditasyon kuruluşları tarafından gerçekleştirilen dış denetim faaliyetleriyle tespit edilip, global bütünleşme sağlanmaya çalışılmaktadır (Tuncer, vd., 2018: 1318).

Bütün bu bütünleşme ve çok-uluslu yapıya ulaşma amacıyla gerçekleştirilen reform çalışmalarıyla ülkeler, yüksek kamu kaynakları aktarılan yükseköğretim kurumlarının belirli bir standartta ve hizmet anlayışında olmalarını istemektedirler (ENQA, 2008). Bu standartlar bakımından üzerinde durulan ilk konu yükseköğretim

kurumların işlevsellikleri iken diğer önemli konu da kurumların yükseköğretim alanındaki rekabette avantaj sağlama seviyeleridir. Bu iki konu çerçevesinde yapılan çalışmalarla kalite güvencesinin, yükseköğretim kurumlarının sistem ve yapılarına uygun şekilde dizayn edilmesine çalışılmakta, üniversitelerin kendi iç denetim mekanizmaları da buna uygun hale getirilmektedir. Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) ve Avrupa Araştırma Alanı (ERA) oluşturma çabaları doğrultusunda Avrupa’da yükseköğretim kalitesinin yükseltilmesi, yükseköğretimin güçlendirilmesi ve ülkelerce kabul görmüş standartlara dayanarak, yükseköğretim sisteminin bu standartlara ulaşmasının sağlanması, yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile uyum içinde ve kıyaslanabilir kalite düzeyinde hizmet vermeleri doğrultusunda kalite güvence sisteminin oluşturulması amaçlanmakta, bütün bu değişim çalışmaları, Bologna süreciyle şekillendirilmektedir (YÖK, 2020a).

Temelleri 1988 tarihli ‘Magna Charta Universitatum’ ve 1998 tarihli ‘Sorbonne Ortak Bildirgesi’yle atılan ve bugüne kadar uzanan Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)’daki reformlar serisi olarak adlandırılan ‘Bologna Süreci’yle, Avrupa’da ilk kez ortak bir yükseköğretim alanı yaratma fikri ortaya çıkmıştır. 1999’da 29 Avrupa ülkesi tarafından ‘Bologna Bildirisi’ yayınlanarak, Bologna Süreci başlatılmış ve *sürecin temel beş hedefi* şu şekilde belirlenmiştir: Anlaşılması kolay ve birbirleriyle karşılaştırmaları yapılabilecek diploma ve/veya dereceleri oluşturmak, yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans şeklinde iki dereceli sisteme geçmek (2003’de Berlin’de yapılan toplantıda alınan kararla doktora düzeyinin eklenmesiyle üç aşamalı derece sistemine geçilmiştir.), Avrupa Kredi Transfer Sistemi-AKTS (European Credit Transfer Sistem-ECTS) uygulamak, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin hareketliliğini sağlayarak, uluslararasılaşmanın yaygınlaşmasını teşvik etmek, yükseköğretimde ortak bir kalite güvencesi ağı oluşturarak, gelişmiş karşılaştırma yöntem ve kriterleri belirlemek, yükseköğretimde hareketlilik şemaları oluşturmak, müfredat geliştirmek ve entegre çalışma, araştırma ve eğitim programlarıyla ilişkili olarak Avrupa boyutunu uygulamak (YÖK, 2020a).

Sürecin temel hedeflerinden biri de ülkelerin eğitim sistemlerindeki yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin birbirleriyle olan ilişkilerini açıklayacak bir yeterlilikler çerçevesi oluşturmaktır. Yeterlilikler çerçevesi uygulamaları kapsamında her üye ülke, kendi eğitim sistemindeki Ulusal Yeterlilik Çerçevesini (UYÇ)

belirlemekle sorumlu tutulmuş ve bu çerçeve belirlenirken ‘Avrupa Yeterlilikleri Çerçevesi’yle uyumlu olma şartı koyulmuştur. Böylece her bir yükseköğretim programı, UYÇ ile uyumlu olan kendi program yeterliliklerini belirleme konusunda sorumlu tutulmuştur (Özkan, 2015: 4).

Bologna Süreci’nin temel hedeflerinden biri olan hareketliliğin sağlanması ve tanınma konularında, sürece üye ülkelerin yükseköğretim sistemlerindeki farklılıklarından kaynaklanan engelleri gidermek amacıyla oluşturulan AKTS sistemi, ilk olarak 1989 yılında Erasmus programı çerçevesinde uygulamaya sokulmuş, sonrasında Bologna Süreci’ne dahil edilerek, sürecin temel hedeflerinden biri haline getirilmiştir. Lizbon Tanınma Sözleşmesi’yle uygulanan bu sistem, bir öğrencinin kendi ülkesi dışındaki ülkelerde gördüğü eğitim sonucunda elde ettiği kredilerin, kendi ülkesinde tanınmasını sağlamış, 2007’de Türkiye’nin de imzaladığı bu sözleşmenin ardından, tanınma için gerekli olan AKTS kredi sistemine ilave olarak Diploma Eki uygulamasına başlanmıştır (YÖK, 2020c).

Bologna Süreci yalnızca bir Avrupa projesi olarak kalmayıp, diğer kıtalardan farklı ülkelerin de ilgisini çekmiş, bunun sonucunda ABD, Çin, Japonya vb. ülkelerin toplantılara katılmaları sağlanmıştır (Özkan, 2015: 4).

1.4.4. Hesap Verebilirlik ve Üniversite Özerkliği

İdeal bir üniversitenin dayandığı temel yapı taşlarından bir olan özerklik, mali, idari ve akademik olarak üç başlık altında değerlendirilmekte ve genel uygulamalar incelendiğinde mali alanda yapılan düzenleme ve vurguların çokluğundan, üniversite özerkliğinin büyük oranda mali özerklikle ilişkilendirildiği görülmektedir (Gedikoğlu, 2013: 143-144).

1980’lerden sonra dünyada üniversite yönetiminde hesap verme sorumluluğuna dayalı özerklik düşüncesi daha çok önemsenmeye başlamıştır. Devletler, mali bakımdan üniversitelere aktardıkları kaynakları azaltmış, akademik ve idari konularda yönetim ve denetim görevlere ara kurullara devredilmiş, kalite güvence ve hesap verebilirlik sistemleri hayata geçirilerek, üniversitelerin idari ve mali işlemleri ve akademik performanslarının şeffaf bir dış denetime tabi tutulmasıyla topluma hesap verebilirlik mümkün hale getirilmeye çalışılmıştır (Bingöl, 2012: 55-56).

1.4.5. Paydaşlarla İş birliği ve Sosyal Sorumluluk

Küreselleşmeyle beraber üniversite yönetim modelleri de değişime uğramaya başlamıştır. Bugüne kadar geçerli olan yalnızca iç (akademik ve idari personel) ve dış (öğrenciler) müşteriler arasındaki ilişki modeli geçerliliğini yitirmeye başlayarak, yeni yönetim modeli etkin olmaya başlamıştır. Bu yeni yönetim modelinde üniversiteyle dolaylı veya doğrudan ilişki içerisinde olan bütün paydaşların, üniversite yönetiminde söz sahibi olması eğilimi görülmektedir. Bu söz sahipliği, yönetime katılmanın da ötesinde, paydaşlara hesap verme sorumluluğu mekanizmasının oluşturulması boyutuyla işletilmeye çalışılmaktadır (UNESCO, 2005).

2009 Dünya Yükseköğretim Konferansı Sonuç Bildirgesi'nde (YÖK, 2009) yükseköğretimde sosyal sorumluluk kapsamında değerlendirilen konular ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Bildirgeye göre yükseköğretimde sosyal sorumluluk kapsamında değerlendirilecek konular şunlardır:

- Kamu hizmeti olan yükseköğretim, özellikle hükümetlerin ve bütün paydaşların, sorumluluğundadır.
- Bugün ve gelecekteki global sıkıntılar karşısında, ülkelerin ekonomik, sosyal, kültürel ve bilimsel alanları da kapsayacak ortak bir anlayış geliştirmeleri gerekmektedir. Bu çerçevede yükseköğretim sistemine, bütün paydaşların bu çok boyutlu konularda ortak bir anlayış geliştirmesi konusunda büyük sorumluluk düşmektedir. Üniversitelerin toplumu, küresel boyuttaki kültürler arası diyalog, gıda güvenliği, su yönetimi, iklim değişimi, halk sağlığı ve yenilenebilir enerji gibi sorunlar konusunda bilgilendirmesi gerekmektedir.
- Üniversiteler, temel işlevleri vasıtasıyla disiplinlerarası çalışmalarda sağlayacakları gelişmelerle, toplumsal refah ve barış, sürdürülebilir kalkınma ve cinsiyet eşitliği gibi konuları kapsayan insan haklarının sağlanmasına destek olacak aktif vatandaşlık ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmelidirler.
- Yükseköğretimin hem günümüz hem de geleceğin inşası yanında, barışın tesisi, demokrasi değerlerinin benimsenmesi ve insan haklarının güvence

altına alınması konusunda sorumlu vatandaşların eğitilmesinde katkı sağlaması gerekmektedir.

- Yükseköğretim kurumlarının bu görevleri yerine getirmesinde daha çok açıklık, şeffaflık ve bilgi ihtiyacının giderilmesi gerekmektedir.
- Bütün bu maddelerin hayata geçirilip kalite temelinde etkin, şeffaf, sosyal sorumluluk bilincine sahip bir yapı kurulabilmesi için özerk bir yapının oluşturulması gerekmektedir.

1.4.6. Yaşam Boyu Öğrenme

Küreselleşmenin yükseköğretimde yarattığı değişimlerden biri olan ‘yaşam boyu öğrenme’ olgusu, sadece yükseköğretim alanında değil, genel olarak bütün eğitim seviyelerinde benimsenen yeni bir paradigma olmuştur. Çocukluktan emekliliğe kadar sürekli öğrenmeyi ifade eden yaşam boyu öğrenme, ilk ve orta öğretim kurumlarında, üniversitelerde verilen formel öğrenme yanında informel olarak aile içi eğitimi, topluluk içinde öğrenmeyi de kapsamaktadır. E-öğrenme, sürekli eğitim, uzaktan eğitim, açık öğretim gibi farklı yöntemlerle gerçekleştirilebilecek yaşam boyu öğrenme, sosyal ve kişisel amaçlı öğrenim yanında, çalışma hayatına yönelik öğrenimi de kapsamakta ve resmi eğitim sistemlerine yönelik birçok alanda bulunmaktadır. İnsana ve bilgiye daha fazla yatırım yapmayı, temel bilgi ve becerilerin kazanılmasını teşvik etmeyi, yenilikçi ve esnek öğrenme fırsatlarını daha fazla kitleye yaymayı amaçlayan bu paradigma günümüz eğitim ve öğrenme anlayışında büyük bir farklılık yaratmaktadır. (Aktan, 2007: 23).

2000 yılından beri AB stratejisinin en temel unsurlarından biri olarak kabul edilen yaşam boyu öğrenme kavramına, sadece rekabet ve çalışma konuları bakımından değil, aktif vatandaşlık, sosyal dışlanmayı önleme ve kişisel gelişim gibi alanlar bakımından da büyük önem atfedilmektedir. Bu çerçevede, 2001 yılında Avrupa Komisyonu’nun kabul ettiği ‘Avrupa Yaşamboyu Öğrenim Alanı’nı Gerçekleştirme (Making a European Area of Lifelong Learning a Reality)’ tebliğinde yaşam boyu öğrenme, eğitim politikasının geliştirilmesinde yol gösterici ilke olarak kabul edilmiştir. Yaşamboyu öğrenmenin kapsadığı alanlar şu şekildedir (EUROPEAN COMMISSION, 2001: 8-12):

- Okul öncesinden emeklilik sonrası döneme kadar bütün bilgi, ilgi ve nitelikleri kazanıp, sürekli bunları yenileyerek her bireyin bilgi toplumuna uyumunu gerçekleştirecek bilgiye erişimini sağlayarak, ekonomik ve sosyal hayatın her alanına aktif katılımı teşvik etmek.
- Bütün öğrenim türleri kullanılarak, yaşam boyu öğrenmenin sağlanmasıyla temel becerilerin güncellenmesi yoluyla bireylere ikinci fırsat yaratabilmek ve daha ileri seviyelerde öğrenim imkanları sunmak.

Humboldt modelindeki Türk üniversiteleri de bu değişimi kendilerine misyon edinmiş, bu bağlamda 1990'lı yıllardan itibaren Türkiye'deki üniversiteler, Yaşam Boyu Eğitim Merkezleri, Sürekli Eğitim Merkezleri gibi farklı adlar altında her yaştan bireye yaşam boyu eğitim hizmeti verecek birimler kurmaya başlamışlardır (Sever, vd., 2018: 1588).

Yükseköğretim sisteminde metodolojik olarak yaşanan paradigmal değişimlerden biri de 'aktif öğrenme', 'öğrenci-merkezli eğitim' ve 'öğrenmeyi öğrenme' gibi adlarla ifade edilen eğitim-öğretim yöntemleridir. Aktif öğrenme, öğrenen odaklı bir eğitim yöntemi olup, bu yöntemde, eğiticinin temel rolü ve fonksiyonu öğrenen bireye öğrenme konusunda rehberlik etmek ve referans eğitim materyallerini sunmaktır. Yaşamda karşılaşılan sorunların farkında olarak, bu sorunların nedenlerini analiz edebilmeyi, bunları çözebilmeyi ve olası sorunları önceden tahmin ederek önleyebilmeyi sağlayabilmek için, probleme dayalı öğrenmenin tam ve yeterliliğe dayalı olması gerektiği düşüncesinden yola çıkan yöntemde, öğrenen kişinin bütün bu unsurlarla ilgili aktif bir araştırmacı olması gerektiği öngörülmektedir. Burada amaç yalnızca belirli bir problemin çözülmesi değil, bu problemle oluşan yeni öğrenme hedeflerinin oluşturulması ve problem çözme amacıyla sorgulama, araştırma, tartışma gibi becerilerin elde edilmesidir. Yöntem kapsamındaki bütün bu çabalar, öğrenmeyi öğrenme eylemi olarak da ifade edilmektedir. Aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi için hem kurumsal yapının hem de süreçlerin buna uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Tonbul, 2003: 91-95).

Probleme dayalı öğrenme yöntemi de denilen bu yöntem, öğrenciye, iş hayatında karşılaşacağı problemleri çözerken mantık yürütme, bilgiye ulaşma, analiz etme, sentezleme ve elde ettiği bilgileri yorumlama becerisi kazandırmayı ve ayrıca onların

sorgulayan, düşünen ve araştıran bireyler olarak yetiştirilmesini amaçlayan bir eğitim yöntemidir. Öğrenene, öğrenme sürecinde farklı yönlerde karar alma fırsatı vermekte, öğrenciyi öğrenme esnasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlamaktadır. Yönlendirici konumunda olan eğitimci, öğrencinin aktif olarak derslere katılımını sağlamaktadır. Son yıllarda yalnızca yükseköğretimde değil bütün eğitim sisteminde genel kabul gören aktif öğrenme modeliyle, öğrenci klasik eğitim yöntemindeki grubun bir parçası olma özelliğinden sıyrılarak problemi sahiplenen, öğrenme konularını sorgulayan aktif bir birey rolüne bürünmektedir. Süreçlerde aktif olan öğrencinin, üst düzey bilişsel aktiviteler içinde öğrendiklerinden yeni bilgiler üretmesinin istendiği bir modeldir (Arslan, 2006: 93-95).

Probleme dayalı öğrenimde ‘e-öğrenim’ olarak adlandırılan eğitim yöntemi, büyük ölçüde bilgi ve iletişim teknolojileri yardımıyla yapılmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki akıl almaz gelişmeler, bilgiye erişimin kolaylaşması ve maliyetlerin azalması nedenleriyle geleneksel ‘eğitici temelli’ eğitim sistemi gün geçtikçe terk edilmekte, bu sistemin yerini ‘öğrenim temelli’ ‘e-öğrenme’ sistemi almaktadır. Bilgisayar ağlarıyla beraber elektronik yayıncılığın gelişimi de bu sistemin oluşumunda etkili olmuştur. Bu dönemde bilgi hizmetlerinde değişen sunum biçimiyle, mekândan bağımsız olarak elektronik ortamda eğitim alınacak şekilde, eğitimde hizmetler yeniden yapılandırılmıştır. İnternet, extranet, intranet veya diğer internet-temelli teknolojiler vasıtasıyla gerçekleştirilen senkronize (eş-zamanlı) ve asenkronize (eş-zamanlı olmayan) öğrenme teknikleri olan e-öğrenmede, çeşitli teknolojiler (internet, intranet gibi iletişim ağları, cep telefonu, CD-ROM, vb.) kullanılarak eğitim içeriğine yönelik bilgi ve öğretme materyalleri kullanıcılara ulaştırılmaktadır. Görsel ve işitsel unsurlarla zenginleştirilebilen, öğrencilere ödevler verilebilen, laboratuvar uygulamalarının bile internetten yapılabileceği yeni bir eğitim modeli yaygınlaşmaya başlamıştır (Toplu ve Gökçe Arslan, 2012: 504-507).

Küreselleşmeyle beraber yükseköğretim alanında yaşanan değişimlerle üniversiteler için ortaya çıkan tehditlere vurgu yapan Scott (2002: 197), bu tehditleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Üniversitelerin ulusal kültürün oluşumunu etkileyip yayma misyonu ile küreselleşme arasında bir uyumsuzluk oluşmaktadır.

- Hem iletişim ve bilişim teknolojisinin etkisiyle, hem de küresel araştırma kültürü ağlarının yarattığı etkiyle eğitim-öğretimin homojenleşmesiyle ulusal kültürler olarak ifade edilen ‘farklılıklar’ azalmaktadır.
- Devletin sosyal yönü küreselleşmeyle zayıfladığından, mali açıdan devlete bağlı olan kamu üniversitelerinin gelirleri pek çok üniversitede azalmaktadır.

Düşük ve orta sınıflardan gelen insanlar için ortaöğretim ve yükseköğretimde ortaya çıkan ‘fırsat eşitsizliği’yle (Değirmencioğlu, 2008: 48-49) beraber, modern ekonomi ve toplum içinde, bilgi teknolojisine sahip olanlar ve olmayanlar arasında oluşan ‘dijital bölünme (digital divide) /dijital uçurum³’ küreselleşmenin yarattığı diğer tehditler olarak karşımıza çıkmaktadır (Erten, 2019: 16). Bu ‘dijital uçurum’, teknoloji ve bilgiye sahip olan ve olmayan üniversiteleri de birbirinden ayırmaktadır (Kellner, 2002: 110-111). Devletlerin yükseköğretime aktardıkları bütçe paylarının ülkelerde oldukça azaltılma eğiliminde olması da küreselleşmenin yarattığı diğer bir tehdit olarak görülmektedir (Lee, 2002: 165).

1.5. Türkiye’de Üniversitelerin Tarihsel Dönüşüm Sürecine Entegrasyonu

Ülkemizde yükseköğretim sistemindeki paradigma değişimi, zamansal açıdan gecikmeler olmakla beraber dünya ile uyumlu olup, Büyük Selçuklu İmparatorluğu’ndan başlayarak günümüze kadar değişerek ve gelişerek devam eden yapıda, ‘birinci nesil’ üniversite anlayışından ‘dördüncü nesil’ üniversite anlayışına kadar bütün dönüşüm süreçlerine uyan farklı üniversite anlayışlarını görmek mümkündür.

Türkiye’de görülen ‘kitlesele eğitim üniversiteleri’, ‘birinci nesil’ üniversite anlayışına karşılık gelmekte olup, bu tarz üniversitelerin geçmişi Büyük Selçuklu

3 Dijital bölünme kavramı, modern toplum ve ekonomide, bilgi teknolojisine sahip olanlarla olmayanlar arasındaki bölünmeleri ifade etmede kullanılan bir terimdir. 1999 yılında ABD Ticaret Bakanlığı tarafından yayınlanan raporlarda, belirgin bir şekilde artan rekabetle dijital bölünmenin ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Cheskin Araştırmaları, Stanford Üniversitesi ve Forester Enstitüsü tarafından yapılan çalışmalar toplumsal sınıf ve eğitimin, ırk bölünmelerinin yapılanmasından daha önemli sonuçlar ortaya çıkardığını ve her durumda bilgi teknolojisine sahipliğin de farklı bir bölünme yarattığını gözler önüne sermiştir (Kelner, 2002, s. 110)

İmparatorluğu Veziri Nizamülmülk' ün 1068 yılında Bağdat'ta açtığı 'Nizamiye Medresesi'ne kadar uzanmaktadır.

Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen birinci nesil üniversiteleri modernleştirme ve yaygınlaştırma çalışmalarıyla, birinci nesil üniversite anlayışındaki asıl gelişmeler yaşanmış, bu anlayışın uzantıları günümüze kadar devam etmiştir. Bugün bile hala Türkiye'deki üniversitelerin çoğunun birinci nesil üniversite anlayışıyla 'eğitim-öğretim' işlevine odaklandığı görülmektedir (Yıldız, 2014: 168-169). Dönemin koşulları doğrultusunda birinci nesil devlet ve vakıf üniversitelerinde yenileşme ve değişim çabaları söz konusu olmakla beraber, genel algı eğitim-öğretimin ve öğrenci hizmetlerinin değişiminde yoğunlaştığından, birinci nesil üniversite özellikleri ülkemizde varlığını yüksek oranda devam ettirmektedir (Gündüz ve Balyer, 2013: 62-63).

Türkiye'de 'ikinci nesil' araştırma üniversitesi anlayışı 'İleri Teknoloji Enstitüleri'nde görülmektedir. Diğer üniversitelerden farklı özelliklere sahip bir şekilde, 1992'de çıkarılan özel bir yasayla İzmir ve Gebze'de kurulan iki yüksek teknoloji enstitüsü, ikinci nesil üniversite anlayışına uygun olarak özellikle teknoloji alanlarında üst seviyede eğitim-öğretim, araştırma, yayın, üretim ve danışmanlık faaliyetlerine devam etmektedirler (Erdem, 2016: 44-45).

Teknoloji geliştirme bölgelerindeki üniversiteler veya teknokent/teknoparka sahip üniversiteler 'üçüncü nesil' anlayışındaki girişimci üniversiteler olarak görülmektedir. Girişimci üniversite uygulamalarında önemli bir gelişme olan 'Teknoloji Geliştirme Bölgeleri (TGB)', üretim sektörleri ile üniversite, araştırma kurum ve kuruluşları arasında iş birliğini sağlayarak teknolojik bilginin ve ürünlerin üretilmesi ve bunların ticarileştirilmesiyle girişimciliği destekleyen bölgelerdir (Özer, 2011: 95-96). Doğrudan yabancı yatırımı arttırmayı amaçlayan TGB, üniversiteler ile yakın iş birliği içinde olduklarından, akademisyenler üretecekleri bilgi ve teknolojinin ticarileştirilmesi ve girişimcilik konusunda fırsat elde etmekte, bu bölgelerde tam zamanlı ya da yarı zamanlı çalışmaları karşılığı elde edecekleri gelirler döner sermaye kapsamı dışında tutulmaktadır (Erdem, 2016, s.45).

Tematik üniversiteler olarak 'dördüncü nesil' üniversiteleri, 2013 yılında kurulan Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi ve 2015 yılında kurulan Türkiye Sağlık

Bilimleri Üniversitesi (Erdem, 2016: 45), Arel üniversitesi gibi sosyal bilimlerle pozitif bilimlerin multidisipliner hatta interdisipliner bir çalışma mantığıyla modellendirildiği, düşünce teknolojisi laboratuvarı, Sağlıkta Avatar modelleme, mavi beyin projesi, beyin uyarım ve nöroteknoloji laboratuvarı, davranış genetiğinde özelleşmiş altyapı gibi farklı alanlarda yoğunlaşan çalışmaların yapıldığı üniversiteler, son yılların yeni paradigma altyapısıyla bütün dünyada hızla yayılmaktadır (Yahyaoğlu, 2012).

‘Bilimsel düşünebilme’ ve ‘bilimsel yöntemi hayata geçirebilme’ konularında toplumla ilgili önemli ipuçları veren üniversite paradigmasındaki değişim, toplumsal ve bilimsel dinamiklerden kaynaklı hızlı veya yavaş gerçekleşebilmektedir. Bilimsel yöntemi ve düşünebilmeyi benimseyen ve bunları hayata geçirebilen toplumlar üniversite paradigmasındaki değişimlere ‘öncülük’ etmekte, bunları gerçekleştiremeyen toplumlardaki üniversite paradigması ‘takip’ veya ‘taklit’ etme niteliğinden öteye geçememektedir (Erdem, 2016: 45).

Türkiye’de yükseköğretimin tarihsel gelişimi süreci incelenirken öncelikle Osmanlı İmparatorluğu’nda yükseköğretim alanındaki gelişmelerin incelenmesi, hem yükseköğretim kuramlarının mevcut yapılarının analizinde hem de yükseköğretimde oluşturmaya çalıştığımız performans değerlendirme modelinin içeriğinin anlaşılmasında fayda sağlayacaktır. Bu sebeple tarihsel dönüşüm sürecinde öncelikle Osmanlı İmparatorluğu döneminde yükseköğretim alanındaki gelişmeler ele alınacak, daha sonrasında ise Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar olan gelişmeler incelenecektir.

1.5.1. Osmanlı İmparatorluğu’nda Yükseköğretim

Türkler’de yükseköğretim sisteminin tarihçesi incelendiğinde, sistemin 1000 yıl önceki Türk Devletlerine kadar gittiği, yükseköğretim kuramlarının ilk başlangıcının medreselere dayandırıldığı görülmekte ve 1067 yılında Bağdat’ta Nizamülmülk tarafından kurulan Nizamiye Medresesi İlk Türk medresesi olarak kabul edilmektedir (Kaya, 1979: 127; Günay ve Günay, 2017: 156).

Osmanlı İmparatorluğunda bu niteliklere sahip ilk medrese, İznik’te Osmanlı Devleti’nin kuruluşundan sonra Orhan Gazi tarafından kurulan ‘İznik Orhaniyesi’ olup, daha sonra I. Murad ve I. Bayezid tarafından Bursa ve Edirne’de medrese

kurulmuş, bunların ardından Bursa’da I. Mehmet Yeşil Medrese’yi açarken, II. Murad da Muradiye Medresesi’ni ve Edirne’de de Darülhadis Medresesi’ni yaptırmıştır. 1470’te II. Mehmed’in İstanbul’da kurduğu Sahn-ı Seman adındaki Medreseleri’nin ardından II. Bayezid Medresesi ve Süleymaniye Medresesi (1556) açılmıştır. Osmanlı’da Sultanların yaptırdıkları medreselere ‘sultani’ denirken devlet adamlarının ya da bilginlerin yaptırdıkları ve özel eğitimin verildiği medreselere ‘hususî’ adı verilmekteydi. 18. yüzyılda büyük kentlerde ve birçok kasabada medreseler bulunurken özellikle İstanbul’da 178 medrese bulunmaktaydı (Günay ve Günay, 2017: 157). Bursa, Edirne, İstanbul’da ve diğer kent ve kasabalarda bu niteliklere sahip yeni medreselerin kurulmasıyla eğitim-öğretim alanında yeni gelişmeler kaydedilmiştir (Ataünal, 1993: 28-29).

Osmanlı İmparatorluğunda, temel eğitim kurumları, sivil ve askeri okullar olarak ikiye ayrılmaktaydı. Sıbyan Mektepleri ve Medreseler sivil okulları oluşturmaktaydı. Askeri okullar yanında özel eğitim kurumları olarak ifade edilebilecek olan bu okulların finansman ve denetimleri vakıflar tarafından yapılmaktaydı. Sıbyan mektepleri, küçük yaştaki çocukların eğitim aldığı ilkokullarken, Medreseler Umumi Medreseler ve İhtisas Medreseleri olmak üzere ikiye ayrılmakta, Umumi Medreseler’de dini ve dini olmayan eğitim verilirken, İhtisas Medreselerinde, tek bir bilim dalında uzmanlığa dayalı eğitim verilmekteydi. Dolayısıyla yükseköğretimin temelini Medreseler teşkil etmekteydi (Baltacı, 2016: 830-832).

Osmanlı’da 16. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, medreselerde yaşanan bozulmanın önüne geçebilmek için ıslah çalışmaları kapsamında 1577’den itibaren fermanlar yayımlanmaya başlamış ve II. Meşrutiyet döneminde medreselerin yenilenmesi gündeme gelmiştir. 1914 yılında Islah-ı Medaris Nizamnamesiyle medreseler yeniden düzenlenmiştir (Güldöşüren, 2018: 585-586).

Ordunun savaşlarda gösterdiği başarısızlık nedeniyle oluşan ihtiyaç doğrultusunda, Osmanlı İmparatorluğu’nda ‘askeri sınıf’ın yeniden üretilmesiyle, Müslüman kesimin modern anlamda eğitilmesiyle ilgili ilk adımlar atılmıştır. Osmanlı yükseköğretim sisteminin başlangıcı olarak kabul edilen 1773 yılından itibaren kurulan batı tarzı yükseköğretim kurumlarının ilki, bugünkü İstanbul Teknik Üniversitesi’nin (İTÜ) temelini oluşturan, Mühendishane-i Bahri Hümayun (Hendeseane)’dur (Günay ve Günay, 2017: 157; UNESCO, 1990: 5; Gür, 2011: 49).

III. Selim aynı şekilde yine askeri amaçlı olarak 1794 yılında ‘Mühendishane-i Berri-i Hümayün’u kurarak, mühendislik dallarında uzmanlaşma başlatmış, ‘Mekteb-i Ulumu Harbiye’nin 1834’te kurulmasının ardından ‘Muzıka-i Hümayün’ aynı yıl ordunun yeniden örgütlenmesi için kurulmuştur (Kılıç, 1999: 293).

II. Mahmut döneminde, önce 1826’da ‘Tıbhane-i Amire ve Cerrahhane-i Mamure’ kurulmuş, sonra bu okul 1838’de yeni bir adla ‘Darürlüm-ül Hikemiye-i Osmaniye ve Mekteb-i Tıbbiye-i Aliye-i Şahane’ diye Galatasaray’da açılmıştır (Kılıç, 1999: 294).

Osmanlı döneminde yükseköğretim alanındaki gelişmeler, öncelikle askeri alanda başlatılıp daha sonra yaygınlaştırmak için çalışmalar yapılmıştır fakat o günün toplumsal yapı ve koşullarının bu gelişmelere hazır olmamasından kaynaklı, yükseköğretimde batıyla entegrasyonda çok uzun sürecek bir dönem araya girmiştir (Kılıç, 1999: 294).

Tanzimat Fermanıyla birlikte hemen her alanda uygulanmaya başlanan yenilikler eğitim alanında da ortaya çıkmış, bu dönemde yükseköğretimde yapılan bu değişiklik konularının gündeme gelmesi dönemin ünlü paşaları Ali, Fuat ve Cevdet Paşa’lar tarafından olmuştur (Meryatak, 1994: 5). Bu yeniliklerin en önemlilerinden birisi de 1863 yılında batı standartlarına uygun ilk üniversite olarak nitelendirilebilecek olan ‘İ. Darülfünun’un eğitime başlamasıdır (Başar, 1997: 23). 1933’e gelinceye kadar beş kez kapatılıp açılan İstanbul Darülfünun’u, Cumhuriyetin kuruluşundan on yıl sonra toplumun beklediği ilerleme ve gelişmeyi hala gösteremediğinden, Atatürk’ün başlattığı reformlar kapsamında kapatılarak İstanbul Üniversitesi kurulmuştur (Doğramacı, 2007: 14; Erdem, 2012: 376). Bu döneme bakıldığında Darülfünun’dan üniversiteye geçiş sürecinin ‘medrese’, ‘Darülfünun’ ve ‘üniversite’ şeklinde evrilme tarzında olmadığı, bu yapılanma sürecinde medrese sisteminin ve Darülfünun’un tamamıyla terk edilerek, üniversitenin sistem anlayışı, yapısı ve unvanlarının Batıdan aynen alındığı görülmektedir (Günay ve Günay, 2017: 157).

Bu dönemde kamu görevi olarak algılanan eğitimde askeriyeye yönelik olarak eğitim veren yüksekokullarla beraber ilk sivil yüksekokullar olarak ‘Mekteb-i Mülkiye (1859)’ ve ‘Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye (1866)’ kurulmuştur. Eğitim sisteminde

gerçekleştirilen bu gelişmeler sonucunda oluşan eğitimci açığını ortadan kaldırmak için yeni düzenlemeler yapılarak ‘Darulmuallimin (1847)’, ‘Darulmuallim-i Sıbyan (1862)’ ve ‘Darulmuallimat (1870)’ kurulmuştur. 1870 yılında 1869 Saffet Paşa Nizamnamesiyle kurulan II. Darülfünun’un, ‘Darülfünun-u Osmani’ adıyla açılışının ardından kısa sürede kapanmış, yerine 1874 yılında Galatasaray’da III. Darülfünun olan ‘Darülfünun-u Sultani’ açılmış, fakat bu da 1880’li yıllarda kapatılmıştır. Bu kurumun dengi olabilecek umuduyla 1890 yılında Sadrazam Sait Paşa’nın teşvikiyle açılan ‘Darülfünun-u Şahane’, IV. Darülfünun’dur. Ancak dönemin koşulları sebebiyle bu üniversite de beklenen başarıyı gösterememiştir. Bu süreçte, ‘Mekteb-i Fünun-u Maliye (1878)’, ‘Sanay-i Nefise Mektebi (1879)’ ve ‘Ticaret Mektebi (1882)’ meslek okulları ve yüksekokullar olarak açılmış ve bunlara benzer okullar 1890’dan sonra İstanbul dışında da açılarak daha geniş alana yayılmışlardır (Kılıç, 1999: 294).

İmparatorluğun sınırları içerisinde Rum, Ermeni ve Yahudilerin pek çok okulu bulunmasına rağmen yasal düzenlemelerden kaynaklı imparatorluk sınırları içerisinde herkesin özel okul açabilmesinin önünde engeller bulunmaktaydı (Hesapçıoğlu, 1995: 151-152). Batıda meydana gelen gelişmeler ışığında bu süreçte 1856 tarihli Islahat Fermanı ve 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile ilk kez Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde yaşayan herkesin özel okul açabilmelerine imkân tanıyan düzenlemeler yapılarak bu engeller ortadan kaldırılmıştır (Çakır ve Türk, 2017: 62).

Eğitim çalışmalarının yoğun olarak yapıldığı II. Meşrutiyet ile başlayan dönemde, ilk kez yeni yapılanmalara gidilmiştir (Şahin ve Tokdemir, 2011: 852-853). Bu dönemde “Darülfünun-u Şahane” nin yerine V. Darülfünun olarak ‘Darülfünun-u Osmani’ ismiyle yeni bir üniversite kurulmuştur (Dölen, 2008: 18). Bu dönemde Osmanlı İmparatorluğu’nda tek Darülfünun olan ‘Darülfünun-u Osmani’ yanında önce Beyrut’ta, sonra da Hicaz’da Darülfünun kurulmaya çalışılmış ancak çabalar başarısızlıkla sonuçlanmıştır. 1912 yılında Darülfünun’da yapılan önemli değişikliklerle; Üniversite Ulüm-ı, Ulüm-ı Şeriye, Fünuk, Hukikiye, Ulüm-ı Edebiyye, Ulüm-ı Tıbbiye, olarak beş alana ayrılmış, kızların da yükseköğretim eğitimi alabilmesi için ‘İnas Darülfünun-u’ kurulmuştur (Dölen, 2008: 5; Arslan ve Akpınar, 2005: 227-228).

Birinci Dünya Savaşı sırasında Darülfünun hem öğrenciler hem de öğretim elemanları açısından büyük yaralar almış fakat Osmanlı Eğitim Sistemi'ndeki tüm noksanlıklara rağmen, Kurtuluş Savaşı'nın başladığı 1919 yılına kadar, hiç değilse biçimsel olarak (kısmi özerklik ve karma eğitim gibi ilkelerin kabulü) Batı eğitim sistemlerinin temel niteliklerine kavuşturulmuştur (Dinçsoy, 1995: 46; Namal ve Karakök, 2011: 29-30).

Osmanlı İmparatorluğu da diğer devletler gibi vatandaşlarını kendi düşünceleri çerçevesinde yetiştirmek amacıyla eğitim kurumları kurmuş, devletin yanında çoğunlukla özel kişiler tarafından kurulan vakıflar aracılığıyla verilen eğitim kurumlarına herkesin ücretsiz ve serbestçe devam etmesi yanında, eğitim alan öğrencilere maddi desteğin de sağlandığı bir sistem oluşturulmuştur (Gemici, 2019: 47; Kurtkan, 1977: 57).

Osmanlı İmparatorluğunda uzun yıllar boyunca eğitim hizmetini üstlenen, devlet kadrolarının yetiştirilmesini sağlayan medreseler, Kanuni Sultan Süleyman döneminden sonra siyasi alanda ortaya çıkan belirsizlikler nedeniyle siyasi alanda ve toplum üzerinde eski güç ve etkisini yitirmiştir. II. Meşrutiyet döneminden itibaren ıslahat çalışmaları ile yenilenme süreci içine giren medreseler tekrar eski önem ve gücünü elde etmeye çalışmışlardır. Fakat bu dönemde ortaya çıkan milliyetçilik ve ulus devlet söylemleri sonucunda ortaya çıkan yapı, medreselerin amaçlarına ulaşmalarına engel olmuş ve yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim politikası bu yeni paradigmalarda çerçevesinde şekillenmiştir. Bu doğrultuda Cumhuriyetin eğitim felsefesi, milli duyguların ağır bastığı ve yeni devletin ihtiyacı olan eğitilmiş kitlenin bu felsefe doğrultusunda yetiştirildiği ilkelerle şekillenmiştir (Aşkın, 2017: 977).

1.5.2. Cumhuriyetin İlanından Sonra Türkiye'de Yükseköğretim

Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanından itibaren yükseköğretim alanında yaşanan gelişmeler üç dönemde incelenebilir: 1946 yılına kadar, 1946'dan Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)'ün kuruluşuna ve YÖK'ün kurulduğu tarihten günümüze kadar.

1.5.2.1. 1946 Yılına Kadar Olan Gelişmeler

Osmanlı İmparatorluğu'nda ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonraki on yıllık sürede ülkemizdeki tek yükseköğretim kurumu olan Darülfünun, milliyetçi inkılâpçı bir dönüşüm içinde olan toplumda tutucu bir özellik taşımaktaydı. O

dönemde ülke bilim insanları ve yöneticiler, Darülfünun'un ülke sorunlarına duyarsız kaldığı ve yeterince sorgulamayan, düşünmeyen ve eleştirmeyen insanlar yetiştirdiği düşüncesini taşımaktaydılar (Namal ve Karakök, 2011: 27).

1923'den günümüze kadar askeri ve sivil müdahaleler ile gerçekleşen sosyolojik kırılmalar, diğer alanlarda olduğu gibi, yükseköğretim alanında da yapısal dönüşümler ve yasal düzenlemeleri beraberinde getirmiş, bu değişimleri gerçekleştirebilmek amacıyla Cumhuriyet döneminde yükseköğretimle ilgili beş temel kanun çıkarılmıştır: 31 Mayıs 1933 tarih ve 2252 sayılı Üniversite Kanunu; 13 Haziran 1946 tarih ve 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu; 27 Ekim 1960 tarih ve 115 sayılı 4936 sayılı Kanunun Bazı Maddelerini Değiştiren Kanun; 20 Haziran 1973 tarih ve 1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu ve 4 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu. Bu düzenlemelerden sadece 1933, 1946 ve 1981 düzenlemeleri reform olarak nitelendirilmekte olup, 1933 ve 1946 düzenlemeleri tek parti döneminde; 1960, 1973 ve 1981 düzenlemeleri sırayla 27 Mayıs, 12 Mart ve 12 Eylül askeri müdahalelerinden sonra gerçekleştirilmiştir (Günay ve Günay, 2017: 157).

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte Türkiye Cumhuriyeti'nde birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişimler yaşanmıştır. Uzun bir savaş döneminden sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim alanında yapılan reformlar esnasında başta finansman olmak üzere birçok zorlukla karşılaşmış ve adım adım bu zorluklar aşılmaya çalışılmıştır. Kuruluş aşamasında Osmanlı İmparatorluğu'ndan dağınık bir eğitim sistemi devralan Türkiye Cumhuriyeti, hızlı bir şekilde bu dağınık yapıdaki eğitim kurumları için köklü değişiklikler yapmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'ndan devralınan, özerkliğe sahip Darülfünun'a ek olarak, 1924'te İstanbul Darülfünun'u ve ona bağlı olarak Tıp, İlahiyat, Hukuk ve Fen Fakülteleri kurulmuş ve üniversite 'Katma Bütçe'li idare haline getirilip, üniversitelerin bağımsız kuruluşlar olmaları doğrultusunda önemli bir adım atılmıştır (Kılıç, 1999: 296-297).

1927'de resmî gazetede 'Ziraat ve Baytar Enstitüleriyle Ali Mektepleri Tesisine ve Ziraat Tedrisatının Islahına' dair Kanun yayınlanmış (Günay ve Günay, 2017: 157), Darülfünun'dan üniversite yapısına geçmek için yapılan çalışmalar kapsamında Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren yurtdışına yetenekli öğrenciler gönderilip 'üniversite reformu' için hazırlıklara başlanmıştır. Yurtdışında yetişen bu öğrenciler ülkeye döndükten sona 1933 yılında üniversite reformuna başlanmış (Erdem, 2012:

377; Gür, 2011: 47), 1933 tarihinde Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü kurulmuştur (Günay ve Günay, 2017: 157).

1930'lu yıllarda yürütülen devlet destekli devletçilik politikalarından yükseköğretim de etkilenmiş ve yükseköğretimde büyük atılımlar yapılmıştır. Bu dönemdeki gelişmelerden en önemlisi 31 Mayıs 1933'de 2252 sayılı Üniversite Kanunu ile başlatılan Cumhuriyet tarihinin ilk yükseköğretim reformudur (Korkut, 2003; Aypay, 2003: 196). Bu Kanunla gerçekleşen reform çerçevesinde üniversite yapı, model ve terminolojisi bakımından tamamıyla Batı'dan transfer edilmiştir (Günay ve Günay, 2017: 158). 1933'te Darülfünun'un yenileştirilmesi için İsviçre'den çağrılan profesör Albert Malche'in hazırladığı rapora (Başar, 1997: 31-32; Özata, 2007: 129-133; Arslan, 2005: 30; Toğrol, 2012: 30) dayanılarak aynı yıl 2252 Sayılı Kanun'la Darülfünun kapatılarak, aynı üniversite Kasım 1933'te 'İstanbul Üniversitesi' adıyla eski yapısı önemli ölçüde değiştirilerek yeniden açılmıştır (Kılıç, 1999: 298). Türkiye'de modern üniversitenin başlangıcı olarak kabul edilen, birleştirici ve bütünleştirici bir fonksiyona sahip olan İstanbul Üniversitesi'nin en önemli vasfı 'milliliği' ve 'inkılapçılığı' olarak öngörülerek, Cumhuriyet ilkelerine bağlı bir gençlik yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Güler, 1994: 103). Ekim 1934'te yayınlanan 'İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi' yönetmeliğinin birinci maddesinde üniversitenin görevleri şu şekilde belirlenmiştir: Araştırmalar yapmak, milli kültürü ve yüksek bilgiyi yaymak; Devlet ve ülke düzeyindeki işler için kalifiye eleman yetiştirmek (Kavak, 1990: 25). İstanbul Üniversitesi'ndeki akademik kadronun büyük bölümünü o dönem Almanya'daki Hitler faşizminden kaçarak Türkiye'ye gelen bilim insanları oluşturmuştur (Kayadibi, 2006: 12; Toğrol, 2012: 30). 1945'li yıllara kadar Türkiye'de kalan bu bilim insanları hem Türkiye'de Alman üniversite modelinin yerleşmesinde, hem de çağdaş ve bilimsel bir üniversite modelinin kurulmasında büyük katkı sağlamışlardır (Namal, 2011: 15).

Yükseköğretim alanında İstanbul'da yaşanan bu gelişmelerle beraber, Ankara'da da gelişmeler yaşanmış ve yeni yükseköğretim kurumları açılmıştır (Kayadibi, 2006: 12). 1933'te, Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü kurularak 1948 yılında Ankara Üniversitesi'ne bağlanmış ve Ziraat Fakültesi adını almıştır. 1935'te İstanbul'daki Mülkiye Mektebi, Siyasal Bilgiler Fakültesi ismiyle Ankara'ya taşınmış, yine aynı tarihte Ankara'da Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi açılmış, 1925'te

Ankara’da kurulan Hukuk Mektebi’nin adı Ankara Hukuk Fakültesi olarak değiştirilmiş, 1943’te Ankara Fen Fakültesi kurulmuştur (Kılıç, 1999: 298; Akyüz, 2010: 359; Çelebi, 2003: 263; Kadıoğlu, 2008: 183).

1.5.2.2. 1946’dan YÖK’ün Kuruluşuna Kadar

YÖK’ün kuruluşundan önceki dönemde, yükseköğretim ne kendi içinde ne de Milli Eğitim Sistemi’yle bir bütünlük taşımamaktaydı. Yükseköğretimle ilgili görev ve sorumluluklar farklı kanunlarla belirlenip düzenleme yapılmaya çalışılma ancak kanunlardaki çeşitlilik beraberinde kargaşayı ve yükseköğretim kuramlarının işlevlerini yerine getirememesi sonucunu getirmekteydi (Ataünal, 1993: 83).

1946 yılı Türkiye Cumhuriyeti tarihi açısından önemli bir yıl olmuş, tek partili dönemden çok partili döneme geçişin ardından seçimler yapılmış, yükseköğretim alanında da çıkarılan yeni kanunla üniversite reformu gerçekleştirilmiştir. 1946 tarihli 4936 Sayılı Kanun’la yükseköğretim alanında yapılan bu reformun temel hedefi üniversite öğretim elemanlarının yetişme, seçilme ve yükselme şartlarını belli esaslara bağlamak, bu amaçla üniversite öğretim elemanlığı mesleğini kanun temeli üzerine oturtmak ve böylece bu mesleği yerine getirecek kitlenin daha çabuk gelişmesini sağlamaktır. Bu reformda belirlenen amaçlara ulaşma doğrultusunda, üniversiteler ve bağlı tüm organları, kuruluşları, işleyişleri yasal düzenlemelere bağlanıp, üniversiteler yeni ve ileri bir statüye ulaştırılmışlardır. Üniversiteler bu dönemde bilimsel, mali ve yönetsel bakımdan özerkliğe kavuşturulmaya çalışılmıştır (Korkut, 2003).

1946’da Türkiye’de sadece, Darülfünun yerine 1933’de kurulan İstanbul Üniversitesi, 1944 tarihinde kurulan İstanbul Teknik Üniversitesi ve 1946 tarihinde kurulan Ankara Üniversitesi olarak üç üniversite bulunmaktayken, 1950’li yıllardan itibaren toplumsal talep doğrultusunda üniversiteler bölgesel merkezlere yaygınlaştırılmaya başlanmıştır. 1955’te Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Ege Üniversitesi, 1956’da Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1957’de Amerika’daki Landa-Grand üniversiteleri model alınarak Atatürk Üniversitesi kurulmuştur (TÜSİAD, 1994: 154-155). 1933 yılında başlayan üniversite reformu sonucunda üniversitelerin yurt geneline yayılma hızı ile daha sonraki dönemlerde gerçekleşen nüfus artış hızı tam olarak birbirine ayak uyduramamıştır. Üniversitelere başvurulara yeterli arz sağlanamadığından, 1940’lardan sonra yeni üniversite kurma çabaları sayısal

sonuçlara odaklı (nicel) çözüm arayışları olarak ortaya çıkmış ve bu doğrultuda kurulan yeni üniversitelerin bir kısmı ise büyüyen üniversitelerin bölünmesi sonucunda oluşmuştur (Telli Yamamoto, 2018: 134).

Türk siyasi tarihinde bir diğer kırılmanın olduğu 27 Mayıs 1960 darbesinin ardından, 27 Ekim 1960 yılında yayınlanan kanunla üniversiteler idari ve bilimsel özerkliğe sahip kamu tüzel kişiliği haline getirilmiştir. Diğer taraftan, öğretim elemanlarının siyasi partilere üye olmaları ve partilerin genel merkezlerinde görev almaları mümkün kılınmıştır. Öğretim elemanları ve üniversite organlarının kendi yönetsel organları dışındaki makamlarca görevlerinden uzaklaştırılmaları mümkün değildir (Korkut, 2003). Bu dönemdeki toplumda hızla artan yükseköğretim talebini karşılamak için 1965 yılında özel yüksekokulların açılmasına izin verilmiş ve bu karar doğrultusunda pek çok özel okul açılmıştır. Ankara’da, 1967’de Hacettepe Üniversitesi kurulmuş, 1969 yılında Devlet Mimarlık Mühendislik Akademileri ülkenin birçok yerinde kurulmuştur. 1971 yılında İstanbul’da Robert Koleji’nin yerine, Boğaziçi Üniversitesi kurulmuştur. Bundan sonraki süreçte, yükseköğretime yönelik gerçekleşen yoğun talep, yeni üniversitelerin açılmasıyla sonuçlanmış ve Türkiye’de bulunan üniversite sayısı 18’e çıkmıştır (Kılıç, 1999: 300-301).

12 Mart 1971 askeri darbesinden sonra 1971 yılında Anayasanın 120. maddesinde değişiklik yapılarak üniversitelerde eğitim-öğretim faaliyetleri ve öğretim özgürlüğünün tehlikeye düşebilmesi gerekçesiyle dış müdahaleye izin verecek bir hüküm eklenmiştir. 20 Haziran 1973 tarihli ve 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ODTÜ dışındaki üniversiteleri tek bir çatı altında birleştirerek, denetleme, planlama ve koordinasyon görevini yürütecek ve başkanlığını Milli Eğitim Bakanı’nın yapacağı Yükseköğretim Kurulu’nun kurulmasını da içermektedir (Günay ve Günay, 2017: 159). Kurul üyeleri, her üniversiteden seçilen bir temsilciyle, bunların toplamına eşit olan çeşitli bakanlıklarca atanan hükümet temsilcilerinden oluşmaktaydı fakat oluşturulan bu kurul 1975’te Anayasa’ya aykırı bulunarak, Anayasa Mahkemesince kaldırılmıştır. 1973’te Çukurova Üniversitesi, Diyarbakır Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, 1975’te İnönü Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Bursa Üniversitesi, On dokuz Mayıs Üniversitesi ve Selçuk Üniversiteleri kurulmuş ve 1973’te yükseköğretimle ilgili 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu şeklinde iki yeni kanun yürürlüğe girmiştir (Fakat 1750

Sayıli Kanunun bazı maddeleri Anayasa Mahkemesince, üniversitenin kendi dışındaki kurum ve kişiler tarafından yönetilemeyeceğiyle ilgili anayasa maddelerine ters düştüğü gerekçesiyle iptal edilmiştir) (Kılıç, 1999: 300-301).

1946-1981 döneminde diğer alanlarda olduğu gibi Türkiye’de yükseköğretim kuramlarında da önemli gelişmeler yaşanmış, önemli düzenlemeler yapılmış ancak yükseköğretim kurumları arasında yaşanan iş birliği ve koordinasyon eksikliği yönetsel fonksiyonların tamamındaki aksaklıklar sebebiyle alanda beklenen gelişme kaydedilememiş ve yükseköğretim sistemi zamanın gerisinde kalmıştır.

1.5.2.3. YÖK’ün Kuruluşundan Günümüze Kadar

12 Eylül 1980 sonrası, yükseköğretim alanında yapılması düşünülen reform, Milli Güvenlik Konseyi tarafından 6 Kasım 1981’de Yükseköğretim Kanunu’nun kabulüyle gerçekleştirilmeye çalışılmış, 2547 Sayılı Kanun’un kabul edilmesiyle 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu da yürürlükten kaldırılmış, ancak değişiklikler bununla sınırlı kalmamıştır. Kısa süre sonra 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun bazı maddeleri değiştirilip, bu kanuna göre kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip, bir kuruluş niteliğinde kurulan ‘Yükseköğretim Kurulu’nun yetkileri genişletilmiş ve mevcut 27 üniversitenin yönetimi Yükseköğretim Kurulu (YÖK)’e bırakılmıştır (Uysal ve Aydemir, 2016: 277). 2547 Sayılı Kanunla, Kıta Avrupası modelinden ayrılan Türk yükseköğretim sistemi, Anglo-Sakson modelinin temel ilkelerine dayandırılarak, ara kuruluş olarak YÖK’ün oluşturulması, rektör atamaları, enstitülerin kuruluşu, akademik yapıların bölümlere göre şekillendirilmesi, doçentlik tezinin kaldırılması, yardımcı doçentlik unvanının ara kadro olarak oluşturulması, asistanlığın araştırma görevliliğine dönüştürülmesi, profesörlük terfiinde getirilen uluslararası yayın şartı gibi konuları içeren reform paketi, bu Anglo-Sakson modelle uyumlu yapının temellerini oluşturmuştur (Bursalıoğlu ve Selim, 2015: 47). 1981 üniversite reformu ülkede siyasal, ekonomik, kültürel ve sosyal sorunların yaşandığı olağanüstü bir dönemde gerçekleştirilmiş ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile bu Kanunla öngörülen YÖK sistemi, yapılan üniversite reformları içerisinde demokratikliği konusunda her kesim tarafından sürekli olumlu ve olumsuz eleştirilere muhatap olmuştur (Toğrol, 2012: 33; Gür, 2011: 51-52; Arslan, 2005: 33-34).

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile köklü bir değişim sürecine giren yükseköğretim sisteminde YÖK reformu çerçevesinde üniversitelerin yeniden teşkilatlanmasına yönelik yapılan çalışmalar bünyesinde, üniversitelerin dışında teşkilatlanmış akademilerle beraber çeşitli bakanlıkların bünyesinde bulunan yükseköğretim kurumlarının bir bölümü var olan üniversitelere bağlanırken, bir bölümü de bağımsız üniversiteler şekline getirilmiş, fakülte, akademi ve yüksekokullar aynı çatı altına toplanmıştır (Korkut, 2003). YÖK'ün kurulduğu dönemde toplam 27 olan üniversite sayısı 1981-1991 döneminde toplam 29'a, 183 olan fakülte sayısı 212'ye, 126 olan yüksekokul sayısı 219'a, 2 olan enstitü sayısı ise 118'e yükseltilmiştir (Kılıç, 1999: 304). Bu Kanun, bütün yükseköğretim sisteminin sadece üniversitelerden meydana geldiğini öngörmekteydi. Bunun nedeni nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacın yalnızca üniversitelerde yetiştirilecek bireylerle sağlanacağı düşüncesi idi. O dönem yaşanan siyasi ve toplumsal kaos ortamında gençlerin politize olmalarının önüne bu şekilde geçilebileceğine inanılmıştı (Korkut, 2003).

Tarihsel olarak 1933-1981 arası dönemdeki üniversite sayılarına baktığımızda 1933'de 1, 1946'da 3, 1960'da 7, 1973'de 12 ve 1981'de 19 adettir. Öğrenci sayılarına baktığımızda 1924'te 2914, 1931'de 2167, 1978'de 346.476, 1981'de 237.369'dir. Öğretim elemanı sayılarına baktığımızda 1924'te 307, 1931'de 240, 1981'de 20.917'dir. 1975-1976'da %9,1 olan yükseköğretim okullaşma oranı 1980-1981 öğretim yılında %6,3'tür. Yine bu dönemde ülkemizin uluslararası endeksli bilimsel dergilerdeki toplam yayın sayısına baktığımızda 1974'de 214, 1980'de 391 olduğu görülmektedir (Yazar ve Averbek, 2018: 1351-1352; Çetinsaya, 2014, s. 42).

1981 yılına kadar Türkiye'de Devlet üniversitelerinde üç farklı üniversite yönetim modeli uygulanmıştır. Bunlardan ilki olan 1933 yılında 2252 Sayılı Kanun'la Atatürk tarafından gerçekleştirilen üniversite reformunda, Kıta Avrupa'sı yönetim modeli temel alınarak üniversiteler doğrudan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanıp denetleme ve sorumlu tutma mekanizması oluşturulmuştur. 1946 yılında 4936 Sayılı Üniversite Kanunu ile oluşturulan İkinci yönetim modelinde üniversitelere tanınan özerklik çerçevesinde, rektör ve dekanların seçimle işbaşına gelmeleri kuralı getirilmiş, fakat Millî Eğitim Bakanlığı'nın üniversitelerin yönetiminde en tepe kurum olmasına dair eski hükümler aynı şekilde korunmuştur. Üçüncü yönetim modeli olan Anglosakson modelinin ABD'de uygulanan şekline göre yönetilen ilk devlet

üniversitesi ODTÜ'ydü. 1982 yılından itibaren 126 yükseköğretim kurumu 2547 sayılı Kanun çerçevesinde yeniden yapılandırılmış, üniversitelerin dışında kalan akademilerle farklı bakanlıkların bünyesinde olan yükseköğretim kurumlarının bir bölümü mevcut üniversitelere bağlanmış, bir kısmı da üniversiteye dönüştürülmüştür. Böylece 1981'de 19 olan devlet üniversitesi sayısı, 1982'de 27'ye yükselmiş, bu düzenlemeyle yükseköğretimdeki üniversite-akademi ikiliğine son verilmiştir. Yine bu süreçte yükseköğretim kurumları arasındaki eğitim programları, planlama ve koordinasyon konularında bütünlük sağlanarak sistemdeki sorunlar azaltılmaya çalışılmıştır (Günay ve Günay, 2017: 161).

1982 Anayasası'nın 130. maddesiyle üniversitelerin kuruluş mevzuatında yapılan düzenlemelerden sonra 1984'te ülkemizdeki ilk vakıf üniversitesi olan İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi kurulmuştur (Doğramacı, 2007: 25). Ayrıca, kamuoyunda 'mektupla öğretim' adıyla anılan yaygın eğitim uygulaması, 1982-1983 eğitim-öğretim yılıyla kaldırılarak, yerine Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi hayata geçirilmiştir (Günay ve Günay, 2017: 161).

21. yüzyılın başında yaşanan gelişmelerle karşı karşıya kalan ülkemiz yükseköğretim sistemi, bu gelişme ve değişimlere uyum çabası içine girmiştir. Ülkemizde bütün dünyayla entegre olmayı gerektiren bu değişim faktörlerini küresel, ulusal ve kurumsal olarak ifade edilecek şekilde üç başlık altında toplamak mümkündür (Odabaşı, 2005: 88).

Küresel boyutta, ülkemizin yükseköğretim sisteminin evrensel boyutta başarı seviyesine ulaşabilmesi için gereken standartları sağlaması, gelişmiş ülke üniversitelerinin üniversite kriterlerini yakalayabilmesi, ülkeler arası ortadan kalkan sınırlarla bütünleşen akademik dünyaya uyum sağlaması için gelen baskıları karşılayabilmesi için adımlar atması gerekmiştir. Bu değişen dünya içerisinde AB'nin bütün dünyaya açılan küresel üniversiteleri kapsamında eğitim-öğretim ve bilginin alınıp satılabilen bir meta haline gelen yapısında, her geçen gün artan rekabetçi ve kar amaçlı yapısının yoğunlaşan etkisi altında, oluşturulan değişim ve gelişme projelerine katılabilmek, uyum sağlayabilmek, oluşan bu yapıya diğer ülkelerle birlikte hazır olabilmek, bu süreçte oluşan tarihi fırsatlardan geri kalmamak için ülkemiz yükseköğretim sistemi reform çalışmalarına entegre olacak süreçler yürütmektedir. AB ülkeleriyle beraber sürece katılan ülkelere sorumluluklar yüklenen Bologna

uygulamalarında Erasmus/Sokrates değişim programları bu konudaki en önemli örnektir. Birbirleriyle uyum sağlayan ve rekabet edebilen bir ‘Avrupa Yükseköğretim Alanı’ gerçekleştirmeyi amaçlayan ‘Bologna Bildirgesi’, bir taraftan ülkemiz üniversitelerine büyük fırsatlar sunarken diğer taraftan da büyük yükümlölüklerle karşı karşıya bırakmıştır (Gümrükçü, 2005: 157-158). Uluslararasılaşma, Avrupalılaşma, küreselleşme şeklinde ifade edilen bütünleşme çabaları, standart, rekabet, akreditasyon, eğitim ve araştırmada kalite gibi değişkenleri ön plana çıkararak, üniversitelerin değişim ve dönüşüm uygulamalarını harekete geçirmiştir (Küçükcan ve Gür, 2009: 80-84).

İkinci başlık olan ‘ulusal’ etkenler boyutunda, bilgi toplumuna geçişin yarattığı bazı önemli baskı ve zorluklar göze çarpmaktadır. Toplumun her kesiminden gelen farklı hizmet beklentileri, yükseköğretim için ayrılan kamu kaynaklarının yetersizliği, yüksek talep karşısında yükseköğretimde kitleselleşme sorunu, devlet yönetimlerinin kitleselleşmeyi destekleyici faaliyetleri, üniversitelerden bölgesel kalkınmada daha aktif rol almaları yönündeki talepler, üniversite-sanayi işbirliği faaliyetlerinin artırılması yönündeki arzular, yürütölen faaliyetlerde etkinlik ve verimlilik arayışları bu ulusal boyuttaki unsurları içermektedir (Odabaşı, 2005: 89; Bursalıoğlu ve Selim, 2015: 48; Erdil, Vd., 2013: 98-100).

Akademisyenlerin daha iyi koşullarda çalışma ve daha iyi özlük hakkı elde etme konusundaki talepleri, daha özerk bir yapı içerisinde katılımcı yönetim anlayışlarının hakim olduğu organizasyonel yapı talebi, atama-yükseltme konularında nesnel ölçüt talepleri, öğrencilerin daha az harç ve öğretim gideri ödeme istekleri, yaşam koşullarının ve öğrenci kredilerinin iyileştirilmesi arzuları, iş bulma olanakları ve çağdaş eğitim-öğretim faaliyetlerinden daha fazla faydalanabilme talepleri gibi konular entegrasyonu gerektiren üçüncü başlık olan ‘kurumsal’ etkenler arasında sayılabilmektedir. Küresel ve ulusal boyuttaki faktörler, kurumsal etkenler üzerinde de etki yaratıp, onların değişim ve dönüşümünde yol kat edilmesini sağlamaktadırlar (Odabaşı, 2005: 89).

Bu üç ana boyutta toplanan faktörlerin yarattığı baskılar sebebiyle yükseköğretim sisteminde yaşanan dönüşümler kaçınılmaz olmuştur. Özellikle, 1980’li yıllardan buyana uygulanan ‘her ile bir üniversite politikası’yla, yükseköğretime yönelik toplumsal talep karşılanmaya çalışılmış, 2008’de doruk

noktasına ulaşan sürecin ardından üniversitesi olmayan il kalmamıştır (Yalçıntaş ve Akkaya, 2019: 790). Olağandışı yaşanan 15.07.2016 tarihli darbe girişiminden sonra Türk yükseköğretim sisteminde 15 vakıf üniversitesi 23.07.2016 tarih ve 29779 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 667 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile kapatılınca, bu tarihten önce 76 olan vakıf üniversitesi sayısı 61'e ve bunun sonucunda toplam üniversite sayısı 170'e düşmüş fakat bu sayı 2016 sonunda yeni kurulan vakıf üniversiteleriyle 177'ye ve 2019'da 129'u devlet 73'ü vakıf üniversitesi ve 5'i vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplamda 207'ye yükselmiştir (YÖK,2020e).

Tablo 1.3.Öğrenci Sayıları Özet Tablosu

ÖĞRENCİ SAYILARI ÖZET TABLOSU					
	2019	2018	2017	2016	2015
	TOPLAM	TOPLAM	TOPLAM	TOPLAM	TOPLAM
TOPLAM	7740502	7560371	7198987	6689185	6062886
ÖNLİSANS	2829430	2768757	2555926	2285406	2013762
ÖRGÜN ÖĞRETİM	706613	775476	767185	695525	610964
İKİNCİ ÖĞRETİM	248468	320945	342441	318084	285067
UZAKTAN ÖĞRETİM	29559	35712	33909	29581	25580
AÇIK ÖĞRETİM	1844790	1636624	1412391	1242216	1092151
LİSANS	4420699	4241841	4071579	3900601	3628800
ÖRGÜN ÖĞRETİM	1940473	1835192	1721287	1619522	1473867
İKİNCİ ÖĞRETİM	408062	429004	427879	420705	423825
UZAKTAN ÖĞRETİM	36023	28053	28007	24811	20195
AÇIK ÖĞRETİM	2036141	1949592	1894406	1835563	1710913
YÜKSEK LİSANS	394174	454673	480215	417084	342101
ÖRGÜN ÖĞRETİM	346000	392729	400768	358567	299261
İKİNCİ ÖĞRETİM	31299	39236	49483	38290	29333
UZAKTAN ÖĞRETİM	16875	22708	29964	20227	13507
DOKTORA	96199	95100	91267	86094	78223
ÖRGÜN ÖĞRETİM	96199	95100	91267	86094	78223

Kaynak: (YÖK, 2020e)

Öğrenci sayıları açısından Türk yükseköğretim sistemindeki tarihsel değişimlere baktığımızda, Türkiye’de yükseköğretime olan talebin, sistemin arzına kıyasla oldukça yüksek olduğu görülmektedir. 1981’de 420 bin civarında olan yükseköğretime başvuran öğrenci sayının 2009’a kadar bazı yıllarda inişli çıkışlı olsa da genelde yükseldiği ve üniversitelere yerleşen öğrenci sayılarının da sistemdeki büyümeye paralel olarak devamlı arttığı izlenmektedir. 2009’dan sonra yükseköğretim sistemine talep sürekli artmaya devam etse de Türk yükseköğretim sisteminde artık bir doyuma ulaşıldığı şeklinde yorumlar dikkat çekmektedir. 1981’de 237.205 olan

yükseköğretim öğrenci sayısı, 1992’de 810.781’e, 2003’te 1.918.843’e, 2010’da 3.529.224’e, 2015’te 5.642.562’ye, 2016’da 6.186.007’ye, 2017’de 6.627.505’e, 2018’de 7.010.598’e, 2019’da 7.250.129’a ulaşmış, özellikle 2006’dan itibaren kurulan yeni üniversitelere paralel olarak toplam yükseköğretim öğrenci sayısında meydana gelen artışın 2008’den sonra yoğunlaştığı görülmüştür. Özellikle, 2008’den itibaren açıköğretim ve uzaktan eğitim öğrenci sayısında gerçekleşen büyüme dikkat çekicidir. Açıköğretim ve uzaktan eğitim öğrencilerinin sayısı 2015’te 2.848.839, 2016’da 3.132.171, 2017’de 3.368.713, 2018’de 3.649.981 ve 2019’da 3.946.513 iken, yüz yüze eğitim öğrencilerinin sayısı 2015’te 2.793.723, 2016’da 3.053.836, 2017’de 3.258.792, 2018’de 3.360.617 ve 2019’da 3.303.616’dır. 2015 yılından beri açıköğretim ve uzaktan eğitim öğrencilerinin sayılarının yüz yüze eğitim öğrenci sayılarından daima yüksek olması yükseköğretim sisteminin değişen yapısını gözler önüne sermektedir (Günay ve Günay, 2017: 163; YÖK, 2020e; Çetinsaya, 2014: 42-45). Bu rakamlar doğrultusunda Türkiye’nin okullaşma oranında dünya ülkeleri içinde konumlandığı üst sıralara bakıldığında, öğrencilerin yükseköğretim sistemine yerleşmeleri konusunda sıkıntı yaşamamalarının, yükseköğretim sisteminin yayılma politikasının başarısı olarak görülebileceği söylenebilir. Ancak aynı başarının öğrencilerin mezun olduktan sonra işe yerleşme oranlarında da gösterilmesi, bu başarıyı daha sevindirici kılacaktır.

Lisansüstü öğrenci sayılarına baktığımızda 3. ve 4. Nesil üniversitelerinin olmazsa olmazı olan lisansüstü öğrenci sayıları konusunda yükseköğretim sistemimizin, gelişmiş ülke sistemlerine göre oldukça geri kalmış olduğu görülmektedir. Yukardaki tablodan da görüleceği üzere yüksek lisans öğrenci sayılarımız 2015’te 342.101, 2016’da 417.084, 2017’de 480.215, 2018’de 454.673, 2019’da 394.174 ve doktora öğrenci sayılarımız 2015’te 78.223, 2016’da 86.094, 2017’de 91.267, 2018’de 95.100, 2019’da 96.199 rakamlarıyla, ön lisans ve lisans öğrenci sayılarının yüzdesel olarak çok gerisinde kalarak istenen seviyelere ulaşamamıştır (YÖK, 2020e).

Öğretim elemanlarının sayısı bakımından tarihsel gelişmeye baktığımızda 1981’de 20.917 olan öğretim elemanı sayısının 2015’te 148.903, 2016’da 156.168’e ulaştığı ancak 15.07.2016’da yaşanan darbe girişiminden sonra üniversitelerde

gerçekleşen ihraçlar sonucunda 2017’de bu sayının 151.763’e düştüğü, 2018’de 158.098, 2019’da 166.225 olduğu görülmektedir (YÖK,2020).

Tablo 1.4.Öğretim Elemanı Sayıları Özet Tablosu

ÖĞRETİM ELEMANLARI SAYILARI ÖZET TABLOSU				
	2019	2018	2017	2016
	TOPLAM	TOPLAM	TOPLAM	TOPLAM
TOPLAM	166225	158098	151763	156168
ÖNLİSANS	21049	19442	19171	19023
LİSANS	140730	133767	127835	132484
ENSTİTÜLER	2950	3375	4162	4633
ARAŞTIRMA MERKEZLERİ	1496	1014	595	28
DEVLET ÜNİVERSİTELERİ	141462	134689	129853	132366
ÖNLİSANS	16398	15545	14828	14588
LİSANS	120670	114803	110306	113185
ENSTİTÜLER	2904	3332	4130	4574
ARAŞTIRMA MERKEZLERİ	1490	1009	589	19
VAKIF ÜNİVERSİTELERİ	24367	23087	21460	23174
ÖNLİSANS	4255	4075	3893	3807
LİSANS	20060	18964	17529	19299
ENSTİTÜLER	46	43	32	59
ARAŞTIRMA MERKEZLERİ	6	5	6	9
VAKIF MESLEK YÜKSEKOKULLARI	396	322	450	628
ÖNLİSANS	396	322	450	628

Kaynak: (YÖK, 2020)

2017’de yapılan değişikliklerle üniversitelerdeki akademik unvanlarda yer alan okutman, uzman, çevirici, E.Ö.PL statülerinde ve yardımcı doçent unvanında yapılan değişikliklerle Profesör, Doçent, Doktor Öğretim Üyesi, Öğretim Görevlisi ve Araştırma Görevlisi unvanlarından oluşan yeni sistemdeki öğretim elemanı sayılarının toplamı yukardaki tabloda görülmektedir.

Türkiye’de 1981’den bugüne yükseköğretimdeki üniversite ve öğrenci sayısı ile öğretim elemanı sayılarının sürekli olarak artış gösterdiği görülmektedir. 2019 yılında devlet ve vakıf üniversitelerinde öğretim elemanı başına (profesör dr., doçent dr., dr. öğretim üyesi ve öğretim görevlisi) düşen ön lisans, lisans ve lisansüstü örgün ve ikinci öğretim öğrenci sayısı 32 olup, bu rakam gün geçtikçe artmaktadır.

1.6. Türk Bilim ve Teknoloji Politikasının Tarihsel Gelişimi

Dünyanın hızla değiştiği, bilgi üretme ve tüketme sürelerinin çok azaldığı çağımızda yaşanan gelişmeler sonucunda günümüzde bilgiye gereksinim de artmıştır. Ülkeler bu gereksinimi karşılayabilmek için ar-ge faaliyetleri konusunda yapılan

planlama ve kaynakların doğru aktarılması konusunu daha fazla önemser hale gelmiş, bilim ve teknoloji gelişmişliğin çok önemli bir göstergesi, kalkınmanın vazgeçilmez bir unsuru olmuştur. Bu durum bütün ülkeleri sürekli olan bir araştırma ve geliştirme (ar-ge) arayışına sürüklemiştir. Bu süreci yönetebilmek, bir taraftan bütün dünyada yaşanan gelişmeleri takip edip, bunları iyi yorumlamayı gerektirirken diğer taraftan da her ülkenin kendine has önceliklerinin göz önünde bulundurulacağı politikaları belirleyip, bunlar doğrultusunda uygulanacak nitelikli politikalarla mümkün olabilmektedir. Ekonomik kalkınma için, ülkelerin ulusal bilim ve teknoloji politikalarını hazırlayıp, verimlilik temelinde bu politikaları uygulanmaları ekonomik kalkınmada kritik bir öneme sahiptir (Dağlı ve Oğuztürk, 2018: 1479).

Bu kısımda öncelikle bilim ve teknoloji politikasının ne olduğu, kapsamı ve önemi özetlenirken, bilim politikasının unsurları farklı ülkelerle karşılaştırmalar yapılarak ele alınmakta, Türk bilim ve teknoloji politikasında yükseköğretimde akademik performans değerlendirmenin yeri belirtilmektedir.

1.6.1. Bilim ve Teknoloji Politikası Kavramı

Alanda birçok farklı tanımı bulunan bilim ve teknoloji politikasının bu denli önemsenmesinin altında yatan sebep, bu politika ile ülkelerin bugünü ve geleceklerini şekillendirmeleri arasındaki ilişkidir. Ülkeler geleceklerini şekillendirmek, kamu kaynaklarının verimli kullanımını sağlamak, küreselleşmeyle yoğunlaşan rekabet ortamında rekabet gücünü artırabilmek amacıyla bilim ve teknoloji politikası dokümanları hazırlayarak bunları uygulamaya çalışmaktadırlar. Farklı sektör temsilcilerinden oluşan kurullar tarafından hazırlanan bu politikalar için geçmişte ‘bilim politikası’ ifadesi kullanılmaktayken, bilginin teknolojiye dönüşümünün kazandığı öneme paralel olarak günümüzde ‘bilim ve teknoloji politikası’ ifadesi tercih edilmektedir (Al, 2008: 45).

Bilim ve teknoloji politikasının tanımlanmasından önce ayrı ayrı ‘bilim’ ve ‘teknoloji’ kavramlarının ne anlama geldiğine değinmekte fayda vardır. Genel olarak, gözlenebilir olayları açıklama amacını taşıyan, belirli bir yöntem kullanılarak elde edilmiş bilgiler kümesi şeklinde tanımlanan bilim, dünyayı anlamaya çalışır. Birikimsel bir süreç olan bilim, geliştirilen kural ve öne sürülen hipotezlerin bilimsel yöntemler kullanılarak doğrulanması veya yanlışlanması sonucunda gelişme kaydeder

ve bu bilimsel araştırma sürecinin ardından üretilen bilgiler makaleler, kitaplar, raporlar, konferans bildirileri, vb. yoluyla bilim dünyası ve toplumla paylaşılır. Yeni ürünler tasarlamaya, faydalı ürünler üretmeye yarayan bilgilerin bütünü olarak tanımlanan teknoloji ile bilimin arasındaki bağın temelinde ise teknolojinin üretimi için bilgiye duyulan ihtiyaç yatmaktadır (Ayhan, 2002: 2). Yaşamı kolaylaştırmak için tasarlanan teknolojik ürünler, bilimsel çalışmalarla ulaşılan bilgi kaynaklı olarak insan hayatına girmektedir.

Bilim ve teknoloji politikasının tanımının yönelik literatüre bakıldığında farklı bilim insanlarının yapmış olduğu farklı tanımlamalar dikkati çekmektedir. Bunlardan biri Türkcan'a (2009: 203) ait olan 'Bilim ve teknoloji politikası, bilim ve teknoloji sistemlerinin içsel ve dışsal dinamiklerinin, toplumdaki diğer sistemlerle etkileşimlerini araştırarak, buradan bilimsel-toplumsal-siyasi çözümlemelere giderek, gerekirse çeşitli amaçlarla politikalar üretmeye ve bu tür politikaları anlamaya yönelik disiplinlerarası akademik bir araştırma ve aynı zamanda politikalar tasarımı ve formülasyonu alanıdır' şeklindeki tanımdır. Diğeri ise 'Teknolojik gelişim ve değişime katkı sunmak maksadıyla devletin ekonomiye müdahalesini içeren politikalar bütünü' şeklinde yapılan tanımdır (Dağlı ve Oğuztürk, 2018: 1481).

Ülkelerin yetkili organları tarafından yazılı şekilde açıklanan bilim ve teknoloji politikasında, ülkelerin ulaşmak istediği hedefler ve bu hedeflere ulaşma doğrultusunda yapılması gerekenler yer almaktadır. Bu doğrultuda bilim ve teknoloji politikası, ülkenin teknolojik, ekonomik, sosyal gereksinimlerini karşılayacak yönde bilimsel araştırma ve teknoloji geliştirme hızını belirleyen, değişen dünya koşullarına entegre şekilde ülkelerin geleceğe hazırlanmasını sağlayacak tedbirler alan ve bütün bunlar için gereken örgütsel yapılanma ve sistem kurulumunu sağlayan, bilim ve teknolojiyi ekonomik ve toplumsal faydaya dönüştürebilme becerisini kazanma yönünde gerçekleştirilen bütün çalışmalar olarak ifade edilebilir (TÜBİTAK, 1997: 3).

1.6.2. Bilim ve Teknoloji Politikasının Kapsamı ve Önemi

Tüm dünyada ülkelerin ekonomik, siyasi ve sosyal gidişine yön veren, değişim ve gelişim koşullarını ortaya çıkaran bilim ve teknoloji politikaları, ülkelerin belirli bir sistem kapsamında sürekli kalkınma gerçekleştirebilmelerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu sürekliliğin sağlanabilmesi için bilim ve teknoloji politikalarının ülke

gereksinimlerine uygun olarak tasarlanması ve bu gereksinimlere yönelik teknolojik araştırmalar yapılarak, araştırmalar sonucunda keşfedilen yeni teknolojik ürünlerin sanayiye aktarılması gerekmektedir (Yücel 1997: 9). Bu süreçte çağın gereklerine uygun teknoloji üreten ve bunu yayan ülkelere bu durum, teknolojik zenginlik olarak geri dönmektedir (Ülkü, 2005: 112).

Kamu kaynaklarının ciddi bir bölümünün bilgi üretimi için aktarıldığı, bilginin alınıp satıldığı, zenginliğin bilgiyle ilişkilendirildiği bu bilgi çağı ekonomisinde, ülkeler elde ettikleri zenginliği tekrar yeni buluşlar için kullanma yönünde politikalar oluşturarak daha yüklü miktarda gelirler elde etmektedirler. Bilgi toplumunun önemli bir göstergesi olarak, bilim ve teknolojinin üretici bir güç haline gelmesi sonucunda teknoloji, içsel bir faktör olarak klasik iktisadın saydığı dört ana üretim faktörü yanında bir diğer faktör olarak yerini almıştır (Yalçın ve Yalova, 2005: 97; Çiftçi, 2014: 62-63). Bu faktör ülkelerin büyüme ve gelişmelerinde öyle bir dinamik rol üstlenmektedir ki, ülkelerin dünyadaki konumlarının belirleyicisi olan teknoloji kriteriyle, ülkelerin kalkınma seviyelerini doğrudan etkilemektedir. Bilim ve teknoloji düzeyleri çok yüksek olan gelişmiş birkaç OECD ülkesi, dünya dengelerinin belirleyicisi konumunda bulunmakta, birçok alanda dünyanın gidişatına yön verebilme gücüne sahip olmaktadır. 1993 yılında küresel boyutta ar-ge çalışmalarının %84'ünü sadece 10 ülke gerçekleştirirken, 1990'ların sonunda internet kullanıcılarının %93'ünü 1/5'lik payla dünya nüfusunun üst gelir grubunda yaşayan insanlar oluşturmaktaydı (Castells, 2008: 155-156). Dünyayı saran teknolojiler bir avuç ülkenin elinde toplanıp, bu durumun günümüze kadar devam ederek yapay zekanın ekonomileri için büyük finansal fırsatlar sağlayacağını düşünen ABD, Çin, Japonya, İsrail, Almanya, Hindistan, Güney Kore, Kanada, İngiltere gibi ülkeler, bu alanda oluşturdukları stratejiler çerçevesinde eğitim sistemlerini yeniden yapılandırarak çok büyük yatırımlar gerçekleştirmektedirler (Gönültaş, 2019). Bunların arasında yer alan Japonya geçmişte yaşadığı ekonomik, toplumsal ve siyasal zorluklara rağmen, birçok alanda verimlilik devrimini Taylorizm yaklaşımını temel çıkış noktası olarak kullanıp gerçekleştirmeyi başarmış, bilim ve teknoloji politikası oluştururken dikkat edilmesi gereken toplumsal ve global ihtiyaçlar hiyerarşisi mantığını uygulayarak başarılı olmuş ülkelere gösterilebilecek önemli bir ülke olarak karşımıza çıkmıştır.

Bir ülkenin uluslararası alandaki gücü modern savaş ve savaş teçhizatlarıyla da doğrudan bağlantılı olduğundan, bu gelişmiş ülkelerin savunma sistemleri de devletçe desteklenen ar-ge faaliyetleriyle yürütülmektedir (Ziylan, 2004: v). Bu durum, bilim ve teknoloji politikasının toplum refahını artırma doğrultusundaki görevi yanında diğer taraftan güvenliği sağlayıcı görevinin de önemini gözler önüne sermektedir (Yücel, 1997: 6). Bahsettiğimiz toplumsal refah, ekonomik kalkınma, savunma yanında çevre, prestij, bilim tutkusu gibi amaçları da içeren bilim ve teknoloji politikalarının etkileşimde olduğu bilim felsefesi, teknoloji tarihi, bilim tarihi, kalkınma iktisadı, bilim sosyolojisi, yenilik iktisadı, siyaset bilimi, teknoloji öngörüsü, tahmin teknikleri, ar-ge yönetimi ve yönetim gibi birçok disiplin ve alt disiplin çerçevesinde, küresel çapta düşünülüp, ulusal bir politika ortaya konması ve bu politikaların uygulanmasında siyasi irade ve kararlılık çok önemlidir (Türkcan, 2009: 204-206).

Günümüzde ekonomiyi dengede tutmak teknoloji üretmeden olanaksız hale gelmiştir (Yücel, 2006: 126). Yani global pazarlarda rekabet edebilmenin koşulu teknolojiyi transfer etmek değil, yeni teknolojiler üretmek olduğundan, gelişmekte olan ülkeler teknoloji ithali ve ülke uyumlaştırmasına dayanan politikaları sebebiyle bu yarışta geri kalmaktadırlar (Bulut, 2004: 1; Ağır, 2010: 45-46). Yeni buluşların uygulanabilir teknolojiye geçişinin büyük yatırımlar gerektirmesi, bilimin ülke refahına yönelik yapılan pahalı bir yatırım olması, gelişmekte olan bu ülkelerin refah toplumu seviyesine ulaşmalarının önünde bir engel oluşturmakta, gelişmiş ülkelerin zenginlik tekeli yıkılamamaktadır (Yalçın ve Yalova, 2005: 43-47).

Her devletin kendi sorumluluğunda bulunan ve ulusal bir nitelik taşıyan bilim ve teknoloji politikasının temel felsefesi politik irade, global rekabet ortamında önde olma ve yükselme isteği, dönem koşullarına uygun dinamik hedef belirleme sistemi, belirlenen hedeflere ulaşma konusunda azim ve kararlılık, ülkelerin en önemli sermayeleri olan nitelikli beyinlerin bilim ve teknoloji politika hedeflerine ulaşmaya sevk edilmesi, sürekli nitelikte mali kaynak, bütün bu öğelerle bezenmiş sistemin rasyonel yönetimi, vb. faktörlere dayandırılmalıdır (Göker, 2004: 1-9). Bu faktörlere dayandırılarak sürekli değişen ve gelişen teknolojik trendleri yakalayabilmek ve gelecek trendleri önceden tahmin edilebilmek için nitelikli insan gücünün zamanında yetiştirilmesi gerekmektedir. Aksi durumda şu an gelişmekte olan ülkelerde olduğu

gibi, teknolojiler belli ülkeler tarafından üretilmeye, diğerleri de bunları satın alan taraf olmaya devam edecektir. OECD tarafından belirlenmiş geleceğin on teknolojisi olan ‘büyük veri analizleri, nesnelerin interneti, nöroteknoloji, yapay zekâ, nano/mikro uydular, eklemeli imalat, sentetik biyoloji, nanomateryaller, gelişmiş enerji depolama teknolojileri, blokzincir’le ilgili yapılan ar-ge çalışmalarının tamamına yakının ileri teknolojiye sahip birkaç ülkede toplanması, gelişmekte olan ülkelerin durumunun gelecekte de benzer durumda olacakları endişesi yaratmaktadır (OECD, 2016: 77).

Bu endişenin gerçeğe dönüşmemesi, uzun vadeli kalkınma hedeflerine ulaşılabilmesi ancak uzun vadeli ve tutarlı politikalarla mümkün olmaktadır. Bu politikaların başında bilim ve teknoloji politikaları geldiğinden, bu hedeflere ulaşmak için etki alanı ülkenin bütün sektörlerini kapsayacak bir bilim ve teknoloji politikası oluşturmak ve bunu hayata geçirmek, ülkemizin kalkınması ve ülkeler arası rekabet ortamında etkin olabilmesi için vazgeçilemez bir öneme sahip hale gelmiştir.

1.6.3. Türk Bilim ve Teknoloji Politikasının Temel Hususları

Türkiye bilim ve teknolojiye gelişmiş ülkelerin gerisinde yer almaktadır. Ülkemizde bilim ve teknoloji alanında belli bir program izleme ve politika formülasyonları oluşturma çalışmalarının uzandığı 1960’larda bilimsel araştırma stratejilerinde başlayan anlamlı tartışmalar 2000’li yıllara gelene kadar üç farklı aşamadan geçmiş, günümüzde geline dördüncü aşamasında bilimsel araştırma stratejileri konusundaki arayışlar halen varlığını devam ettirmektedir (Al, 2008: 48).

1963 yılında uygulanmaya başlanan ilk beş yıllık kalkınma planıyla beraber planlı ekonomiye geçiş sürecine giren Türkiye’nin, bundan sonraki bilim ve teknoloji politikası oluşturmada ‘OECD Pilot Takımlar Projesi (The Pilot Teams’ Project on Science and Economic Development)’ önemli bir başlangıç olarak kabul edilmektedir (Türkcan, 2009: 507; Göker, 2004: 3). Bu proje çerçevesinde belirlenen araştırma konuları Türk Bilim ve Teknoloji Politikası oluşturulmasına ışık tutmuş, rapor sonuçları Birinci Kalkınma Planı ve TÜBİTAK verileri doğrultusunda hazırlanarak yayınlanmıştır (Türkcan, 2009: 508). Uygulamaya konulacak bilim ve teknoloji politikalarının sürdürülebilir ekonomik kalkınma, ekonomik büyüme ve refah düzeyiyle ilişkilendirilip planlanması benimsenmiştir. Bilim ve teknoloji politikalarının örgütlenmesinde Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), Türkiye Bilimsel ve

Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK-1963), üniversiteler ile bakanlıkların araştırma merkezlerine görevler verilmiş ve rapor Türkiye’de üzerinde önemle durulması gereken sektörler ve bu sektörlerle yönelik uygulanabilecek politikalar belirtilerek sonuçlandırılmıştır (Türkcan, 2009: 511-513). Ancak proje tarihsel olarak Türk bilim ve teknoloji politikalarında önemli bir yer edinmesine rağmen, siyasi otorite tarafından yeterli şekilde dikkate alınmadığından uygulamaya konulamamıştır (Göker, 2004: 3).

Ülkenin bu dönemdeki ekonomik kalkınma planına paralel olacak bir bilim planlaması yapmak zorunluluğu ortaya çıkınca, bu zorunluluğu karşılamak üzere ‘Bilim Planlaması Grubu’nun kurulmasına karar verilmiştir. Bu kararın 1964 yılı sonunda TÜBİTAK bünyesinde ‘Bilim Politikası Ünitesi (BPÜ)’nin oluşturulmasına yol açmasının ardından, bu ünite yirmi yıl aktif olarak faaliyet gösterdikten sonra yapılan değişiklikler neticesinde ‘Araştırma ve Geliştirme Planlaması Müdürlüğü’ne çevrilmiş, 1983’de de bu müdürlük ‘Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu (BTYK) Sekretaryası’ haline getirilmiştir (TÜBİTAK, 2017). Daha önce bilim ve teknoloji politikalarını belirleme görevi Bakanlar Kurulu ve Yüksek Planlama Kurulu tarafından üstlenilmiş iken, 1989 tarihinden itibaren BTYK bu politikaların belirlenmesi görevini devralmıştır. 1993’te Kurumun organizasyon yapısı yeniden değiştirilerek, bilim politikasına dair işler, yeni kurulan Merkez ve Enstitüler Planlama ve Koordinasyon Daire Başkanlığına (MEPK) bağlanmıştır (Türkcan, 2009: 644- 645). 1993 yılında yapılan ikinci değişiklikle tekrar oluşturulan Bilim Kurulu, 1994’te üstlendiği yeni görev olan bilim ve teknolojide ulusal düzeyde belirlenecek politikalar oluşturması göreviyle Hükümete danışmanlık yapmaya başlamasıyla yeniden düzenlenerek adı ‘Bilim ve Teknoloji Politikaları Daire Başkanlığı (BTPD) olmuş, 2007’de ise ‘Bilim, Teknoloji ve Yenilik Politikaları Daire Başkanlığı (BTYPD)’ olarak değiştirilmiştir. Görevleri AB, OECD vb. gibi uluslararası ve ulusal bilim, teknoloji ve yenilik politikası alanındaki çalışmaların takip edilmesi, bunların değerlendirilerek ulusal bilim, teknoloji ve yenilik politikalarının oluşturulması şeklinde belirlenmiştir (TÜBİTAK, 2012).

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Plânı (1968-72) ve Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Plânı (1973-77)’nda ele alınan teknolojik gelişme ve teknoloji transferi konularını, Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (1979-83) ilk defa ‘teknoloji

politikaları'ndan söz etme takip etmiştir. Oluşturulacak teknoloji politikalarının sanayi, yatırım ve istihdam politikalarıyla beraber ele alınarak belli sektörlerin o sektöre yönelik teknolojileri üretmesi amaçlanmıştır. Ancak 1960-1970'li yıllarda uygulanan somut bilim ve teknoloji politikasına bakıldığında, ana politikanın doğa bilimlerindeki temel ve uygulamalı araştırmaların desteklenmesinden ileri gidemediği görülmüştür ([TÜBİTAK, 2017](#); [T. C. Cumhurbaşkanlığı, 2019](#)).

Bu süreçte yaşanan gelişmeler analiz edildiğinde görülmektedir ki 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra yaşanan yukarıda bahsedilmiş olan yeniden kurumsallaşma çalışmaları ikinci aşamayı oluşturmuştur. Bu aşamada 1980 başında 300'e yakın bilim insanı ve uzmanın katılımıyla oluşturulan 'Türk Bilim Politikası: 1983-2003' dokümanda ilk defa ayrıntılı bir şekilde bir bilim ve teknoloji politikası ortaya konmaya çalışılarak, teknoloji odak noktası haline getirilmiş, öncelik verilecek teknoloji alanları belirlenmiştir. Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu (BTYK)'nın oluşumunda bu yeni bakış açısı etkili olmuştur ([TÜBİTAK, 2017](#)). 1983-2003 belgesinin temel hedefleri nitelikli insan gücü yetiştirmek, bilimsel seviyeyi artırmak, sosyal ve ekonomik alanlardaki ilerlemelerde bilim ve teknolojinin etkinliğini artırmak, savunma sanayisini güçlendirebilmek amacıyla ar-ge faaliyetlerine ağırlık vermek, alt yapı ve hizmet sektöründe teknolojik gelişmenin sağlanması olarak belirlenmiştir. Bu amaçlar gerçekleştirilerek de Türkiye'nin 21. yüzyılda kendi teknolojisini üreten bir ülke olması ve dünyadaki gelişmiş ilk yirmi sanayi ülkesi arasına girmesi istenmiştir. Bu temel amaçlar çerçevesinde oluşturulan stratejiler ve hedefler, bilim politikalarının arkasında bulunması gereken siyasi irade ve kararlılığın olmamasından kaynaklı uygulanamamış ve 1983-2003 belgesi hayata geçirilememiştir (Özdaş, 2000: 41-47; Çağan, vd. 2017: 710).

Bu dönemde yayınlanan Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)'nda toplumsal refahın artırılması, ekonomik kalkınmanın sağlanması, ekonomik ve sosyal gelişmeyi sağlayacak kamu gelir ve harcama politikasının uygulanması, kamu hizmetlerinde etkinliğin sağlanması, hayata dönük eğitim-öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesi, kalkınmanın gerektirdiği insan gücünün yetiştirilmesi, eğitimin her aşamasında kalitenin artırılması, gelişme ve istikrarla yakından ilgisi bulunan eğitim ve araştırmaya ayrılan bütçeye öncelik verilmesi, eğitim sisteminde ihtiyaç duyulan vasıflı insan gücünü yetiştirecek modelin kurulması, yükseköğretimli insan gücünde

nitelik boyutunun önem kazanması sebebiyle arz yetersizliği bulunmayan alanlarda yeni yükseköğretim kurumu açılmayıp, var olan eğitim kurumlarında her kademedeki eğitim niteliğinin ve uyum kapasitesinin artırılması, kalifiye işgören yetiştirilmesi için hizmet içi eğitimlere önem verilerek bu alanda hem kamu hem de özel sektörden yararlanılması, eğitimin her seviyesinde öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin hayata dönük olması amaçlanmıştır. Kalkınma planında yükseköğretim özelinde üniversiteler; gerçeklerin devamlı araştırıldığı, toplum değerlerinin korunduğu, milli birliğin teminatı olan gençlerin yönlendiricisi ve toplumun gerek duyduğu liderlerin sağlayıcısı kurumlar olarak nitelendirilerek, bunların oluşturulabilmesi için gerekenlerin yapılması vurgulanmıştır (DPT, 1974).

Ülkenin uzun dönemli strateji ve hedefleri ile sosyal kalkınma, ekonomik ve endüstriyel amaçlarına uygun geliştirilecek olan bilim ve teknoloji ana planında hareket noktası 1983’de sonuçlandırılan ‘Türk Bilim Politikası 1983-2003’ belgesi olacaktır (DPT, 1974). 1990’lı yılların başlarına kadarki bu süreçte izlenen politikayla ülkemizin doğa bilimleri, sağlık, mühendislik ve tarım bilimleri alanlarında ilerleyip, uygulanacak politikayla insanlığın ortak bilim mirasına katkı sağlayan ülkeler arasında saygın bir yer kazanmamız amaçlanmış ve bu doğrultuda gösterilen çabalarda TÜBİTAK’a önemli görevler yüklenmiştir (TÜBİTAK, 2017).

Üçüncü aşamayı 1990’lar sonrasında yaşanan gelişmeler oluşturmuştur. 1990’lar sonrası atılan tohumlarla ekonomik büyüme ve toplumsal refah bakımından stratejik öneme sahip hale gelen bilim ve teknolojiye yetkinlik sahibi olabilmek adına geliştirilen bilim politikalarının, çağın gereği olarak bilim ve teknoloji politikaları haline getirilip, toplumsal yaşam ve ekonomiyle örüntülü bir yapıya kavuşturulması şeklinde beliren yeni yaklaşımın somut göstergesi, 1993 yılında ‘Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nun (BTYK)’nın ikinci toplantısında aldığı kararla Türkiye’nin bugünkü Bilim ve Teknoloji Politikası’nın temelini oluşturan ‘Türk Bilim ve Teknoloji Politikası: 1993-2003’ belgesi olmuştur (Özdaş: 2000: 54).

Bu raporla, VII. Beş Yıllık Plân Döneminde Yüksek Planlama Kurulu’nun kurulmasını takiben öncelikle ele alınması gereken temel yapısal değişim projeleri bünyesinde geliştirilen ‘Bilim ve Teknolojide Atılım Projesi’ ile bugünkü bilim ve teknoloji politikasının temelleri atılmıştır. (TÜBİTAK, 2017). Oluşturulan bu yeni bilim ve teknoloji politika belgesiyle dünya ve ülke gerçeklerinden hareketle bilişim, ileri

teknolojik ürünler, uzay teknolojisi ve nükleer teknoloji gibi alanlarda yapılacak çalışmaların teşviki ve on yıllık bir bilim-teknoloji vizyonu saptanmaya çalışılmıştır. ‘Türk Bilim ve Teknoloji Politikası: 1993-2003’ politika belgesindeki hedeflerde Türkiye hem nitelikli insan gücü yetiştirmede hem de bilimsel yayın alanında belirlenen hedeflerin çok üzerine çıkarken, teknolojik alanlara kaynak ayırma konusunda yetersiz kalmıştır (Çağan, vd., 2017: 710-714).

Yüksek Planlama Kurulu tarafından öncelikle ele alınacak projeler arasında belirlenen ‘Bilim ve Teknolojide Atılım Projesi (1995)’nde, bilim ve teknoloji alanlarında yapılmak istenen atılım için hedef ve stratejiler belirlenmiştir (TÜBİTAK, 1997). TÜBİTAK tarafından hazırlanan bu projeyle ‘Ulusal Yenilik (İnovasyon) Sistemi’nin kurulması temel amaç olarak belirlenmişken, bu projeyle ulaşılmak istenen asıl hedef, Türkiye’nin bilim ve teknoloji alanındaki yeteneğini artırmak olduğundan bunun için gerekli olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesiyle paralel şekilde eğitim-öğretim reformu üzerinde önemle durulmuştur. Bu reform kapsamında, hem eğitim-öğretim hem de ar-ge faaliyetleri konusunda üstlendiği işlevlerle üniversitelerin önemli katkılar sunması amaçlanmıştır (TÜBİTAK, 1997: 13-14).

Türkiye’de yukarıda ayrıntılarıyla anlatılmış olan planlı dönemde oluşturulan iki kapsamlı ‘Bilim ve Teknoloji Politikası’ belgelerinin tecrübeleri sonucunda, geleceğin projesi olarak ifade edilen ‘Vizyon 2023’ projesiyle, Türkiye’de bilim ve teknoloji politikaları yeni, sistematik ve kapsamlı bir yapıya ulaşmıştır (Tümer, 2004: 5; Akgün, vd., 2011: 116-117).

Projenin ana teması; ‘Cumhuriyetimizin 100. yılında, Atatürk’ün işaret ettiği muasır medeniyet seviyesine ulaşma hedefi doğrultusunda, bilim ve teknolojiye hâkim, teknolojiyi bilinçli kullanan, teknolojik gelişmeleri toplumsal ve ekonomik faydaya dönüştürme yeteneği kazanmış bir refah toplumu yaratmak’ şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda 2023 Türkiye’sinin vizyonu, ‘Dünyada ve bölgesinde kalıcı ve adil bir barışın oluşturulması için çaba gösteren, adil ve demokratik bir hukuk sistemine sahip, vatandaşlarının ülkenin geleceğinde söz ve karar sahibi olduğu, eğitim, sağlık ve kültür ihtiyaçlarının karşılanması devlet tarafından güvence altına alındığı, dengeli gelir dağılımına sahip, sürdürülebilir gelişme ve kalkınma gösteren, teknoloji, bilim ve yenilik üretmede yetkin, üreten, kendi beyin gücüne dayanarak net

katma değerini artırabilen bir ülke olmak’ şeklinde tanımlanmıştır (Akgün, vd., 2011: 116-117; TÜBİTAK, 2004: 9-12).

Projenin bitirilmesiyle Teknoloji ngr Projesi'nin irdelenmesi ve alınan sonuçların analizi temel alınarak Kasım 2004'te ‘Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları: 2003-2023 Strateji Belgesi’ yayımlanmıştır (TÜBİTAK, 2004: 7-17; ağan, vd., 2017: 712-713).

BTYK’nın 2004’teki 10.toplantısında, 2005-2010 arası dönemi kapsayacak 5 yıllık Ulusal Bilim ve Teknoloji Plan’ının hazırlamakla görevlendirilen TÜBİTAK’ın oluşturduğu ‘Türkiye Bilim ve Teknoloji Stratejisi’nin aracı olarak tanımlanan ‘Türkiye Araştırma Alanı (TARAL)’, bilim ve teknoloji alanında yapılacak bütün çalışmaların her alandaki değişen hedef mantığını farklılaştırarak alanlar arası işbirliği mantığı doğrultusunda tek amaca yürümeye sağlayan bir kavramsal bütünlük olarak tanımlanmıştır (TÜBİTAK, 2004:12; çalışır ve Gülmez, 2010: 38).

2005’te yapılan 11’inci BTYK toplantısında, bir önceki toplantıda belirlenen strateji çerçevesinde ve TARAL ekseninde yapılması gerekli faaliyetleri kapsayan ‘Bilim ve Teknoloji Politikası Uygulama Planı 2005-2010’ kabul edilmiştir (TÜBİTAK, 2004:12). TÜBİTAK’ın bu bütünlük çerçevesinde oluşturduğu ‘Bilim ve Teknoloji Uygulama Planı: 2005-2010’un temel amaçları toplumsal problemleri çözmek, insan yaşam kalitesi seviyesini artırmak, geliştirilen bilim ve teknoloji kültürünü topluma mal ederek, ülkenin uluslararası rekabet gücünü artırmak şeklinde belirlenirken, ana hedefler de nitelikli insan sayısının, Ar-Ge’ye olan talebin ve Ar-Ge/GSYİH oranının artırılması olarak tanımlanmış ve bunlara ulaşmak için de 2010 sonuna kadar Ar-Ge/ GSYİH’ye oranının %2’ye çıkarılması, 2010 sonuna kadar tam zamanlı çalışan araştırmacı sayısının 40.000’e yükseltilmesi, ülkemizde araştırma ve geliştirme faaliyetlerine yönelik talebin artması şeklinde stratejiler belirlenmiştir (TÜBİTAK, 2005). Birinci stratejik kararda başarı sağlanamazken, ikinci kararda hedefin çok üzerine çıkılarak 64.341 kişiye ulaşılmıştır (ağan, vd., 2017: 712-713).

BTYK’nın 2006’da yapılan 14. toplantısında Türkiye’nin yenilik konusunda gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşma konusunda rekabet stratejisi oluşturması üzerine ağırlık verilerek bu doğrultuda ‘Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Yenilik Stratejisi Uygulama Planı’ hazırlanması karara bağlanarak (BTYK, 2006), oluşturulan bu

‘Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Yenilik Stratejisi Uygulama Planı’ 2007 tarihli 15. BTYK toplantısında onaylanmıştır. Bu kapsamda uluslararası alanda etkin, rekabet edebilir, içsel dinamiklerini harekete geçirebilen, saygın ve güvenilir bir ülke olma vizyonu, izlenecek stratejiler belirlenmiştir (TÜBİTAK, 2007).

2006 tarihinde yapılan 14’üncü BTYK toplantısında Ulusal Yenilik Stratejisi oluşturulması karara bağlanmış ve bu planın hazırlanması görevi TÜBİTAK’a verilmiştir (BTYK, 2006). Ayrıca 2007 yılında TÜBİTAK ve OECD yetkilileri tarafından, 1995 yılında OECD’nin Türkiye için hazırladığı ‘Ulusal Bilim Teknoloji Politikaları İncelemesi’ benzeri bir inceleme kapsamında, Türkiye’nin ‘Ulusal Yenilikçilik Politikaları’ incelemeye tabi tutulmuştur (BTYK, 2007). 2007’de bu doğrultuda hazırlanan ve 15. BTYK toplantısında alınan ek kararla onaylanan ‘Ulusal Yenilik Stratejisi 2008-2010’ strateji dokümanında OECD’nin kriterlerine uygun olarak ‘Oslo Kılavuzu’nda bulunan yenilik kavram ve süreçlerine yer verilerek, doküman vizyonu ‘istihdamın geliştirilmesi, yenilikçiliğe odaklanma, katma değeri yüksek olan ürünler üreten, verimli, rekabetçi bir Türkiye’ yaratmak şeklinde ifade edilip, misyon ‘ülkenin rekabet üstünlüğü sağlama stratejisi azalan ithalat bağımlılığı ve artan ihracat için global gelişmelere uygun ortam ve altyapı oluşturma’ olarak belirlenmiştir (BTYK, 2008).

2023 yılı için belirlenen hedefler doğrultusunda bilim ve teknoloji kapsamında yenilik yaratma sürecinin temelini oluşturan ‘Bilim ve Teknoloji Politikaları Uygulama Planı (BTP-UP) 2005-2010’, ‘Ulusal Yenilik Stratejisi 2008-2010’un aksine amaçlanan konularda gözle görülür ivmeler kazandırdığından, bunların devamlılığını sağlamak amacıyla ‘Ulusal Bilim, Teknoloji ve Yenilik Stratejisi (UBTYS) 2011-2016’ belgesi oluşturulmuş, bu belgeyle oluşturulan hedefler çerçevesinde ülkemizde gelişen araştırma geliştirme potansiyelinin farklı alanlardan sağlanacak görüş alışverişiyle daha da ileri noktalara taşınması amaçlanmıştır (TÜBİTAK, 2010).

Bu süreçte global ekonomide geleceğe yönelik risk ve belirsizliklerin devam ettiği, değişim ve dönüşümlerin hayat bulduğu, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki güç dengelerinin yeniden şekillenerek yeni dengelerin olduğu bir ortamda oluşturulan 2014-2018 dönemini kapsayan Onuncu Kalkınma Planında, ülkemizin sosyal ve ekonomik kalkınma süreci çok boyutlu ve bütüncül bir yaklaşımla ele

alınarak insan odaklı kalkınma anlayışı doğrultusunda katılımcı bir bakış açısı benimsenmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013: 1).

Temmuz 2019'da Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'nin ilk kalkınma planı olan 11. Kalkınma Planı (2019-2023) uzun vadeli bir bakış açısıyla ülkemizin kalkınma vizyonunu ortaya koyarak, ülkemizin uluslararası alanda konumunu yükseltmek ve halkın refahını artırıp, temel değerlerini ve beklentilerini karşılamak için bir yol haritası olarak ortaya koyulmuştur (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019: 2). 15 yıllık bir perspektifin ilk beş yıllık dilimini kapsayıcı şekilde oluşturulan planın, koşulları ve içerdiği konulara bakıldığında 10. Kalkınma planından çok farklı olmadığı görülmektedir. Plan döneminde ekonominin yapısını uzun vadede istikrar ve sürdürülebilirliği sağlayıcı dönüşüme tabi tutmak, milli teknoloji hamlesiyle ülkenin teknoloji ve yenilik kabiliyetinin, eğitim hamlesiyle ülkenin beşerî sermayesinin artırılması amaçlanmaktadır.

Yine bu dönemde TÜBİTAK, 2023 vizyonu ile uyumlu '2018-2022 Yılları Stratejik Planı'nı hazırlayarak, geçmiş yıllarda amaçladığı hedefleri devam ettirerek faaliyetlerini sürdürmektedir. Faaliyetlerine 11. Kalkınma planının yukarıda ayrıntılı olarak ifade edilen hedeflerine entegre şekilde devam etmektedir (TÜBİTAK, 2018:80-163). Bu faaliyetler kapsamında 2018-2022 Stratejik Planında on amaç yer almaktadır: Ülke amaçları doğrultusunda hedef ve çıktı odaklı yaklaşımlar benimseyip yenilik ve ar-ge projelerini desteklemek, 'Bilim Teknoloji ve Yenilik (BTY)' ekosistemindeki çıktı odaklı işbirliklerini etkin hale getirmek, öncelikli araştırmaları desteklemek, nitelikli insan kaynağının yetişmesine destek olmak, teknoloji tabanlı girişim şirketleri ile ticarileştirme ara yüzlerini etkin hale getirmek, üniversite ve sanayi kuruluşlarının yenilik ve ar-ge kapasitelerini geliştirmek, yenilik ve ar-ge odaklı uluslararası işbirliklerinin geliştirilmesini sağlayarak ülkemizin AB Çerçeve Programlarına nitelikli projeler vasıtasıyla katılımını artırmak, toplumda teknoloji ve bilim farkındalığını artırmak, milli kritik ve stratejik alanlarda ar-ge yapmak, ürün/teknoloji geliştirmek, analiz/test ve ölçüm hizmetleri sunmak ve özgün çözümler oluşturmak, TÜBİTAK birimlerinin yürüttüğü faaliyetlerin hızlı, etkin, şeffaf ve güvenilir bir şekilde işleyişini sağlamak için kurumsal bilişim, yönetim ve iletişim kapasitesini artırmak (TÜBİTAK, 2018: 80-163).

Bu politikalarda görüldüğü gibi, nitelikli insan gücüyle teknoloji ve bilimi kullanmak doğrudan üretim gücünü sağlamakta, bu da beraberinde gelişme, toplumsal kalkınma ve ekonomik refahı getirdiğinden, bütün bunların sağlanabilmesi için teknolojik ve bilimsel çalışmalara ayrılan fonlara ve bu alanlarda çalışacak beşerî sermayeye çok fazla önem verilmesi gerekmektedir.

Türkiye'nin yenilik ve teknolojiye yetkinleşmesi için, bilim alanında sağlayacağı yetkinleşmenin önemli bir temel oluşturacağı çok açıktır. Çağımız yenilik ve teknolojisinin kaynağını oluşturan bilimsel bilgi ile teknolojiye kaydedilen ilerleme, tek yönlü işleyen bir süreç olmayıp birbirini etkilemekte, teknolojiye sağlanan ilerlemeler bilimsel bilginin sınırlarının genişlemesinde büyük bir etken olmaktadır. Teknoloji ve bilimdeki olağanüstü boyuttaki gelişmeler, belirli alan ve konularda bu iki bilgi kümesini birbirine çok yakınlaştırarak gen mühendisliği gibi, teknoloji ve bilimin bütünleşerek iç içe geçtiği, yeni teknoloji ve bilim dalları ortaya çıkarmıştır. Teknolojiyle onun kaynağını oluşturan bilimin doğrudan bir üretici güç haline geldiği çağımızda artık üretimde yetkinlik teknoloji ve bilimde yetkinlik olarak anlaşıldığından teknoloji ve bilim, toplumsal refah ve ekonomik büyüme bakımından stratejik bir öneme kavuşmuştur (TÜBİTAK, 2017).

Bu stratejik önem çerçevesinde oluşturulan bilim ve teknoloji politikaları, siyasi iradeyle uygulama alanı buldukça ve bu yıllar bazında genel ülke politikaları içinde vazgeçilmez nitelik kazandıkça, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi amaçlanan hedefe ulaşma söz konusu olmuş, ancak bizim gibi ülkelerde teori ne yazık ki hedefleri gerçekleştirecek boyutta halen uygulamaya yansıtılamamıştır. Hem kalkınma planları hem de bilim ve teknoloji politikaları incelendiğinde üniversitelere düşen önemli görevlere rağmen, yükseköğretim boyutunda da istenen hedeflere ulaşılabilmesinde özellikle bu alanda hala etkin bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulup uygulanmamasının payı oldukça fazla olduğundan, tarafımızca oluşturulmakta olan yükseköğretimde akademik performans değerlendirme modelinin bilim ve teknoloji politikasındaki yerine bakmakta fayda bulunmaktadır.

1.6.4. Yükseköğretimde Akademik Performans Değerlendirmesinin Türk Bilim ve Teknoloji Politikasındaki Yeri

Sanayi devriminden beri insan, toplum, kurumlar ve iktidar ilişkilerinde dönüşümler meydana getiren bilim, bilişim ve teknoloji, nihayetinde, meslekler, kurumlar, kurumların işlevleri, aile içi roller, değerler, küresel güç dengeleri ve rekabet edilebilirlik koşullarını da etkilemektedir. Bu etki genel olarak eğitim yapısında ve özelde yükseköğretim sisteminde de kaçınılmaz olarak kendini göstermektedir. Yükseköğretim sisteminden beklenen roller, akademisyenden ve öğrenciden istenen nitelik ve beceriler, karar alma süreçlerindeki katılımcılık anlayışı ve bunun gibi konularda yaşanan değişimler, beraberinde bunu karşılayabilecek bir yükseköğretim sisteminin kurulması konusunda yaşanan yoğun tartışmaları getirmektedir. Girişimci ve dönüştürücü tematik üniversite olgusunun hayat bulduğu günümüz üniversitelerinin bu ortam içinde kendisinden beklenen rol ve işlevleri yerine getirirken, bilim ve teknoloji politikalarından bağımsız hareket etmeleri mümkün değildir.

Devletin sorumluluğunda ve ulusal olarak DPT, YÖK, TÜBİTAK gibi kurumların katkılarıyla hazırlanan bilim ve teknoloji politikamızda yenilik, ar-ge, toplumsal fayda sağlayıcı bilimsel araştırma ve bilimsel yayınlar, gençleri bugüne ve geleceğe hazırlayan bir eğitim-öğretim faaliyeti, kalite entegrasyonu, nitelikli insan gücü yetiştirme vb. konularda üniversitelerden ve onların beşeri sermayesi olan akademisyenlerden beklenen çıktıların özellikle nitelik bakımından bugüne kadar tam anlamıyla hayata geçirilemediği görülmektedir. Bilim ve teknoloji politikalarında ülkenin kalkınma ve gelişmesinde rol oynayan faaliyetleri içerisinde üniversitelerin üstlendiği rollerin akademisyenler boyutunda yerine getirilmesinde zaman içinde oluşturulan atama yükseltme ve teşvik sistemleriyle belli bir ivme kazandırılmaya çalışılsa da alanda genel olarak oluşturulup uygulanan objektif ve günün koşullarına uygun ölçütleri içeren bir performans değerlendirme sisteminin olmayışı, istenen etkin ve verimli bir performansın oluşumunu sağlayamamıştır.

Ülkelerin bilim ve teknoloji politikaları içinde yükseköğretim sistemine yönelik yapılan analiz ve tartışmalarda üzerinde özellikle durulan konu, sistemin çıkış parametreleri olan bilimsel yayınlardır. Ancak bunlar yanında akademik performans değerlendirmesi modelimizde birçok alt başlık ülkelerin bilim ve teknoloji politikaları içerisinde üzerinde durulan konular arasında yer almaktadır. Kamu tarafından

desteklenen ar-ge projeleri, bu projeler sonucunda ortaya koyulan patentler, bilimsel yayınlar, uluslararası toplantılara katılım, ortaya çıkartılan faydalı model ve patentler, bilimsel araştırma projeleri, topluma hizmet kapsamında desteklenen projeler gibi konuların tamamı akademisyenlerin performanslarıyla ilgili olduğundan oluşturulan bilim ve teknoloji politikalarında belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi bakımından da akademisyenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

1.7. Türk Yükseköğretim Sisteminin Dünya'daki Yeri

Dünyada rekabet gücü iyi yetişmiş insan gücü ile bilim ve teknoloji üretme kapasitesiyle ölçüldüğünden, buna ulaşmak amacı yükseköğretim sistemlerinde mükemmelliği arayış çabalarını ortaya çıkarmıştır. 21. yüzyıl başlarında ABD başta olmak üzere bütün dünya ülkelerinde küreselleşme, rekabet ve teknoloji faktörlerinin etkisiyle yükseköğretim sistemleri daha iyi araştırma, daha iyi eğitim ve daha iyi hizmet vermek amacıyla yeniden tasarlanmaya başlanmıştır. Nicelik olarak öğrenci sayıları, okullaşma oranı veya yayın sayısından çok, bütün bunların taşıdığı nitelik ve kalite önemli hale geldiğinden, yükseköğretim sistemindeki bütün uygulamalarda niteliğin niceliğe feda edilmemesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda hem üniversitelerden mezun olan öğrencilerin organizasyonların bilgi çağına uygun talep ettikleri niteliklere sahip olacak şekilde eğitilmeleri hem de bu eğitimi veren akademik personelin kendini bu eğitimi verecek kapasiteye getirmeleri beklenmektedir. Hem kamu hem de özel sektörün ihtiyaç duyacağı nitelik ve sayıda meslek insanı yetiştirilmesi için planlama ve altyapının doğru oluşturulmayıp, sanayi ile iş birliği yapılmayarak ihtiyaçtan fazla ve beklenen nitelikleri karşılamayan meslek insanının yetiştirilmesinin, ekonomik, toplumsal, psikolojik ve sosyal açıdan sıkıntılara neden olması kaçınılmazdır (Erdem, 2013: 114; Çetinsaya, 2014: 25-26).

1981 yılından beri Türk yükseköğretim sisteminin, egemen olan genişleme eğilimi sonucunda yaşadığı hacimsel büyüme ve yapısıyla, uluslararası aşamaya ulaşması, sistemdeki sorunların çözümünü sağlamamıştır. Sistem bütün bu nicel büyümesine rağmen mevcut kapasitesinin altında bilimsel yayın, bilim ve teknoloji üretmektedir. Yapılan bilimsel çalışmaların nitelik bakımından alanlarında dünya seviyesinin altında yarattığı etki sebebiyle bu çalışmalara yıllar nezdinde yapılan atıflarda aynı oranda artış sağlanamamıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen nicel büyümenin yanında Türkiye'nin 2023 stratejik hedeflerine ulaşabilmesi için

yükseköğretim sisteminin bilim ve teknoloji üretebilmesi, üretilen bilim ve teknolojiyi topluma hizmet işlevi kapsamında toplumsal faydaya ve dünya ölçeğinde kabul gören ekonomik ürünlere dönüştürebilmesi ve ülkenin ihtiyaç duyduğu yüksek vasıflı insan gücünü yetiştirebilmesi için, yükseköğretim sisteminin nitelik artırıcı yönde revize edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Günay ve Günay, 2017: 177-178).

Bu sebeple 2000’li yıllarda tüm dünyada olduğu gibi, ülkemizde de yükseköğretim dönüşüm sürecine girmiş ve yükseköğretimin alanı sürekli genişlemiştir. Öğrenci yapısı çeşitlenmiş, üniversite sayıları artmıştır. Yükseköğretim sistemimiz bilgi toplumu ve ekonomisinin dinamiklerinin hakimiyeti altında olduğundan, üniversiteler ülkemiz gerçeklerini de göz önünde bulundurarak evrensel nitelikte ve gerekli çeşitlilikte insan gücünü yetiştirme gayreti içine girmişlerdir. Bununla beraber diğer taraftan da Bologna süreci, kalite ve kalite güvencesi standartlarıyla ilgili gereklilikleri yerine getirmek için yoğun çalışmalar yürütülmektedir. Eğitimin niteliğinin yükseltilmesi, yükseköğretimle toplum ve ekonomik ilişkilerin geliştirilmesi bu çalışmaların odak noktasını oluşturmaktadır (YÖK, 2019: 10).

Gerek ulusal gerekse küresel boyutta ekonomik, ekolojik, demografik, siyasal, sosyal ve özellikle teknolojik yapılardaki sürekli değişimler, üretim biçimlerindeki teknoloji kaynaklı dönüşümler, nitelikli işgücü talebini artırdığından, yükseköğretimde bu nitelik artışını ve işgücü piyasasının talep ettiği nitelikler doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmeyi zorunlu hale getirmektedir. Özellikle teknolojik değişimlerin etkisiyle günümüzün ve geleceğin işlerinde, emek arzında, işin niteliğinde, istihdam ilişkilerinde yaşanan değişimler sonucunda ortaya çıkan yeni meslekler ve iş yapış biçimlerine uygun bireyler yetiştirilebilmesi ve işgücüne istihdama katılımının artırılması gerekmektedir. Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları ofisinin 2019 tarihinde yayınladığı ‘Yükseköğretim İstihdam Endeksi (Üni-Veri)’ verilerine göre üniversiteden mezun olan öğrencilerin iş bulma oranları özel ve kamu için toplamda %43’tür. Bu rapora göre üniversite mezunları arasında kamuda iş bulma oranının %33 ve iş bulma süresinin 11 ay, ortalama ücretin 2.576 TL olması, bize üniversiteden mezun olan öğrencilerin üçte ikisinin 12 ay iş bulamadığını, şanslı üçte birlik kısmın on bir ay iş

aradıktan sonra büyük ölçüde nitelikleriyle uyuşmayan (nitelik uyumsuzluğu⁴: 1.49) ve eğitimleri ile doğrudan ilgili olmayan işlerde çalıştıklarını, iş bulabilen 33 kişinin 24'ünün asgari ücret civarında bir işi kabul ettiğini dolayısıyla iyi bir meslek edinmek amacıyla yükseköğretim sistemine kaydolan öğrencilerin taleplerinin, ekonomik ve toplumsal koşullar göz ardı edilmese de yükseköğretim sistemi tarafından karşılanamadığını, eğitim-öğretim hizmeti kapsamında üniversitelerde aktarılan ileri düzey bilgilerin iş hayatına aktarılamadığını gözler önüne sermektedir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019).

21. yüzyıl yükseköğretim sisteminin bilgi-teknoloji ve nitelikli insan temelli yapılanması, ülkelerin kendi vatandaşlarına verdiği yükseköğretim hizmeti yanında, yabancı uyruklu öğrencilere eğitimin verildiği uluslararası öğrenci hareketliliğine dayanan büyük bir uluslararası ekonomik pazar oluşumuna sebep olmuştur. 1975'de 800, 1980'de 1.1 milyon, 1990'da 1.3 milyon, 2000'de 2.1 milyon, 2010'da 4.2 milyon, 2012'de 4.5 milyon, 2019'da 8.5 milyon, 2020'de 7 milyon kişi olan öğrenci hareketliliğinin ekonomik değeri 300 milyar dolardır. Öğrenci pazarından Kuzey Amerika'daki bir milyona yakın öğrenciyle %18'lik en yüksek payı alan ABD'yi %11 payla İngiltere, %7 payla Fransa, %6 payla Avustralya ve %5 payla Almanya takip etmektedir. Onuncu Kalkınma Planı ile Türkiye'nin de öncelikleri arasına giren uluslararası öğrenci hareketliliğinde Türkiye'nin pazardan aldığı %0,9 payla, ülkemizin henüz dünya ölçeğinde bir yükseköğretim pazarı olmadığı görülmektedir. 172 bin olan uluslararası öğrenci sayısını 2023 hedefleri çerçevesinde 350 bin öğrenciye çıkarmak amacıyla üniversitelerin uluslararası öğrenci kotalarını kaldıran ve yabancı öğrenci sayısına göre üniversitelere teşvik veren YÖK'ün destekleri yanında eğitime yapılan yatırımların da artırılması gerekmektedir (Uçar, 2019). Ayrıca ülkemizde çalışmakta olan uluslararası öğretim üyelerinin sayısı da toplamda yılda ortalama iki bin rakamıyla oldukça az seviyededir. Bu doğrultuda Türk yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşması konusundaki yapısal ve yasal dönüşüm sürecinde gerçekleştirilmekte olan çalışmaların daha da artırılması gerekmektedir.

4 Üniversitenin herhangi bir bölümünden mezun olan öğrencilerin, kendi niteliklerine uygun işlerde çalışıp çalışmadıklarını gösteren oran.

Bir ülkenin bilimsel performansının ölçütü olarak, bu ülkede yaşayan bilim insanlarının bilimsel dış yayınlarının toplam sayısına odaklanılmaktadır. Burada amaçlananın ülkenin bilimsel yayın sıralamasındaki yerini sürekli olarak geliştirmektir. Amerika ve Avrupa'daki çeşitli organizasyonlar tarafından uluslararası yayın ve bu yayınlara yapılan atıflar temelinde hazırlanan endeksler ve diğer performans göstergeleri kullanılarak akademik performans değerlendirmesi ile bilim insanları, birimler, üniversiteler ve ülkeler sıralanarak karşılaştırmalar yapılmaktadır. Ülkemizde yapılan en güvenilir iki sıralama, üniversiteleri 9 akademik performans kriteri ile değerlendiren ODTÜ'deki URAP Araştırma Laboratuvarı ile üniversiteleri 23 adet girişimcilik ve yenilikçilik kriterine göre değerlendiren TÜBİTAK tarafından hazırlanan yıllık sıralamalardır. URAP 2009'dan beri Türk üniversitelerini, 2010 yılından bu yana da dünya üniversitelerini akademik performanslarına göre sıralamakta, bu sıralamada toplam makale sayısı, öğretim üyesi başına düşen makale sayısı, toplam atıf sayısı, öğretim üyesi başına düşen atıf sayısı, toplam bilimsel doküman sayısı, öğretim üyesi başına düşen bilimsel doküman sayısı, doktora mezun sayısı, doktora öğrenci sayısı, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı kriterleri kullanılmaktadır (URAP, 2017). Tüm dünyada yapılmakta olan bu tarz üniversite sıralamaları özellikle üniversite yöneticileri, akademisyenler ve üniversite öğrencileri tarafından yakından izlenmektedir. Dünya sıralamalarında; gelişmiş ülkelerin üniversiteleri üst sıralarda yer alırken gelişmekte olan ülkelerdeki üniversitelerin çoğu, sıralamalarda yer alamamakta veya alt sıralarda kalmaktadır. Ülke yönetimleri ve üniversite yöneticileri sıralamalarda yükselebilmek için atama ve terfi kriterlerinde adayların bilimsel makale sayısına önem vermektedir. Bilimsel makale sayılarının önemi artınca, sadece ticari amacı olan ve bilimsel standartların önemsenmediği çok sayıda dergi ortaya çıkmıştır ve sayıları gün geçtikçe de artmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizdeki üniversitelerdeki bazı akademisyenler, bilimsel çalışmalarının kısa sürede yayınlanması için etki değeri çok düşük veya sıfır olan bu tür dergileri tercih etmektedirler. Ancak bu tür dergilerde yayımlanan makaleler, çok az okundukları veya hiç okunmadıkları için atıf alamamaktadır. Üniversiteler için yapılan alan sıralamalarında; toplam atıf sayısı, kişi başına düşen atıf sayısı veya yayın başına düşen atıf sayısı çok etkili olmaktadır. Bu nedenle etki değeri düşük veya sıfır olan dergilerde çok sayıda makalesi olan üniversitelerimizin, sıralamalarda yükselme

şansı azalmaktadır. Üniversite sıralamaları yapan kurumlara bakıldığında, her üniversite sıralama kurumu, diğer sıralama kurumlarından farklı göstergeler kullanabilmektedir. Bazı sıralama sistemleri bilimsel yayınlara ve yayın kalitesine, bazıları ise anket sonuçlarına ağırlık verebilmektedir. Bu nedenle, üniversitelerin dünya sıralamalarındaki yerleri, farklı sıralama sistemlerinde farklı konumlarda olabilmektedir. Araştırma kriterinin ölçümünde gerek URAP gerekse TÜBİTAK sıralamalarında akademik performans, endeksli dergilerde çıkan ‘yayın sayısı’ ve bu yayınların aldığı ‘atıf sayısı’ temelinde ölçülmektedir. Bu iki ölçüt akademik dünyada kabul görmüş ölçütler olsa da akademik performansın bu iki ölçüt temelinde yapılmasının taşıdığı problemler çalışmamızın farklı bölümlerinde belirtilmektedir. Ülkemizin yapılan sıralamalara göre bilimsel olarak yerini belirlemek amacıyla URAP’ın yayınladığı ‘2019-2020 Dünya Sıralaması’ raporuna baktığımızda, son yıllarda ülkemizde bir yılda yayımlanan makale sayısının 30 bin civarında olmasına rağmen, 2014-2018 yılları arasında yayımlanan Türkiye kaynaklı makalelerin yalnızca %21,08’inin etki değeri en yüksek dilimdeki (%25’lik en üst dilim) dergilerde yayımlandığı görülmektedir. Aynı dönemde Hollanda kaynaklı bilimsel makalelerin %58,69’unun, İngiltere’nin %55,54’ünün, Fransa’nın %53,38’inin, ABD’nin %52,86’sının ve İspanya’nın %52,54’ünün etki değeri en yüksek dergilerde yayımlanmaktadır. Ayrıca Türkiye kaynaklı makalelerin sadece %21,08’inin etki değeri en yüksek dergilerde yayımlanabilmesinden kaynaklı yayınların atıf alma değeri dünya ortalamasının altında kalmaktadır. Bunun doğal sonucu olarak dünyadaki bilime katkı dünya ortalamasında etki faktörü 1 iken, 0.77 oranla Türkiye dünya ortalamasının altında kalmaktadır. Bu değer Hollanda’da 1.55, İngiltere’de 1.40, Yunanistan’da 1.33, ABD’de 1.26, Almanya’da 1.25, Fransa’da 1.23, Bulgaristan’da 1.23, İspanya’da 1.21, Slovenya’da 1.19, İran’da 0.97 ve Polonya’da 0.91’dir. 2019-2020 dünya sıralamasında ilk 20’de bulunan üniversitelerin %25’lik dilimlere düşen yayın oranları bakımından, 2014-2018 dönemindeki makaleler değerlendirmeye alınarak yapılan sıralamada dünyanın önde gelen ilk 20 üniversitesinin, etki değeri en yüksek %25’lik dilimde yer alan dergilerinde yayımlanan makalelerinin oranı %70,62 ile %48,88 arasında değişirken, Türk üniversitelerinin %21,08 oranıyla etki değeri yüksek dergilere yönelmeleri gerekliliğinin önemini göstermektedir. 82 üniversitesiyle dünyanın ilk 2500 üniversitesi arasında en fazla üniversitesi olan 6. ülke konumuna

gelen Türkiye'nin, dünya sıralamalarında yer alabilen üniversite sayılarındaki artış, yükseköğretim sistemimizin dünyadaki saygınlığını artırmaktadır. Son yıllarda Türkiye kaynaklı yayımlanan makalelerin, etki değeri düşük dergilere kayması sebebiyle URAP 2019-2020 dünya sıralamasında ne yazık ki ilk 100'e ve ilk 500'e girmeyi başaran üniversitemiz bulunmamaktadır. Bütün bunlar göstermektedir ki, Türkiye kaynaklı yayınların etki değeri düşük dergilerde yer alması Türkiye'nin üniversite sıralamalarında geride kalmasına sebep olmaktadır. 2011 yılında ilk 500'de Türkiye'nin 5 üniversitesi bulunurken, 2019 itibarıyla üniversitesi bulunmamaktadır. 2011'de ilk 1000'de 20 olan üniversite sayısı 2019 yılında 9'a düşmüş, 2011'de ilk 2000'de 67 olan üniversite sayısı, 2019 yılında 54'e düşmüştür (URAP, 2019; Çetinsaya, 2014: 47-48).

Türkiye gibi, ABD ve Japonya da üniversite sıralamalarında gerilemektedir. 2011-2019 döneminde Japon üniversitelerinde ilk 100, 500 ve 1000'de dünya sıralamasına giren üniversite sayılarında %50'lik düşüşler gözlenmiş, 2011'de ilk 100'de yer alan 4 üniversite sayısı, 2019'da 2'ye, 2011'de ilk 500'deki 21 üniversite sayısı 11'e, ilk 1000'de yer alan 74 üniversite sayısı ise 2019'da 38'e düşmüştür. Sıralamalardaki ABD üniversitelerinin ağırlığı yüksek olmaya devam etse de göreceli olarak gerçekleşen gerilemesi dikkat çekmektedir. 2011'de ilk 100'de 42 üniversitesi varken, 2019'da bu sayı 34'e, 129 olan ilk 500'deki üniversite sayısı 111'e, 214 olan ilk 1000'deki üniversite sayısı 187'ye, 289 olan ilk 1500'deki üniversite sayısı 236'ya düşmüştür (URAP, 2019).

Son yıllarda üniversite sıralamalarında en hızlı yükseliş Çin üniversitelerinde yaşanmış, dünya sıralamasında 2011 yılında 4 olan ilk 100'de yer alan üniversite sayısı 2019'da üç kat artarak 12'ye, 2011 yılında 31 olan ilk 500'de yer alan üniversite sayısı iki kattan daha fazla artarak 69'a, aynı yıllarda 84 olan ilk 1000'deki üniversite sayısı 145'e çıkmıştır (URAP, 2019).

Ülkelerin ekonomideki gelişmişliğinin önemli göstergelerinden birisi olan patent ve fikri mülkiyet hakkı başvurularında Türkiye'nin pek çok sanayi ülkesinin gerisinde kaldığı, bilimsel yayın üretimi ve akademik performansın Birinci Boyutundaki diğer üretimler konusunda Türkiye'nin halen yükseköğretim sisteminin mevcut kapasitesine göre oldukça düşük seviyede olduğu açıktır. Yükseköğretim sistemimizin en önemli eksikliklerinden biri fikri buluşlar, patent ve patentlerin ürüne

dönüştürülmesi yani teknoloji üretimi konularıdır (Günay, 2104) (Günay ve Günay, 2017: 175-176). Üniversitelerde gerçekleştirilen bilimsel çalışmalarla ortaya koyulan buluşlar ve yeniliklerin patentlerle güvence altına alınması, sanayi tarafından bu patent ve yeniliklerin kullanılması, üniversite-sanayi iş birliğinin gelişmesinde, yatırımların ve zamanın boşa harcanmamasında büyük önem taşımaktadır (Öztemel, 2013: 22-29; Erdem, 2016: 38-39; Erdil, vd., 2013: 111-115). Araştırmacıların vardığı ortak nokta şudur ki, teori ile uygulama arasında bir ‘ölüm vadisi (valley of death)’ bulunmaktadır. Teknolojik bir ürünün ortaya çıkış sürecinde bulunan temel ve uygulamalı bilimsel araştırma, teknoloji ve ürün ar-ge çalışmalarında, uygulamalı araştırma ile teknoloji ar-ge faaliyetleri arasında ortaya çıktığı iddia edilen bu ölüm vadisini birçok uygulamalı araştırma atlayıp da teknoloji geliştirme aşamasına geçememektedir. Türkiye’de de yapılan birçok teorik çalışma uygulama aşamasına geçememektedir. Türkiye’nin patent sayıları, çalışmaların aldığı atıf sayılarının düşüklüğü bu durumun göstergesidir (Günay ve Günay, 2017: 175-176; Erdem, 2016: 39). Ölüm vadisinin geçilmesini sağlayan en önemli araçlardan birisi olan ‘Teknoloji Transfer Ofisleri (TTO)’ların yükseköğretim kurumlarında kurulabilmesi doğrultusunda hukuki altyapı çerçevesi Ocak 2017’de yürürlüğe giren yeni Sınai Mülkiyet Kanunu ile oluşturulmuştur. Üniversitelerde yapılan bilimsel çalışmalar sonucunda ortaya çıkması umut edilen daha nitelikli ve katma değeri yüksek buluşlardan elde edilecek gelir üniversitelerin öz sermayesine aktarılacağından, bunun başta bilimsel araştırmalar olmak üzere üniversitelerin ihtiyaçları için kullanılacak bir kaynak olması sağlanmıştır. Yeni buluşlar için ar-ge çalışmalarına aktarılacak bu kaynaklar sayesinde, üniversitelerde üretilen buluş sayısının her geçen gün artacağı bir döngü yaratılması amaçlanmıştır (Türk Patent ve Marka Kurumu, 2018). TÜBİTAK tarafından 2012 yılından beri üniversiteler arası yenilikçilik ve girişimcilik temelli rekabetin artmasını sağlamak, böylece girişimcilik ekosistemini geliştirmek amacıyla, üniversiteleri girişimcilik ve yenilikçilik performanslarına göre sıralayan ‘Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi’ yayınlanmaktadır. Endeks yardımıyla üniversitelerin bilimsel etkinlikleriyle beraber, sanayi ve diğer iş birlikleri ele alınabilmektedir (Er ve Yıldız, 2018: 293). Endeksle üniversiteler, fikri mülkiyet havuzu, bilimsel ve teknolojik araştırma yetkinliği, etkileşim ve işbirliği, yenilikçilik ve girişimcilik kültürü ile ekonomik katkı ve ticarileşme boyutları altında 23 kritere göre

sıralanmakta, endeks çalışmalarına Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, TÜİK, YÖK, Kalkınma Bakanlığı, TÜBA, TPE, KOSGEB ve TTGV katkı sağlamaktadır (TÜBİTAK ULAKBİM, 2020). 2018’de yayınlanan en son endekse göre, 2018’in en girişimci üniversitesi olan Orta Doğu Teknik Üniversitesi’ni, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi takip etmiştir (Digitalage, 2019). Ülkemizde üniversite-sanayi iş birliği hızla artmaktadır. İlk ODTÜ’de kurulan teknoparkların (Teknoloji Geliştirme Bölgesi-TGB) sayısındaki artışla beraber, iş birliği kapsamında üniversitelerimizde geliştirilen yüksek teknoloji ürünü ve patent sayılarında yaşanan artışlar hala devam etmektedir (URAP,2017: 3). Bu çerçevede ABD, Avrupa hatta Çin’deki üniversitelerin en önemli gelir kaynaklarından birinin fikri mülkiyet hakları olduğu düşünülürse, ülkemizdeki üniversitelerin de fikri mülkiyeti ticarileştirerek gelir elde etmelerini sağlayacak, ana sermayedarları kendileri ya da döner sermaye işletmeleri olan şirketler kurma ve patent stratejilerine dayalı ar-ge uygulamalarına ağırlık vermeleri gerekmektedir (YÖK, 2007: 204). Ayrıca her ne kadar TGB’lerde üniversitelerimizin ulaştığı başarı düzeyiyle, dünya çapında kendinden söz ettirmeye başlasa da bu etkilerin sıralamalara tam olarak yansımaları uzun zaman alacaktır. Bu sebeple, dünya genelindeki sıralamalarda üniversitelerimizin daha kısa sürede yükselmesi, bilim camiasında kendinden daha fazla söz ettirmesi için üniversite yönetimlerinin, öğretim elemanlarını etki değeri en yüksek bilimsel dergilerde yayın yapmaya teşvik etmesi gerekmektedir (URAP, 2017:3).

Ülkemizin gelişmiş ülkeler düzeyine ulaşp, yüksek teknoloji ürünler ihraç etmesi, kamu bütçesindeki ar-ge payının gelişmiş ülkeler seviyelerine getirilerek, bilimsel araştırmaların sayı ve kalitesini artırıp, üniversite-sanayi iş birliğini daha da geliştirmesine bağlı olduğundan, en kısa sürede bilim ve teknoloji politikalarının bu yönde revize edilip uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir (URAP, 2017: 4).

Yükseköğretimde meydana gelen tarihsel değişimler sonucunda görülmektedir ki yükseköğretimin ilerlemesinden sorumlu akademisyenlerin görev tanımları, sorumlulukları ve yukarıda saymış olduğumuz gelişmelerin sağlanması için onlardan beklenen mesleki yeterlilikler hızla değişmektedir. Gelişmiş ülkelerin liderliğinde ekonomik ve sosyal gelişmeler için bir misyon entegrasyonu sonucunda öğretim ve araştırma üniversitelerinden girişimci ve dönüştürücü tematik üniversitelere doğru

oluşturulan yeni paradigma dönüşümü sonucunda ortaya çıkan yeni yükseköğretim olgusunda bilgi çağına uyum sağlayabilen, verimli, yaratıcı, rekabetçi vasıflar öne çıkmaktadır (Odabaşı, vd., 2010: 130; Çetinsaya, 2014: 25-26). Üniversitelerin bu işlevleri yerine getirebilmeleri için beşerî sermayeleri olan öğretim elemanlarının bunlara uygun faaliyetler yürütmeleri ve ‘akademik devrim’ olarak nitelendirilen bu sürece uyum sağlamaları gerekmektedir (Etzkowitz, 2000: 49-58).

Üniversiteleri doğrudan ve ya dolaylı olarak etkileyen, bilgi ekonomisi, bilim ve teknolojiye meydana gelen ilerleme, İngilizcenin küresel bir dil haline gelmesi, küreselleşme, uluslararasılaşma, üniversitelerde oluşan piyasa yönelimi, sorumluluğa dayalı üniversite yönetim modelinin hızla yaygınlaşması, e-öğrenme ve yaşamboyu öğrenme paradigmalarının ortaya çıkması gibi sayılabilecek birçok sebep sonucunda karşımıza çıkan çağdaş akademisyenlik olgusunda, hem üniversitelere yönelik beklenti kalıpları (rolleri), üniversitenin faaliyet göstereceği alanlar (görevleri), hem de akademisyenlik kavramı ve akademisyenlerin işlevleri büyük değişime uğramıştır (Odabaşı, vd., 2010: 131; Erdem, 2013: 119; Erdil, vd., 2013: 123).

Bilgiye erişimin ve değişim hızının saniyelerle ifade edildiği bu dönemde, üniversitelerin uygulamalı araştırma ile teknolojik ar-ge faaliyetleri arasında oluşan kopukluğu ortadan kaldıracak bilimsel ve teknolojik araştırmalar yaparak, bu araştırmaların sonuçlarını toplum yararına sunup ekonomik ve sosyal kalkınmaya hizmet etmeleri, ileri seviyede eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirerek seçkin kadrolar ile ülkelerin sanayide ihtiyaç duydukları nitelikli insan gücü ve düşünen, analiz edebilen, sorgulayan, bilgiye erişme ve bilgiyi yaratma becerisi olan gelişmiş genç beyinleri yetiştirmeleri gerekmektedir.

Bununla beraber üniversiteler asli rolleri olan ‘öncülüğü’ ve asli görevlerinden olan ‘araştırmayı’ temel alarak gerçekleştirecekleri araştırma-geliştirme projeleri bünyesinde imalattan tarıma, eğitimden sağlığa kadar pek çok sektörde ihtiyaç duyulan ileri bilgi ve teknolojilerin geliştirilmesi için oluşturacakları bilgi birikimini üretim sürecine yansıtabilmek amacıyla sanayiyle işbirliği kurmaları, bulundukları bölgedeki ekonomik ve sosyo-kültürel yapıyı etkileyerek bölgesel gelişme ve kalkınmayı desteklemeleri gerekmektedir (Durukan, 2004: 20; Sakınç ve Bursalıoğlu, 2012: 98).

Üniversitelere yönelik beklenti kalıpları (rolleri), üniversitenin faaliyet göstereceği alanlar (görevleri) ile akademisyenlik kavramı ve akademisyenlere yönelik beklenti kalıplarındaki dönüşümleri meydana getiren tarihsel süreç, temel dinamikler ve oluşan yeni yapı aktarıldıktan sonra akademisyenlik kavramı ve akademik etkinlikleri ayrıntılı bir şekilde incelemek çalışmamız açısından faydalı olacaktır.



İKİNCİ BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK PERFORMANS DEĞERLENDİRMENİN GENEL ÇERÇEVESİ

Günümüzde sosyo-kültürel-ekonomik ve toplumsal gelişmelerde önemli bir rol yüklenen üniversitelerin yerine getirmeleri gereken temel işlevlerinin kalite ve nitelikleri, öğretim elemanlarının sahip olacakları kalite ve nitelik düzeyleriyle belirlenmektedir. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki akademisyenlerin gerçekleştirdikleri nitelikli etkinlik ve çalışmalar, ülkelerin ve toplumların gereksinimlerine cevap verebilmekte ve sahip olunan sorunların çözümünde etkin olabilmektedir. Toplumsal gelişmelerde taşıdıkları bu önemli rol sebebiyle öğretim elemanlarının performanslarının değerlendirilmesine, bu performans değerlendirmesi gerçekleştirilirken değerlendirmeye dahil edilecek performans kriterlerinin mümkün olduğunca eksiksiz belirlenmesine, alanda söz konusu olabilecek bütün kriterleri kapsayıcı, genel, objektif, kolay uygulanabilir, nitel ve nicel verilerin sayısallaştırılabildiği, kişilerin ve hatta kurumların birbirleriyle kıyaslanabileceği ve elde edilecek değerlendirme sonuçlarına göre eksiklerin, güçlü yönlerin tespit edilebileceği, dolayısıyla motivasyonun ve gelişmenin sağlanabileceği bir modelin oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yukarıda ifade ettiğimiz şekilde gerçekleştirilecek bir performans değerlendirmesiyle öğretim elemanlarının kendilerinden beklenen sorumluluk ve görevleri ne ölçüde yerine getirdikleri tespit edilebilmektedir. Bunun bilincinde olan akademisyenler bu bilinç doğrultusunda faaliyetlerini yerine getireceğinden, yükseköğretimde eğitim-öğretimin kalitesinin yükselmesi, teknolojik çıktılar veya önemli uygulamalar hayata geçirebilecek araştırma ve yayınların, toplumun güncel sorunlarına çözümler üretebilecek hizmet çalışmalarının yapılabilmesi mümkün olacaktır. Bu doğrultuda bugün her üniversitenin YÖK ve ÜAK'ın temel kriterleri çerçevesinde kendine göre şekillendirdiği ve çok fazla değişkenlik ve belirsizlik içeren, zaman zaman atama ve yükseltmelerde soru işaretlerine sebep olan uygulamaların önüne geçilebilecek, alanda genel olarak uygulamayı mümkün hale getirebilecek bilgi akışı gerçekleşecek ve akademik personelin korunması ve gelişmesini sağlayacak objektif bir sistem kurulabilecektir.

Bu sistemin kurulmasında önemli bir parametre taşı olacağına inandığımız modelimizin taşıdığı temel mantığın daha iyi anlaşılabilmesi için bu bölümde öncelikle kavramsal olarak performans değerlendirmesi, performans değerlendirmesinin tarihçesi, önemi, yararları, amaçları hakkında bilgi verildikten sonra, eğitim kurumlarında performans değerlendirme yapma nedenleri ve ilkeleri aktarılacaktır. Performansı etkileyen faktörler belirtildikten sonra, yükseköğretimde performans değerlendirme sistemi ve bu alanda yapılan çalışmalara değinilecektir.

2.1. Kavram Olarak Performans ve Performans Değerlendirme

Literatüre bakıldığında performans kavramının tanımı konusunda bir taraftan ciddi görüş ayrılıkları bulunduğu, bir taraftan da yapılan belirgin tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan bir tanımda performans; hedeflenen amaca ulaşma seviyesi, amacı belirlenmiş olan bir faaliyetin etkinliği ve verimliliği; hedeflere ulaşma konusunda belirgin öneme sahip olan çıktıların üretiminde kullanılan kaynakların ölçülmesi şeklinde ifade edilmektedir (Ağca, 2005: 145-147).

Performans değerlendirme ise, çalışanları kusurlarından kurtararak mükemmelliğe ulaştıran prosedür, başarıya giden yol şeklinde değişik anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (Bobat, vd., 2018: 155; Sümerli, 2014: 4-5). Farklı kaynaklarda karşımıza çıkan bazı performans değerlendirme tanımları şu şekilde ifade edilmektedir:

- İşletmenin plan ve hedeflerine ulaşma seviyesi ile bu seviyelere ulaşmasını etkileyebilecek unsurlarla ilgili elde edilen bilgilerin analizidir (Sümerli, 2014: 5)
- Önceden saptanmış standartları kullanarak karşılaştırma ve ölçme yapmak suretiyle bir yöneticinin işgörenin işteki performansını değerlendirmesidir (Palmer, 1993: 9).
- İşgörenlerin belli bir dönemdeki mevcut başarı durumlarını ve geleceğe dair gelişme potansiyellerini ortaya koymaya yönelik çalışmalardır (Kaynak, vd., 2000: 206).
- Çalışanların başarısı kavramından çıkarılan, görev ve sorumluluklarını yerine getirmedeki etkinlik seviyesidir. Başarılı olan çalışanlar görev ve

sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirdiklerinden, bu performanslarıyla örgütün gerçekleştirmeye çalıştığı amaçlarına da büyük seviyede katkı sağlamış olurlar (Aldemir, vd., 1998: 209).

- Önceden belirlenmiş standartlar çerçevesinde yöneticilerin işgörenlerin değerlendirildiği raporlardan aldıkları bilgilere dayanarak iş davranışlarını analiz etmeleri yoluyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme sürecidir (Ersen, 1997, s.113).
- Başarılı organizasyonların ve bireylerin hedeflerine ulaşma yöntemlerinin belirlenme sürecidir (Sümerli, 2014: 5)

Bu tanımlarda, işgörenlerin işlerinde gösterdikleri başarının seviyesinin belirlenmesi, organizasyonun amaçlarını gerçekleştirmesine ne ölçüde katkıda bulunduğu ortaya konması ve bu süreçte belirlenen zayıf yönlerin giderilmesi amacıyla işgörenlerin yapısal eleştirilerden ne kadar etkilendiklerinin belirlenmesi ve bu unsurların yerine getirilebilmesi için ideal bir plan oluşturup bunun işgörelere iletilmesi süreci performans değerlendirme olarak ifade edildiği görülmektedir.

2.1.1. Performans Değerlendirme Kavramının Tarihsel Gelişimi

Performans değerlendirme kavramı, insanlık tarihi kadar eski olup, tarihsel gelişimine bakıldığında her dönemde farklı şekillerde uygulandığı görülmekte olup, ilk kez tam olarak ne zaman değerlendirme yapılmaya başlandığı bilinmemektedir. Performans değerlendirme ilk olarak kullanılmaya başlandığında, işgörenlerin kişilik özelliklerine dayanan bir performans değerlendirme sisteminin olduğu ve değerlendirmede kullanılan veriler ile varılan hüküm ve kararların bilimsel olmadığı, değerlendirmeyi yapan kişinin sübjektif görüşüne göre değerlendirme yapıldığı göze çarpmaktadır. Değerlendirmelerin kişiler arasındaki ilişki düzeylerinden etkilenmesi bu sübjektif tablonun ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu dönemde performanstan çok kişisel niteliklerin ölçülmesine ağırlık verilmiş ve performans değerlendirme korku, baskı ve cezalandırma aracı olarak kullanılmıştır.

İlk olarak 3. yüzyılda Çin'de Çinli filozof Sin Yu tarafından kuralları oluşturularak uygulanan performans değerlendirme sisteminin bilimsellikten uzak, sadece kişisel özelliklere ağırlık veren bir yapıda olduğu görülmektedir (Murphy ve Cleveland, 1995: 3). Buna karşın sistematik ve bilimsel bir şekilde performans

değerlendirme ABD’de 1900’lerin başında kamuya hizmet veren örgütlerde uygulanmaya başlanmıştır. Ancak organizasyonlarda bilimsel bir biçimde kullanılabilir hale gelmesi F. Taylor’un iş ölçümü uygulamalarıyla organizasyonlardaki işgörenlerin verimliliklerinin ölçülmesi sonucunda gerçekleşmiş olup, öncesindeki performans değerlendirme çalışmalarında işgörenlerin sadece kişilik özellikleriyle ilgilenilmesinden ayrı bir boyuta geçilmiştir (Öztürk, 2009: 16).

İşletmelerde performans değerlendirme uygulamaları ilk olarak 1800’lerde İskoçya’da bir pamuk fabrikasında, sonra ABD’de askeri birimlerdeki erkek personelin değerlendirilmesinde kullanılmış, bu yüzyılın sonlarına doğru bu uygulamalar artış göstermiştir. 1920-1930’lu yıllar ABD’de yapılan uygulamalarla ücret artışlarının liyakate dayandırıldığı performans değerlendirme uygulamaları yaygınlık kazanmış, sistem yaklaşımı anlayışı çerçevesinde insan kaynakları yönetiminde ‘iş analizi, işe alma, eğitim, performans değerlendirme, ücret yönetimi’ şeklinde alt sistemler oluşturularak, bu yöndeki uygulamalar yaygınlık kazanmıştır (Şeneldir, 2008: 11).

1950’lerden sonra ABD’deki organizasyonlardaki işgörenlerin kişilik özelliklerinin işgörenlerin performanslarının değerlendirilmesinde ana kriter olarak kullanılması düşüncesinden vazgeçilip, bunun yerine ‘işgörenin ürettiği iş’ performans değerlendirmesinde ana kriter olarak görülmeye başlanmıştır. 1960-1980 arası sürecin ‘performans değerlendirme yılları’ olarak anılmasına sebep olan gelişme, performans değerlendirme çalışmalarının kaliteye ulaşmayı kendine amaç edinen organizasyonlarda yaygınlaşmasıdır. Tüm dünyada organizasyonlar arasında rekabetin hızla arttığı bu yıllarda organizasyonların hayatta kalabilmeleri ve rekabet üstünlüğü sağlayabilmeleri için başarının temel koşulu hem var olan müşterilere hem de yeni müşterilere kaliteli ve iyi mal ve hizmet sunmak olduğundan, organizasyonlar için işgörenlerinin performanslarını sürekli olarak değerlendirmeleri bir zorunluluk haline gelmiştir. İngiltere’de yaşanan ekonomik sorunlarla performansa odaklanılmaya başlanmış ve ticari organizasyonlar için uygulanan teoriler kamu kurumları için de uygulanmış, ardından performansa bağlı olarak işgörenlere yapılacak ödemelerin belirlenmesi uygulamalarıyla performansa odaklanma artarak devam etmiştir (Mohammed, 2010: 42; Göksel, 2013: 33; Akşit, 2008: 42).

1980 yılına kadar performans değerlendirme uygulamalarında kar, verimlilik vb. gibi finansal kriterler ağır basarken, 1980’li yıllarda yapılan çalışmalarla muhasebe kaynaklı performans değerlendirme modellerinin eksiklerinin ortaya koyulmasıyla farklı arayışlar içine girilmiştir (Kabadayı, 2002: 62; Sümerli, 2014: 12). Geleneksel performans değerlendirme modellerinden kaynaklanan bu eksikliklerin giderilmesi çalışmaları sonucunda 1980’lerin sonu ve 1990’lı yılların başında ‘çok boyutlu’ performans değerlendirmenin temelleri atılmıştır (Yangchun and Xuyi, 2009: 86). Yeni üretim felsefe ve tekniklerinin ortaya çıktığı 1990’lı yıllardan sonra, gelişen rekabetçi şartların ihtiyacını karşılayacak şekilde kalite, müşteri tatmini, yenilik vb. gibi kriterlere ağırlık veren çağdaş organizasyon ihtiyaçlarını karşılayacak performans değerlendirme uygulamalarına geçilmiştir (Ghalayini and Noble, 1996: 63).

Bütün bu gelişmeler sonucunda, organizasyonlar çağın gereklerine uygun performans değerlendirme modellerini tasarlayıp uygulama süreci içerisine girmişlerdir (Bourne, vd., 2000: 754-755; North, 2002: 37).

Ülkemizde performans değerlendirme uygulamaları yaklaşık 80 yıl önce başlamış olup, ilk değerlendirmeler kamu kesiminde gerçekleştirilmiştir (Uyargil, 2008: 2). 1948’de Karabük Demir Çelik Fabrikalarında ve ardından Sümerbank, Makine ve Kimya Endüstrisi ile Devlet Demir Yolları vb. kamu kurum ve kuruluşlarında uygulamalar yapılmıştır (Bingöl, 1993: 21; Göksel, 2013: 34).

Eğitim kurumlarında performans değerlendirme çalışmalarının tarihine baktığımızda, 1900’lerden önce eğitim kurumlarında yöneticiler tarafından gerçekleştirilen, bazı yönetsel nitelikler taşıyan bir değerlendirme sisteminin bulunduğu görülmektedir. Ancak 1900’lerde bu performans değerlendirme işinin kolay bir şey olmadığı anlaşıncı, bu değerlendirmenin doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bazı eğitimcilerin performans değerlendirmesi alanında uzmanlaştığı ve öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinin bu uzman eğitimciler tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. 1920’lerde başlayan bilimsel performans değerlendirme uygulamaları 1930-1940’lı yıllarda daha da derinleştirilmiş ve ‘insan ilişkileri, duygular vb.’ yeni kriterler eğitimcilerin performans değerlendirmesinde dikkat edilecek önemli kriterler haline gelmiştir. 1940’lardan sonra, performans değerlendirmede eğitim faaliyetinin hedeflerinin saptanarak, bu hedeflere ulaşma doğrultusunda eğitimcilerin yerine getirmeleri gereken en uygun

davranışların belirlenmesi aşamalarında söz konusu alanla ilgili uzmanların araştırma ve değerlendirme çalışmalarına katılmaları önemli hale gelmiştir (Mohammed, 2010: 42-43).

Günümüzde performans değerlendirme, organizasyonda bu alanda uzman kişilerce, belli kriterler çerçevesinde, korku ve baskıdan uzak, geliştirmek ve yaratıcılığı artırmak için kullanılmaktadır.

Eğitim, doğası gereği çok sayıda değişkene bağlı olarak işleyen bir süreç olduğundan, bu tür çoklu değişkenlerden oluşan yapıların sistem yaklaşımı bağlamında düşünülerek, bir bütün olarak ve bütünün parçalarının ayrı ayrı ele alınarak modellemelerin yapılabileceği bir bakış açısıyla performans değerlendirme uygulamalarına tabi tutulması gerekmektedir. Ayrıca sistem içerisindeki her unsurun, eğitimin amacına ulaşmasındaki etkisi ve rollerine göre ağırlıkları farklılık gösterdiğinden, bir eğitim sisteminin performansının değerlendirilmesi yapılırken, bu farklılıkları dikkate alan bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir. Bu sistem olgusu bakış açısıyla bir eğitim sisteminin performansının sadece bir gösterge ile ifade edilemeyeceğini bilmek, yapılacak performans değerlendirmesi uygulamalarının doğru gerçekleştirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Yüksel, 2015: 429-430).

2.1.2. Performans Değerlendirmenin Önemi

Organizasyonları canlı hale getiren, içinde çalışan işgörenlerdir. Organizasyonun hayat bulmasını sağlayan bu insan faktörünün iyi yetiştirilmiş olması, etkinliğin artmasını sağladığından, günümüzde performans değerlendirme çalışmaları işgörenlerin iyileştirilmesi, geliştirilmesi, çalıştığı organizasyon ile uyumlu ve verimli hale gelmesi için yapılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bir organizasyonda performans değerlendirme çalışmaları işgörenlerin verimliliğini artırma, ödüllendirme, yönetici yetiştirme, yükseltme, atama, transfer, rotasyon vb. kararlarda büyük önem taşımaktadır (Türkel, 1998: 50; Ertürk, 2009: 303; Örcü, 2013: 201).

Grote'nin (1996: 10) performans değerlendirme konusunda yaptığı değerlendirmeler şöyle ifade edilebilir:

- Performans değerlendirme çalışmaları bir organizasyonda bulunan işgörenler arasındaki ilişkilerin iyileşmesine katkıda bulunmaktadır,

- Organizasyonda yapılan işin gelişmesine katkı sağlamaktadır,
- İşgörenlerin terfi kararları belli kriterler çerçevesinde gerçekleştirilmiş olduğundan, bu konuda işgörenlerin taşıdıkları endişeler ortadan kalkmaktadır,
- Performans değerlendirme transfer kararlarında önemli rol oynamaktadır,
- İşgörenlerin yetiştirilmesi ve eğitimi için gerekli olan unsurların belirlenmesinde katkıda bulunmaktadır.

2.1.3. Performans Değerlendirmeyi Etkileyen Faktörler

Tarihsel dönemlerin kendine özgü özellikleri sebebiyle, performansı etkileyen boyutlar değişmiş, sanayi devrimiyle odaklanılan kar ve maliyetlere, zamanla müşteri tatmini, çalışanların kişisel özellikleri, kamu sorumluluğu şeklinde yeni faktörler eklenmiş ve böylece performans değerlendirme çok boyutlu bir nitelik kazanmıştır. Ayrıca çalışanlar açısından performans değerlendirme sonuçlarının sabit bir olgu olmadığı, işgörenlerin kişisel özellikleri ya da çevresel faktörler gibi sebeplerle değişime uğrayabildiği görülmüştür.

Performans değerlendirmeyi etkileyen bu faktörler başında yer alan bireysel özellikler (dayanıklılık, yetenek vb.), demografik özellikler (cinsiyet, yaş vb.), psikolojik özellikler (istek, bekleyiş, yönelim, tutumlar vb.) gibi kişisel etmenler ve kişisel amaçlar ile iş amaçları arasındaki uyumun başarıyı artırdığı, aksine durumların ise yarattığı stres sebebiyle performans düşüşüne yol açtığı ifade edilmektedir. Bundan anlaşılan odur ki, işgörenlerin başarısının artırılması isteniyorsa, işgörenin kişisel özellik ve yetenekleri ile yapmakta olduğu işi arasında uyumun sağlanması gerekmektedir (Koca ve Yıldız, 2018: 197).

İnsanların sahip oldukları yeteneklerde zaman içerisinde değişimler gerçekleşebilmekte, kullanılmayan yetenekler zayıflarken, sürekli bir şekilde kullanılan yetenekler daha da gelişmektedir. Organizasyonlarda performans değerlendirme açısından bu durum ele alındığında, işgörenlerin başarı seviyelerinin artırılmasında, sahip oldukları yetenekleri kullanıp geliştirebilecekleri bir çalışma

ortamının yaratılmasının önemli derecede katkısı olacağı görülmektedir (Koca ve Yıldız, 2018: 197).

Bireysel faktörler yanında ısıtma, aydınlatma, gürültü ve temiz hava gibi fiziksel faktörler de performansı olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyebilmektedir. Bunlar içerisinde özellikle aydınlatmanın performansa etkisi çok fazla olup, işgörenlerin sağlıklı ve verimli olarak çalışabilmeleri için aydınlatmanın bunu sağlayacak şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği, mümkünse de yapay ışıklandırma yerine doğal ışıklandırma kullanmanın daha faydalı olacağı belirtilmektedir (Kılınç, 2003: 7).

Organizasyonların ve işgörenlerin başarısı, kullandıkları teknoloji, toplumun ekonomik, ideolojik, psikolojik ve kültürel yapısı, nüfus, insana verilen değer, görev dağılımı gibi çevresel faktörler tarafından da etkilenmekte olup, organizasyonların hayatlarını devam ettirebilmeleri için bu çevresel faktörlerin etkilerinin de performansı artırıcı şekilde yapılandırılması gerekmektedir (Canman, 1993, s.8)

Organizasyondaki işgörenlerin performansını etkileyen etmenler arasında yer alan organizasyonel etmenler, organizasyon yapısı ve yönetim biçimi, organizasyonun amaçları, organizasyon içindeki yetki, görev, sorumluluk dağılımı, çalışma prensipleri, çalışma koşulları ve organizasyon içindeki insan ilişkilerinden oluşmaktadır. Monoton olarak yürütülen işler, işgörenin çalıştığı alanda yapılan değişiklikler, otokritik yönetim politikalarının uygulanması, eğitim ve gelişim olanaklarının bulunmaması gibi faktörler işgörenlerde stres yaratmakta ve bu durum performanslarını olumsuz etkilemektedir (Sabuncuoğlu, 1995: 147).

2.1.4. Performans Değerlendirmenin Yararları

Sürekli olarak ve bilimsel kriterler çerçevesinde gerçekleştirilen performans değerlendirme uygulamaları, personelin iş görebilme kapasitesinin ve işteki düzeyinin tespit edilmesi sonucunda ödüllendirilmesi, geliştirilmesi ve gelecek için başarılı bir planlama yapılabilmesinde gereken bilgilerin temin edilebilmesi yolu ile örgütsel ve bireysel amaçların gerçekleştirilmesi bakımından çeşitli yararlar sağlamaktadır.

Söz konusu yararların sağlanabilmesi için performans değerlendirme çalışmalarının etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Etkin bir şekilde gerçekleştirilen performans değerlendirme çalışmalarının yöneticiler, astlar ve organizasyon açısından çeşitli yararları bulunmaktadır.

2.1.4.1. Yönetici Açısından Yararları

Bir süreç olan performans değerlendirme, taşınması gereken nitelikler ve gerçekleştirilirken takip edilmesi gereken adımlar bakımından uygulanması zor olduğundan, zaman zaman organizasyonlar tarafından sıcak bakılmayan bir konu haline gelebilmektedir. Organizasyonlarda iyi uygulanan performans değerlendirme sisteminin özellikle yöneticiler açısından önemli yararları bulunmaktadır (Özyörük, 2009: 39).

- Yöneticiler astların performans değerlendirmesini gerçekleştirirken, kendi zayıf veya güçlü yönlerini de ortaya çıkarabilmektedirler,
- Değerlendirme süreci sonucunda ulaşılan bulgularla astların yeteneklerinin en iyi şekilde kullanılması mümkün olabilmektedir,
- Performans değerlendirmesiyle işgörenlerin gelişmesi gereken yönleri tespit edilerek, bu yönlerin geliştirilmesi konusunda yöneticilerin yardımcı olması mümkün hale gelebilmektedir,
- İşgörenlerin ve organizasyonun performansının iyileştirilmesi sağlanabilmektedir,
- İşgörenler ve organizasyon arasındaki ilişkiler iyileştirilebilir,
- İşgörenlerin eğitim gereksinimleri ortaya çıkarılabilir,
- İşgörenlerin iş doyumlarının artırılması için gerekli olan bilgiye erişim mümkün hale gelir,
- İyi performans gösteren yönetici adayları için yönetsel beceriler kazandırılabilir.

2.1.4.2. Astlar Açısından Yararları

Performans değerlendirme çalışmalarının astlar bakımından yararları şöyle özetlenebilir (Köksal, 2010:160):

- İşgörenler performans değerlendirme çalışmaları sayesinde yönlendirilebilirler,

- Performansı değerlendirilen iřęören ile yönetim arasında kurulan iletişimin iyileştirilmesine katkı sağlar,
- İřęörenin belirlenen amaçlara ulaşmak için kendinden ne beklendiğini anlamasını sağlar,
- İřęörenlerde ücretlendirme, terfi, atama, transfer ve cezalandırma gibi önemli konularda objektif değerlendirme yapıldığına dair inanç doğurur,
- Daha planlama aşamasında, iřęörenlerin kendi standart ve hedefleri konusunda tartışmalara katılarak fikirlerini sürece dahil edebilmelerini sağlar.
- Gerçekleştirilen adil performans değerlendirmeleri ile iřęücü devir oranında azalma sağlar,
- İřęörenlerin kendilerine güven duymalarını, güçlü ve zayıf yönlerini görmelerini sağlar,
- Performans değerlendirmesi esnasında yöneticiler ile astlar arasında yapılan görüşmelerde gerçekleştirilen yapıcı tartışmalarla ilişkilerin iyileştirilmesi ve başarının en üst seviyeye çıkarılması mümkün olur,
- İřęören performans değerlendirmesinin nasıl yapıldığını öğrenebilir,
- Üstlerinin kendisinden beklentilerini öğrenebilir.

2.1.4.3. Organizasyon Açısından Yararları

Performans değerlendirmenin organizasyon açısından sağladığı yararlar şu şekildedir (Canman, 1993: 35-36; Argon ve Eren, 2004: 226; Özyörük, 2009: 39):

- Organizasyonel faaliyetlerin artmasını sağlar,
- Organizasyonda üretilen ürünün veya sunulan hizmetin kalitesinin en üst seviyeye çıkmasını sağlar.
- İřęörenlerde oluşan eğitim ihtiyacının gerçekçi ve doğru bir şekilde belirlenmesini sağlar,
- Organizasyonda gerçekleştirilen insan kaynakları planlanması için gereken bilgilerin güvenli şekilde elde edilmesini sağlar,

- İşgörenlerin hedefleri ile organizasyon hedeflerinin bütünleştirilerek, belirlenen organizasyon vizyonuna ulaşılmasını sağlar,
- İşgörenlerin performans değerlendirme sürecine dahil edilmesi, organizasyon amaçları konusunda takım ruhunun oluşturulmasını sağlar,
- Performans değerlendirme çalışmaları esnasında süreci kısıtlayan veya verimsiz uygulamalar ortaya çıkmasına neden olan problemlerin tespit edilebilmesine katkıda bulunur,
- İşgörenlerin ilerleme potansiyelleri daha net olarak belirlenir,
- İşgörenlerin performanslarının iyileştirilmesi sağlanır,
- İşgörenlerin ihtiyaç duydukları konularda gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri artar,
- Organizasyonun geneli için kalitenin geliştirilmesine katkıda bulunur.

2.1.5. Performans Değerlendirmenin Amaçları

Performans değerlendirmenin temel amacı belirlenecek objektif, adil, standart ve kriterlerle gerçekleştirilecek performans değerlendirme sonuçlarının işgörelere geri bildiriminin yapılması, geliştirilecek bireysel performanslarla örgütsel etkinliğin artırılmasıdır. Performans değerlendirmeyele organizasyonda ortaya çıkan sorunların tespit edilerek, bunlara yönelik tedbirlerin alınmasıyla organizasyon hedeflerine ulaşma konusunda yol kat edileceğı ve organizasyon için yararlı yeni verilerin temin edilebileceğı varsayılmaktadır (Yokuş, vd., 2018: 141).

Organizasyonel faaliyetler içinde performans değerlendirme önemli bir yere sahip olmasına rağmen, değerlendirmenin amaçları konusunda henüz tam olarak anlaşmaya varılmış olmasa da alan taraması sonucunda görölmektedir ki amaçları iki başlık altında toplamak mümkündür.

2.1.5.1. Örgütsel Amaçlar

Performans değerlendirmenin genel olarak örgütsel amaçlarını şu şekilde saymak mümkündür (Köksal, 2010: 159):

- Yapılan değerlendirme sonucunda örgütün güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasından sonra, zayıf yönlerin derinlemesine incelenerek

nedenlerinin tespitinin yapılmasının ardından, bu zayıflıkların giderilmesini sağlayacak çözümler ortaya koyabilmek,

- İşe alım ve işten çıkarma kararlarının doğru şekilde yapılabilmesini sağlamak,
- İşgörenlerin kariyer gelişimlerinin gerçekleşmesine katkı sunabilmek,
- Yönetimle ilgili alınacak olan ücret artışı, terfi, nakil, ödüllendirme, eğitim gibi konularda ihtiyaç duyulacak bilginin sağlanmasına yardımcı olmak,
- Organizasyonda işgörenlerin performanslarının iyileşmesini sağlayan eğitim ihtiyacının saptanmasına ve eğitim programının yapılmasına yardımcı olmak,
- Verilecek sübjektif ve yanlış kararlardan, adil olmayan uygulamalardan yöneticileri korumak,
- Oluşan yeni koşullar açısından organizasyon için gerekli olan çalışma plan ve politikalarının belirlenmesini sağlamak,
- Organizasyon içerisinde takım bazlı çalışmayı mümkün hale getirebilmek,
- Astlar ve üstler arasında sağlanacak güçlü bir iletişim sistemiyle, iyi ilişkilerin artmasını mümkün hale getirmek,
- Yöneticilere, olması gereken iş performansının standartlarını göstermektir.

2.1.5.2. Kişisel Amaçlar

Performans değerlendirmenin kişisel amaçlarında, işgörenin yeteneğinin geliştirilmesi, işgörenin performansını sınırlayan engellerin ortadan kaldırılması, performansın iyileştirilmesini mümkün hale getirecek bir çalışma planı üzerinde uzlaşmaya varılması konularının bulunması gerektiğini söyleyen Canman (1993: 34)'ın ifadeleriyle beraber kişisel amaçları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- İşgörenlerin yeteneklerinin en üst seviyeye çıkarılmasına çalışmak,

- İşgörenin iş memnuniyetini artırmak,
- İşgören ile değerlendirici arasında performans değerlendirme vasıtasıyla açık bir ilişkinin kurulabilmesini sağlamak,
- İşgörenlerin eksikliklerinin tespit edilmesinin ardından, bu eksikliklerin giderilmesiyle işgörenlerin performanslarında sağlanacak artışla, organizasyon tarafından istenen standartlara ulaşmak,
- Çalışanlara hatalarını zamanında düzeltme konusunda yapılacak yönlendirmelerle, hatalarını zamanında düzelteren işgörenlerin sağlayacakları başarı ile motivasyon seviyelerini artırmak,
- İşgörenlerin yaratıcılıklarının ortaya çıkmasını sağlamak,
- Yapılan geribildirimler vasıtasıyla işgörelere yaptıkları işlerin ne denli önemli olduğunu gösterebilmek,
- İşgörenlerin, dolayısıyla organizasyonun etkinlik ve verimliliğini artırmaktır.

2.2. Eğitim Kurumlarında Performans Değerlendirme Yapma Nedenleri

Yapılan çalışmalar incelendiğinde görülmektedir ki eğitim kurumlarında performans değerlendirme şu sebeplerle yapılmaktadır (Özel Kadılar, 2014: 124-125):

- Yapılan performans değerlendirmesi ile çalışan ile çalışmayan işgöreni birbirinden ayırarak, çalışmayanları çalışmaya teşvik etmek, daha fazla çalışanları ise ödüllendirmek,
- İşgörenler arasında daha çok çalışma isteği taşıyanların motivasyonunu sağlamak,
- İşgörenlerin performanslarının geliştirilmesini sağlamak,
- Ücret artışları, terfi, meslekten çıkarma, rotasyon gibi yönetsel kararları daha objektif ve akılcı temellere dayandırabilmek,
- Kariyer planlamasında işgörenlerin önünü açabilmek,

- Eğitcilerde daha 6ncesinde tespit edilemeyen yetenekler varsa bunların ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinin sağlanması,
- Performans değerlendirmesi sonucunda elde edilen bilgilerin geri bildirim yoluyla eğitimci ile paylaşılmasını takiben, eğitimcinin bu bilgiler ışığında performansını daha da artırmak konusunda adımlar atması,
- Eğitimcilerin alanlarıyla ilgili gelişme ve yenilikleri takip edebilecekleri ve bunları kullanabilmelerini sağlayacak hizmet içi eğitim programlarının oluşturulabilmesi için gereken ihtiyaın tespit edilebilmesi,
- Ayrı ayrı belirlenecek olan işlere yönelik yetki ve sorumluluklarla belirsizliklerin ortadan kaldırılarak, eğitimciler arasındaki ilişkilerin iyileştirilmesi,
- İşlerin modernleştirilmesi felsefesi kapsamında, çalışmaların daha objektif ve modern temellere dayandırılması,
- Kalitenin eğitim faaliyetlerinin her alanında kurumsal seviyede uygulanabilmesini sağlamak.

2.3. Eğitim Kurumlarında Performans Değerlendirmenin İlkeleri

Diğer organizasyonlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da performans değerlendirme uygulamalarının bilimsel birtakım ilkeler kapsamında gerçekleştirilmesi gerekmektedir. S6z konusu olan bilimsel ilkeleri şu şekilde sıralamak m6mk6nd6r (6z6m ve Uçkun, 2018: 256-257):

- Performans değerlendirmesi yapılırken 6ncelikle kullanılacak kriterlerin objektif ve 6l6lebilir olması gerekmektedir,
- Yapılan işin içeriğiyle uygun kriterler belirlenmelidir,
- Performans kriterleri değerlendirilen kişiler tarafından 6nceden bilinmelidir
- Performans değerlendirme formlarındaki puanlama dağılımının objektif esaslara g6re yapılması gerekmektedir,

- Performans değerlendirme kriterlerinin tespiti aşamasında amacın başarıyı belirlemek ve bunu ödüllendirmek olduğu unutulmamalıdır,
- Tespit edilen performans değerlendirme kriterlerinin çalışma sonuçlarını ölçtüğünden emin olunmalıdır,
- Eğitimcinin yöneticilik ve liderlik yeteneğine de performans değerlendirmesinde dikkat edilmelidir.

Bunlara ilave olarak Başaran (1985: 94) performans değerlendirme ilkeleri hususunda şunları eklemektedir:

- Gerçekleştirilen performans değerlendirmenin amacı ile eğitimin amacı uyum içerisinde olmalıdır,
- Performans değerlendirmenin konusu etik değerler çerçevesinde eğitimcilerin iş yaşamlarını ve eğitim etkinliklerini kapsayacak şekilde olmalıdır,
- Gerçekleştirilen değerlendirme, eğitimciler için bir baskı aracı olarak kullanılmamalı, eğitimcilerin gelişmelerinin desteklenmesi için kullanılmalıdır,
- Performans değerlendirme sonuçları eğitimcilerin mesleklerine bağlanması ve performansının tamamını içine yönlendirebilmesini sağlamalıdır,
- Değerlendirme sonuçları eğitimin yenilenmesine katkı sunabilmelidir,
- Performans değerlendirme sistemi yöneten ve yönetilen fark etmeksizin bütün eğitimcileri kapsamalıdır,
- Değerlendirme yapılırken, eğitimcilerin etkisi altında kaldığı i ve dış çevrenin etkileri de dikkate alınmalıdır,
- Performans değerlendirme araçları düzenli bir şekilde geliştirilmelidir,
- Değerlendirmeyi yapacak performans değerlendirmesinden sorumlu kişiler, değerlendirme konusunda bilgili ve becerikli olmaları yanında, baştan takınacakları olumlu tutumla değerlendirmeyi yapmalıdır,

- Oluşturulan performans değerlendirme sistemiyle, eğitimciler giderek kendi öz değerlendirmelerini yapabilecek hale gelebilmelidirler.

2.4. Yükseköğretim Kurumlarında Performans Değerlendirme

Sanayi devriminden itibaren yaşanan toplumsal gelişmeler sonucunda toplumların yaşam tarzlarında önemli değişimler gerçekleşmiş, bu değişimler beraberinde yeni ihtiyaç ve beklentilerin oluşmasına sebep olmuştur. Yaşam tarz ve biçiminde meydana gelen bu hızlı değişimler, eğitim sistem ve kurumlarını da etkilemiş hatta yükseköğretimin temel kurumları olan üniversite kavram ve işlevleri bile dönüşüme uğramıştır. Bütün bu yaşananlarla beraber küreselleşmenin getirdiği rekabet ortamının eğitim sistemine ve kurumlarına yansması ve ülkelerin eğitim sistemlerinde standartlaşmaya gitmeleri yeni bir dönemin başlamasına sebep olmuştur. Rekabetin yoğun olarak yaşandığı bu dönemde, eskiden var olmayan bu koşullarda faaliyette bulunmak zorunda kalan yükseköğretim kurumları, kendilerini birbirleriyle yarışır halde bulmuşlardır. Yükseköğretim kurumlarının sayısının da hızla arttığı bu süreçte, rekabet üstünlüğü sağlamayı amaçlayan üniversiteler hem sistem hem de öğretim elamanlarının yürütmekle yükümlü oldukları işlevlerde kaliteye odaklanmaya başlamışlardır. Sistemsel olarak akademik kalitenin tesis edilmesi, sürdürülmesi ve artırılması için sistem sorgulanmaya başlanmış, sistemin var olan koşullardaki etkinlik ve verimliliği derinlemesine incelenmiştir (Yokuş, vd., 2018: 141; Özel, 2014: 125). Bu inceleme sonucunda görülmüştür ki, yükseköğretimin kaliteli hale gelebilmesi için, önce toplum ve ülke ihtiyaçlarının gerçekçi tespitinin yapıp, bunlara cevap verebilecek etkinlik ve faaliyetlerin yürütüleceği bir sistem kurulup, bu sistemin etkinlik ve verimlilik çerçevesinde işleyip işlemediğini kontrol etmek için de bir kontrol, denetim ve motivasyon mekanizmasının kurulması gerekmektedir. Bu durum beraberinde daha profesyonel bir yönetimle, uzun dönemli stratejik planlamayı ve üniversitelerin kalbi olan akademik personelin daha yakından gözlemlenmesi, denetlenmesi, motive edilmesi ihtiyacını getirmektedir (Tuncer, vd., 2018: 1318).

Bu ihtiyaçların karşılanabilmesinin tek yolu yükseköğretim kurumlarında genel olarak uygulanabilecek bir etkinlik ve kalite temelli performans değerlendirme sisteminin kurulmasıdır. Bu doğrultuda oluşturulan performans değerlendirme sistemleri, uzun yıllardır özellikle özel sektördeki birçok organizasyonda

uygulanmasına rağmen, yükseköğretim kurumlarında henüz bu ihtiyacın tam olarak karşılanamadığı görülmektedir. Bu eksiklik fark edildiğinden ve bu kapsamda oluşturulacak bir performans değerlendirme sisteminin yükseköğretim kurumlarının bilgi çağının onlardan beklediği işlevleri yerine getirmesinde önemli bir rol üstleneceği bilindiğinden, günümüzde yükseköğretim kurumlarında performans değerlendirme konusu akademik dünyada önemli bir yer tutmakta ve bu doğrultuda yapılmakta olan çalışmalar her geçen gün artmaktadır.

2.4.1. Akademik Etkinlikler

Literatür taramasında geleneksel olarak akademisyenliğin bilimsel araştırma, eğitim-öğretim ve toplum hizmeti olarak üç farklı etkinliğinden bahsedildiği görülmektedir (Erdem, 2013: 109; Karahan ve Karahan, 2014: 168).

Boyer (1990: xii) geleneksel olarak ifade edilen bu ayrıma karşı yeni bir yaklaşım şeklinde akademisyenlerin dört farklı eylemi yerine getirdiklerini, bu eylemlerin de bilginin keşfi, entegrasyon, uygulama ve öğretim olduğunu ileri sürmüştür. Akademisyenlerin yerine getirdiği ilk iki eylem olan keşfetme ve entegrasyonun, akademisyenliğin araştırmacı ve sentezleme etkinliklerini yansıttığını, üçüncü eylem olan uygulamanın akademisyenin bilgisini sosyal yardım ve toplum hizmeti için kullanmasını yansıttığını, dördüncü eylem olan öğretimin ise akademisyenin sahip olduğu bilgiyi öğrencileri ile paylaşmasını yansıttığını ifade etmektedir. Akademisyenliğin literatürde genel olarak tanımlanan üç farklı etkinliği de Boyer tarafından tanımlanan bu dört eylemin içinde gerçekleştirilebilmektedir (Boyer, 1990).

Akademisyenlerin temel etkinlikleriyle ilgili bir diğer sınıflandırmayı yapan Hattie ve Marsh (2002)'a göreyse etkinlikler öğretme, araştırma, yönetim ve toplum hizmeti olarak sınıflandırılmakta olup, Boyer'in sınıflamasına çok benzese de topluma hizmeti etkinlikler arasına koyarak farklı bir bütünlük oluşturmuştur (Eti, 2016: 88).

Yerine getirdiği işleve göre örgütlenen üniversiteler, sahip oldukları akademik personelden de ağırlıklı olarak bu işlevi yerine getirecek faaliyetler yürütme beklentisi içinde olurlar. Üniversitelerin yerine getirdikleri işlevlere göre örgütlenmeleri sonucunda 'araştırma üniversiteleri' ve 'kitlese eğitim üniversiteleri' olarak karşımıza

çıkan iki grup yanında bu iki işlevi birbiri arasında fark gözetmeksizin yerine getiren üniversiteler de ortaya çıkmaktadır.

İlk grubu oluşturan Araştırma Üniversiteleri, temelde araştırma işlevini yerine getirmek ile lisansüstü eğitime ağırlık vermek amacıyla kurulan üniversitelerdir. Araştırma üniversiteleri kategorisindeki yer alan üniversitelerde, doktora derecesine sahip öğretim elemanları çok fazla olup, lisansüstü öğrencilerin lisans düzeyindeki öğrencilere oranı da çok yüksektir. Ders veren öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı çok düşük olduğundan gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyeti daha etkin olarak yerine getirilebilmektedir. İkinci grubu oluşturan Kitleli Eğitim Üniversiteleri, II. Dünya Savaşı'ndan sonra yaşanan gelişmeler sonucunda yükseköğretimin kitleleşmesiyle artan öğrenci talebini gidermek amacıyla kısa süreli mesleki ve teknik yükseköğretim veren kurumlar olarak kurulan üniversiteler olup, bu üniversiteler geniş kitlelere yönelik olarak eğitim gerçekleştirerek bu ihtiyacı karşılamaktadırlar (Erdem, 2006: 305-306).

Üniversiteler hangi niteliği ağırlıklı olarak yerine getirmek için örgütlenirse örgütlenir ve akademisyenlerin temel etkinlikleriyle ilgili hangi sınıflandırma yapılırsa yapılsın, yükseköğretim alanında gerçekleştirilmekte olan temel akademik etkinlikleri (görevleri) şu başlıklar altında özetlemek mümkündür.

2.4.1.1. Eğitim-Öğretim

Akademisyenlerin temel görevlerinden biri olan eğitim-öğretim, öğrencilerin bilgisini, zihnini, karakterini veya yeteneğini geliştirmeyi kapsamaktadır. Bu etkinlik kapsamında yalnızca bilginin iletilmesi değil, aynı zamanda bilginin transfer edilerek gelişmenin sağlanması da bulunmaktadır. Bu işlevle aktif öğrenme becerisine sahip, yaratıcı ve eleştirel düşünen öğrenciler yetiştirilebilmesi (Boyer, 1990) için akademisyenlerin öğrencilere rehberlik yapması ve öğrencilerin entelektüel ve ahlaki gelişimine katkıda bulunmaları gerekmektedir (Verburg, vd., 2007: 450). Bu sürecin daha etkin ve verimli olarak hayata geçirebilmesi için yapılacak planlama kapsamında pedagojik uygulamalar dikkatli bir şekilde yapılmalı, değerlendirmeler periyodik olarak gerçekleştirilerek eğitim-öğretimin amacına ulaşmış olup olmadığı kontrol edilmelidir (Boyer, 1990: 23-24)

2.4.1.2. Araştırma

Üniversitelerde, eğitim-öğretim işlevinin yanında akademisyenlerden bilim dünyasına katkıda bulunmaları, yeni keşifler ortaya koymaları için bilimsel araştırma yapmaları ve araştırmalar sonucunda elde ettikleri bulguları yayınlamaları istenmektedir (Verburg vd., 2007: 451). Akademisyenlerin yapacakları araştırmalar bilimin ilerlemesi için atılan adımlardır. Deem ve Lucas (2007)'ın yaptığı araştırma sonucunda görülmüştür ki, bilimsel araştırmalar sonucunda yapılan yayınlarla kariyerlerinde yükselme şansı elde ettiklerinden, akademisyenlerin çoğu bilimsel araştırma yapmaya eğitim-öğretim faaliyetinden daha fazla değer vermektedirler (Odabaşı, vd., 2010: 132).

Boyer'in akademik etkinlikler sınıflamasında belirttiği keşfetme ve entegrasyon eylemi akademisyenin araştırmacı yönünü yansıtmaktadır. Keşfetme boyutunda akademisyen araştırmaya, sorgulayıcılığa ve bilgiye bağlı kalarak orijinal kuramları ve ilkeleri bulup gösteren ilk kişi olma çabası içerisindedir. Farklı bilgileri bir araya getirme özelliği taşıyan ve orijinal araştırmacılar için yeni anlayışlar ortaya koyan disiplinli bir iş olan entegrasyon boyutunda ise disiplinler arasında bağlar kurulmakta ve uzman olmayanlar eğitilmektedir. Entegrasyon işlevi geleneksel olarak tanımlanan eğitim- öğretim, araştırma ve hizmet işlevleri esnasında ortaya çıkabilmektedir (Boyer, 1990: 24-25).

2.4.1.3. Toplum Hizmeti

Toplum hizmeti boyutunda yaptıkları üretimlerle toplumun gelişmesine büyük katkı sağlayan akademisyenler, bu kapsamda uzman oldukları konularda çeşitli seminerler ve eğitimler düzenleyerek, gazetede yazdıkları köşe yazıları, radyo ve televizyon programları, internette alanlarıyla ilgili yazdıkları yazılar ile medyanın gücünü kullanarak farklı konularda toplumu bilgilendirmektedirler. Bunlarla beraber kamuda ve sanayide de kalkınmaya katkıda bulunabilmek için üniversite-sanayi-devlet iş birliğiyle projeler yürütebilmektedirler (Odabaşı ve Odabaşı, 2007). Yani akademisyenler bu işlev kapsamında topluma hizmet misyonları çerçevesinde yürüttükleri faaliyetlerle toplumun gelişmesine ve kalkınmasına yarar sağlamaktadırlar (Erdem, 2006: 305-306).

Boyer (1990)'in akademik etkinlikler sınıflamasında belirttiği 'uygulama' başlığı toplum hizmeti boyutunu kapsamakta olup, uygulama başlığı altında akademisyenlerin var olan toplumsal sorunların analizini gerçekleştirmeleri ve analizi takiben sorunun çözümü doğrultusunda bilgi üretmeleri ve oluşturdukları bu yaratıcı bilgileri toplumsal fayda doğrultusunda uygulamalarını kapsamaktadır. Burada yaratıcı etkinlikler ve bilginin değişim ve gelişim için kullanılması uygulamanın kapsamına girmektedir. Başka bir ifadeyle keşfetme ve entegrasyon akademisyenlerin derinlemesine sorgulayacakları konuların neler olacağını belirlerken, uygulama belirlenen bu konuların hangi topluluk, grup, kurum veya sosyal konuda sorgulanacağı ve çözüm üretileceğiyle ilgilidir (Boyer, 1990: 36).

2.4.1.4. Yönetim

Üniversitelerin kendilerinden beklenen işlevleri yerine getirebilmeleri için iç ve dış paydaşlarla sürekli etkileşim halinde olması gerektiğinden, kurum içerisinde bu etkileşimi ve yönetsel fonksiyonları yerine getirecek yönetici kadrosu ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Üniversitelerin yapısal özelliklerinden kaynaklı bu yönetim kademesinde bulunan yöneticiler çoğunlukla akademik personel arasından atanmaktadır. Rektörlük, rektör yardımcılığı, dekanlık, enstitü veya yüksekokul müdürlüğü ve bölüm başkanlığı gibi yönetsel görevler akademisyenler tarafından yürütülmektedir (Korkut, 1992: 167).

Asıl işi eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal hizmet olan akademisyenler, bir yandan kendi asli görevlerini yerine getirirken bir yandan da sınırlı bir süre için üstlendikleri yönetsel görevleri yerine getirmektedirler. Akademisyenlerin yönetici olarak yerine getirdikleri işlevler, ayrı bir iş yükü oluşturduğundan performans değerlendirme kriterleri içerisinde bu işleve karşılık gelecek görevler, kurumlar arası farklı ağırlıklandırmalar çerçevesinde de olsa mutlaka kendine bir yer bulmaktadır.

2.4.2. Akademik Personelin Kalitesi

Bilimin temelinde merak ve şüphe bulunmaktadır. Bu merak ve şüpheyile çıkılan bilimsel yolda yapılan bilimsel çalışmalar kapsamında, bilginin bilimsel araştırmalar yoluyla üretilmesi, üretilen bu bilginin eğitim-öğretim faaliyetleriyle aktarılması ve elde edilen bulguların topluma hizmet amacıyla uygulamaya geçirilmesinde önemli bir

işlev üstlenen üniversitelerin, bu süreci daha kaliteli ve etkin yürütebilmelerinde akademik personelin büyük sorumluluğu bulunmaktadır.

Bu sorumluluğu üstlenen akademisyenlerin, eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet alanlarında sahip oldukları bilgi, beceri, yetkinlik ve elde ettikleri başarılar, ortaya koyulan faaliyetlerin kalitesinin artmasında temel belirleyici unsur haline gelmektedir. Üniversiteler bu niteliklere sahip öğretim elamanlarını istihdam edip, bilime katkı sunan bilimsel çalışmaların yapılmasına verdikleri destekle, diğer üniversitelerle yarış içinde bulunmaktadırlar (Korkut, 2002: 187).

Akademik personel üniversiteler için bu denli büyük bir öneme sahip olduklarından, onların seçim ve değerlendirme süreçlerinin de özenle yapılması gerekmektedir. Üniversitelerin kalitesi sadece kurumun sahip olduğu fiziki imkanlar ile değil, istihdam ettiği akademik personelin eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal hizmeti birleştirebilecek niteliklere sahip olmalarıyla da belirlendiğinden (Ashworth ve Harvey, 1994: 30; Tuncer, vd., 2018: 1319), Avrupa Kalite Ağı (ENQA)'nın da belirttiği gibi, günümüz bilim insanlarının bu nitelikleri taşıyan bir yapıda olmaları artık kaçınılmazdır. Dolayısıyla akademik personelin seçme ve değerlendirme süreçleri işletilirken, onlardan uzmanlıkları kapsamında verdikleri derslere hâkim olmaları, sürekli yeniledikleri bilgilerini öğrencilere aktif bir şekilde aktarabilmeleri, kendilerinden beklenen diğer işlevleri de verimlilik temelinde gerçekleştirerek sürekli bilgi ve becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

2.4.2.1. İç ve Dış Çevrenin İhtiyaç ve Beklentileri

Yükseköğretim sistemi ve kurumlarından beklentiler birçok çevreden geldiği için, bu çevrelerin ihtiyaçları ve yapısal özellikleri dolayısıyla beklentiler değişmekte, bu değişim durumu karmaşık hale getirmektedir. Yükseköğretim sistemi, üniversiteler ve öğretim elemanlarından toplumun beklentileri, öğrencilerin mezun olduklarında kendilerine iyi bir meslek edinmelerini sağlayacak eğitim-öğretimi yerine getirmeleri ve toplumsal ihtiyaç ve sorunlara cevap verebilecek bilimsel araştırma ve uygulamaların yapılmasıdır. Bilim dünyasının beklentileri her disiplinde gelişme ve ilerlemeyi sağlayacak katkıların yapılmasıdır. Üniversite yönetimlerinin beklentileri, kurumlarını rekabet ortamında ileriye taşıyacak çalışmaların ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesidir. Akademisyenlerin beklentileri üniversite yönetiminin,

örgüt kaynaklarını yaratıcı gelişmeye destek olacak şekilde adil bir sistemle paylaşması, yaratıcı gelişmeye olanak tanınması ve profesyonel gelişmelere yer verilmesidir.

Bu farklı çevrelerden gelen beklentilerin karşılanması doğrultusunda akademik personelin başarı düzeylerinin yani performanslarının belirlenmesi oldukça zordur. Bu çevresel beklentiler yanında farklı bilimsel disiplinler, farklı fakülteler, fakültelerin bölümleri açısından da beklentiler değişmekte, bu durum söz konusu çalışmanın yapılmasını daha da güç hale getirmektedir. Ancak yükseköğretimde performans değerlendirme yapılırken, hazırlanacak modelin alanın temel işlevlerine cevap verecek genel ilke ve kriterler çerçevesinde oluşturulup, alt kriterler bakımından bu iç ve dış çevrelerden gelen beklentilere cevap verme özelliği taşıyacak şekilde oluşturulması sağlıklı bir değerlendirme yapılmasını sağlayacaktır.

2.4.2.2. Akademik Personelin İhtiyaç ve Beklentileri

Üniversitelerde kullanılacak akademik performans değerlendirme sisteminin başarılı olabilmesi için, bu değerlendirme sisteminin ve değerlendirmede kullanılan modelin akademik personelin gereksinim ve beklentileri ile diğer çevresel unsurların akademisyenlerden beklentilerine cevap vermesi gerekmektedir. Oluşturulan değerlendirme sistemi bu beklenti ve gereksinimleri karşılamazsa, sistem akademisyenlerin direnciyle karşılaşabilmekte, bu da değerlendirmenin sağlıklı bir şekilde yapılmasına engel oluşturmaktadır. Bu olumsuzluğun yaşanmaması ve sistemin amaçlanan sonuca ulaşabilmesi için, öncelikle akademisyenlerin oluşturulacak sistemden ve üniversite yönetiminden hangi beklentiler içinde olduklarının iyi tespit edilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki akademisyenler özellikle profesyonel olarak kendilerinden beklenen işlevleri yerine getirirken akademik özgürlüğe sahip olmak istemektedirler. Üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının bu yöndeki beklentilerinin karşılanabilmesi için üç temel boyutta akademik özgürlüğe sahip olmaları gerekmektedir (Erdem, 2013a: 98):

- Bilimsel araştırmalar yaparak bunların sonuçlarını yayımlamak,
- Eğitim-öğretim işlevi kapsamında sınıf içerisinde neyi nasıl anlatacağına kendisi karar vermek,

- Yapacağı bilimsel araştırma ve ifade edeceği bilimsel düşüncelerinden kaynaklı kurumsal baskı ve sansüre maruz kalmamak.

Akademisyenlerin, uygulanacak performans değerlendirme sistemine direnç göstermemeleri ve sistemin başarılı olması için onlara tanınacak bu akademik özgürlükler yanında, değerlendirme sistemine güven duymalarının da sağlanması gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için alınabilecek önlemleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Mohammed, 2010: 65-66).

- Performans değerlendirme sisteminin amaçlarını açıkça ifade etmek,
- Katılım sağlanabilmesi için performans değerlendirme sistemi oluşturulurken yapılan çalışmalara akademik personeli dahil etmek,
- Akademik personelin bilgi eksikliği bulunan alanlarda, eksiklerini giderip gelişimini sağlaması amacıyla eğitimler vermek,
- Değerlendirmeyi oluşturan kriterlerin açık olmasını sağlamak,
- Performans değerlendirmesini yapacak kişileri bu konuda uzman kişiler arasından seçmek, uzman değillerse de eğitilmesini sağlayarak eksiklerini gidermek.

Hem akademik özgürlük beklentileri hem de sisteme güven duymayı sağlayacak tedbirleri birlikte içerecek bir performans değerlendirme modeli oluşturup, bunu uygulanır hale getirmek ideal yükseköğretim kurumları ve ideal akademik personel oluşturmak için kaçınılmaz hale gelmiştir. Günümüzde yükseköğretim alanında izlenen toplam kalite yönetimi ve akreditasyon politikalarının da oluşturulduğu bu durumda, akademisyenlerin yukarıda ifade edilen beklentilerinin karşılanması yanında, bulundukları seviyelerin ortaya çıkarılması ve sahip oldukları özelliklerin anlaşılabilmesi için yapılacak akademik performans değerlendirmesinin önemi daha da artmaktadır (Kaptanoğlu ve Özök, 2006: 202; Arslan, 2005, s. 25-28; Tuncer, vd., 2018: 1318-1319).

Bu aşamada yükseköğretim kurumlarında akademik personelin performans değerlendirmelerinin nasıl yapıldığına bakıldığında, net olarak tanımlanmış, açık, genel olarak uygulanabilecek belli standardı olan bir uygulamanın olmadığı görülmektedir. Bu kurumlarda akademik performans değerlendirme için kullanılmakta

olan ‘yükseltme ve atama kriterleri’, hem üniversiteler bakımından hem de kriterlerin içerik ve ağırlıkları bakımından farklılık gösterdiğinden, performans değerlendirme konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Akademik performans değerlendirmenin başlangıç noktası, performans değerlendirmenin yapılış amaç ve ilkelerinin belirlenmesidir. Ardından da değerlendirmenin açık, basit, adil ve genel bir çerçeveye oturmasını sağlayacak değerlendirmede kullanılacak değerlendirme kriterlerinin ve bu kriterlerin ağırlıklarının tespit edilmesi gerekmektedir.

Yapılacak akademik performans değerlendirmenin istenen amaca ulaşması için, içerdiği kriterlerin akademik personelin görevlerini ve çevresel aktörlerin onlardan beklentilerini karşılıyor olması gerekmektedir. Bu kriterlerin neler olması gerektiğiyle ilgili yapılan çalışmalarda, kriterlerin ‘eğitim-öğretim, araştırma/yayın, hizmet’ olmak üzere üç genel başlık altında toplandığı görülmektedir (Elton, 1988: 208)

2.4.2.3. Öğrencilerin İhtiyaç ve Beklentileri

Akademik performans değerlendirmesinin kapsamı ve dayanması gereken ilkeleri konusunda akademisyenlerin yukarıda bahsettiğimiz görev, beklenti ve gereksinimleri yanında, yükseköğretimin temel işlevlerinden biri olan eğitim-öğretim işlevinin ana muhatabı olan öğrencilerin de belli başlı gereksinim ve beklentileri bulunmaktadır. Kalitenin birçok ülkede ana gündem maddesi haline getirildiği bu süreçte, öğrencilerin de üniversite tercihi noktasında öncelikle kaliteye dikkat ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin üniversitelerden temel beklentileri, kendilerini diğer öğrencilerden öne çıkarıp rekabet güçlerini artıracak seviyede kaliteli bir eğitim almak ve yaşam standartlarını iyi bir noktaya taşımalarını sağlayacak mesleği edinebilmek olduğundan, bu gereksinim ve beklentiler ile çağın gereklerini karşılayan üniversiteler daha fazla öğrenci tarafından tercih edilmektedir. Bununla beraber öğrenciler yükseköğretim kurumlarının karar sürecine katılmak istemektedirler. Bazı yükseköğretim kurumları bu isteği gerçekleştirme doğrultusunda, öğrencilerin görüş ve taleplerini belirlemek amacı ile araştırma ve anket yapsalar da genelde üniversitelerin bu unsuru göz ardı ettiği görülmektedir (Mohammed, 2010: 62-63). Son dönemde yapısal ve işleyiş olarak, dünya genelinde toplam kalite yönetimi gerekleri arasında da bulunan öğrenci görüşlerini dikkate alma ve hatta bunu akademisyenlerin akademik performans

değerlendirme kriterleri içerisine yerleştirme düşüncesi konusunda gelişmeler yaşandığı, bunun bir geribildirim aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Öğrenci görüşlerinin, objektif olmama ve gerçeği yansıtmama özellikleri taşıyabileceği endişesiyle performans değerlendirmede kullanılmasıyla ilgili tartışmalar devam etse de özellikle dünya sıralamalarında üst seviyelerde yer alan büyük üniversitelerin, akademisyenlerin ders verme düzeylerini belirleme hususunda öğrenci görüşlerini çoktan sisteme dahil ettikleri görülmektedir (Arubayi, 1987: 268).

Öğrenci görüşlerinin performans değerlendirmeye dahil edildiği bu sistemlerde, akademik personelin, üniversite yönetiminin ve öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının farklılaşmasının doğurabileceği çatışmaların önüne geçebilmek için öğrencilerin taşıdığı özelliklerin (kültürel farklılıkları, öğrenme tarzları, akademik personele karşı oluşması muhtemel önyargı ve duyguları, cinsiyetleri), değerlendirilen akademik personelin taşıdığı özelliklerin (kişilik özellikleri, cinsiyet, yaş, konum, ifade yetenekleri, deneyim seviyeleri) ve eğitim ortamının taşıdığı özelliklerin (binaların fiziksel durumu, sıcaklık, havalandırma, aydınlatma, alınacak dersin zorunluluğu ve ya diğer derslerle ilişkisi, sınıf kalabalığı) değerlendirme sonuçlarına yaptığı etkilere dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Martin, 1998: 1079). Akademik performans değerlendirmesinde öğrenci görüşlerinin verilerinin toplanması ve elde edilen verilerin analizi için oluşturulacak sistemin uzman değerlendiriciler tarafından kurulması, analiz sonuçlarının kullanım amacının akademik personele baskı yapma aracı haline gelmemesi, yükseköğretim kurumlarının zarar görmemesi ve sistemin yozlaşmaması açısından büyük önem taşımaktadır.

Süreç ve sürecin önemi hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olduğu, soruların öğrenciler tarafından dürüstçe cevaplandığı, elde edilen verilerin gizliliğinin korunduğu ve bu verilerin öğrencilere karşı olumsuz sonuç doğuracak şekilde kullanılmadığı, bunların garantisinin öğrencilere verildiği bir öğrenci geri bildirim sisteminin akademik performans değerlendirmesinde kullanılmasının öğretim elemanlarının ders anlatımlarında kaliteyi artırdığı, akademik personelin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkmasında yardımcı olduğu, özellikle bu farkındalığın zayıf yönlerin güçlendirilmesi sürecinde olumlu sonuçlar doğurduğu ifade edilmektedir (Bakioğlu, 1996: 49).

2.5. Yükseköğretimde Akademik Personelin Performansının Değerlendirilmesi

Yükseköğretimde eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal hizmet işlevlerinde ve akademisyenlerde belli bir standart ve kalite seviyesine ulaşmadaki önemli süreçlerden biri performans değerlendirmedir. Tarihsel açıdan geleneksel akademik yapı içinde akademisyenlerin performanslarının baştan yeterli olduğu yönündeki kabul ediliş, sonraki süreçte yaşanan uluslararasılaşma ve kalitenin standardizasyonu gibi zorlayıcı sebepler dolayısıyla değişmiş, üniversitelerin iç ve dış denetimlerinin gerçekleştirilmesi ve akademisyenlerin performans değerlendirmelerinin yapılması gibi konular gündeme gelmiştir. Bu sebeple günümüz üniversitelerinin işlevlerinde beklenen kalite ve standardın sağlanabilmesi amacıyla, akademisyenlerin performanslarının değerlendirilmesi sürecine önem verilmeye başlanmıştır (Yokuş, vd., 2018: 147).

Bu süreçte istenen amaca ulaşma çabaları doğrultusunda stratejik bir başarı elde edebilmek için, yükseköğretimde performans değerlendirmesi ile ilgili etkili ve spesifik hedeflerin koyulması, bu hedeflerin gelişiminin izlenmesi ve bütün paydaşların anlayabileceği açıklık ve basitlikte nicel performans kriterlerinin belirlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Yokuş, vd., 2018: 147).

Ülkelerin bilim ve teknoloji politikalarının merkezinde yer alan üniversitelerin görevleri, bilgi çağının beklentilerini karşılayan nitelikli insan gücü yetiştirmek, bilim dünyasına katkı sunacak yeni bilgileri araştırma yolu ile üretmek, ürettiği bu bilgileri teknolojiye çevirmek, yayın faaliyetleri yolu ile topluma ulaşarak topluma hizmet sunmak, topyekûn toplumsal gelişme ve kalkınmaya katkı sağlamaktır. Bu kadar geniş kapsamlı görevleri olmasına rağmen, bugüne kadar bilimsel araştırma görevi en üst seviyede tutularak, eğitim-öğretim ve topluma hizmet boyutları ikinci plana itilmiştir. Bu sebeple bugüne kadar oluşturulan akademik personel performans değerlendirme sistemlerinde de hep bilimsel araştırmaya ağırlık verilerek, akademik yükseltme ve atamalarda da bu bilimsel çalışma ve yayınlar göz önünde bulundurulmuştur. Fakat son dönemde seçkin eğitilmiş kitle oluşturma anlayışından vazgeçilip, dünyanın hemen her yerinde yükseköğretim normal eğitim kademelerinden biri haline gelip, ülkelerin genç nüfusunun çoğu yaygınlaşan yükseköğretim kurumları ile bu eğitimi alma imkanı yakalayınca, yükseköğretim kurumlarında bilimsel araştırmadan çok eğitim-öğretimin kalitesi ön plana çıkmış, bilimsel araştırma ve bu araştırmaların sonuçlarını öğrencilere

aktarma, doktora ve yüksek lisans derslerinde tartışma büyük önem taşımaya başlamıştır. Toplumdan kopuk bir yükseköğretim anlayışı söz konusu olmayacağından, bunlara ek olarak topluma hizmet de yükseköğretim kurumlarında önemsenir hale gelmiştir (Ergün, 2001: 189).

Bu hususlar çerçevesinde yapılmakta olan akademik performans değerlendirme uygulamalarının başarısı eğitim kaynaklarının eksikliği, finansal kaynakların yetersizliği, performans değerlendirme yapan yöneticilerin bu değerlendirmeyi öğretim elemanları üzerinde baskı aracı olarak kullanması, birimler ve disiplinler arasındaki farklılıkların değerlendirme sistemine yansıtılmaması ve yasal mevzuatın doğurduğu olumsuzluklar sebebiyle sekteye uğramakta ve istenilen amaca ulaşamamaktadır. Bütün bu hususların devre dışı bırakılarak, nitelikli üniversitelerin koşulu olan nitelikli akademik personelin oluşturulabilmesi çabasıyla gerçekleştirilen akademik performans değerlendirme çalışmaları dünya genelinde çok yaygınlık kazanmaktadır.

Son yıllarda dünyada yükseköğretim alanında yeniden yapılanmaya gidilmektedir. Çalışmamızın birinci bölümünde ayrıntılarıyla aktarmış olduğumuz yükseköğretimin küreselleşmesi, yükseköğretimde yığılma, yükseköğretimin finansmanı, yükseköğretimde özelleşme, yükseköğretimin yönetimi, yükseköğretimde kalite ve akreditasyon, yükseköğretimde özerklik ve ‘Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın oluşumu gibi konular bu yeni yapılanmanın temel taşlarını meydana getirmektedir. Bu yapılanmada ‘yükseköğretimde kalite’ olgusuna büyük vurgu yapılmaktadır. Üniversitelerin kalitesini meydana getiren en önemli unsurlardan biri akademisyenlerin kalitesidir. Akademisyenlerin kalitesiye, eğitim-öğretim, araştırma, topluma hizmet ve yönetimle ilgili görevlerini ne oranda yerine getirdikleriyle ölçülebilmektedir. Bu ölçme süreciyse, akademisyenlerin performanslarının değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Akademisyenlerin performanslarının değerlendirilmesi, etkinliklerini yerine getirme seviyeleri ya da davranış kalıplarını tanıma, gözlemlene, ölçme ve geliştirme sürecidir. Etkin bir performans değerlendirme uygulaması, akademik personele mevcut performanslarını artırmaları ve ilgili etkinlik alanlarında eksikliklerini tamamlama fırsatı sağlamalıdır (Esen ve Esen, 2015: 53).

Farklı ülkelerde akademik personelin akademik performanslarının değerlendirilmesinde gerçekleştirilen uygulamalar temelde pek çok noktada benzer olmakla beraber, farklılıklar da gösterebilmektedirler. Örneğin, ABD’de öğretim elemanlarının geleneksel işlevler olan eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal hizmet çerçevesinde performans değerlendirmeleri yapılırsa da yayın yapma konusu daha önemli görülmekte ve adeta akademisyenlik araştırma ile özdeşleştirilmektedir. Üniversitelerde araştırmanın eğitimden bağımsız olmadığı düşüncesinin ikinci dünya savaşından sonra değişerek, araştırma lehine önem derecesinin artması ve bu fonksiyonun üniversite için bir gelir kaynağı olarak görülmesinden kaynaklı, akademisyenlerin bu işlevin ağır bastığı değerlendirme modelleri çerçevesinde performanslarının ölçülmesi, akademik camia tarafından eleştirilen bir konu haline gelmiştir. Son 35 yıldır doktora çalışmalarıyla beraber başlatılan yarı zamanlı, tam zamanlı çalışma sistemi ve ‘tenure’ derece yapısından kaynaklı karmaşık hale gelen akademik performans değerlendirme sistemi sonucunda, Amerikan üniversitelerinde akademik kariyerin başlangıcı ve sonrasındaki terfi süreçlerinde büyük sorunlar yaşanmaya başlamıştır. Araştırma fonksiyonunun baskınlığı yanında akademisyenliğin gerçek değerini oluşturan entelektüel nitelikler ve insani özellikler olmadan, bir akademisyenin bu yapı içerisinde yükselmesi de pek mümkün değildir. Kurulan bu çok fonksiyonlu yapı içerisinde akademisyenlerin eğitim-öğretim işlevi altında ders vermedeki başarı seviyeleri de performanslarının önemli bir parçasını oluşturduğundan, ders vermedeki başarılarının ölçülmesi performans değerlendirme uygulamalarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Almanya’daki üniversitelerde de ABD’deki duruma benzeyen bir yapı söz konusu olup, üniversiteler öncelikle bilimsel araştırma yapan kurumlar olarak görülmekte, eğitim-öğretim bu etkinlik içerisinde yürütülmektedir. Alman modelinde ancak bir araştırmacının iyi bir öğretici olabileceği düşüncesi hâkim olduğundan, eğitim-öğretim işlevi yerine getirilirken bile bilimsel çalışmalar ön planda tutulmaktadır. İngiltere’deki üniversiteler klasik işlevler yanında kendilerine, ‘öğrencilere adaletli, dürüst bir düşünce yapısı, soylu ve ince bir zevke sahip davranış kalıpları, kişiliği geliştirmeye beraber teknik bilgileri ve bilgi aşkı temelinde bilgi edinme becerisini kazandırma’yı görev edinmişlerdir. Eğitim, ekonomik yapıda temel bir rol üstlenirken, bu önemli rol çerçevesinde yükseköğretim sistemi şekillendirilmeye çalışılmaktadır. Akademisyenlerin performans

değerlendirmesi yapılırken araştırma ve yayınların niceliğinden çok, kalitesine önem verilmektedir (Esen ve Esen, 2015: 53-55).

Dünya’da akademik personelin performanslarını değerlendirme doğrultusunda bütüncül ve sistemli uygulamalara rastlamak mümkün olsa da ülkemizde akademisyenler için geliştirilmiş olan bütüncül, standart ve objektif bir performans değerlendirme sisteminin varlığından söz etmek mümkün değildir. Ülkemizde performans değerlendirme uygulaması şeklinde nitelendirilebilecek mevcut uygulamalar ya akademisyenlerin yalnızca araştırma ve yayın etkinlikleri konusundaki performanslarını nicel bakımdan ölçmekte veya sübjektif yargılar temelinde şekillendirilmektedir.

Ülkemizde de geçmişten beri yükseköğretim sisteminin işleyişi ve akademik personelin görevleri konusunda sürekli düzenlemeler yapılmış, dünyada yaşanan gelişmeler doğrultusunda özellikle bilim ve teknoloji politikalarının içerisinde yükseköğretimle ilgili hazırlanan bölümlerde akademisyenlerden beklenen rollere yer verilmiştir.

Ülkemizde yükseköğretim alanı düzenleyip denetlemekle görevli olan YÖK’ün 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 22. Maddesinde öğretim üyelerinin görevleri şu şekilde belirtilmiştir:

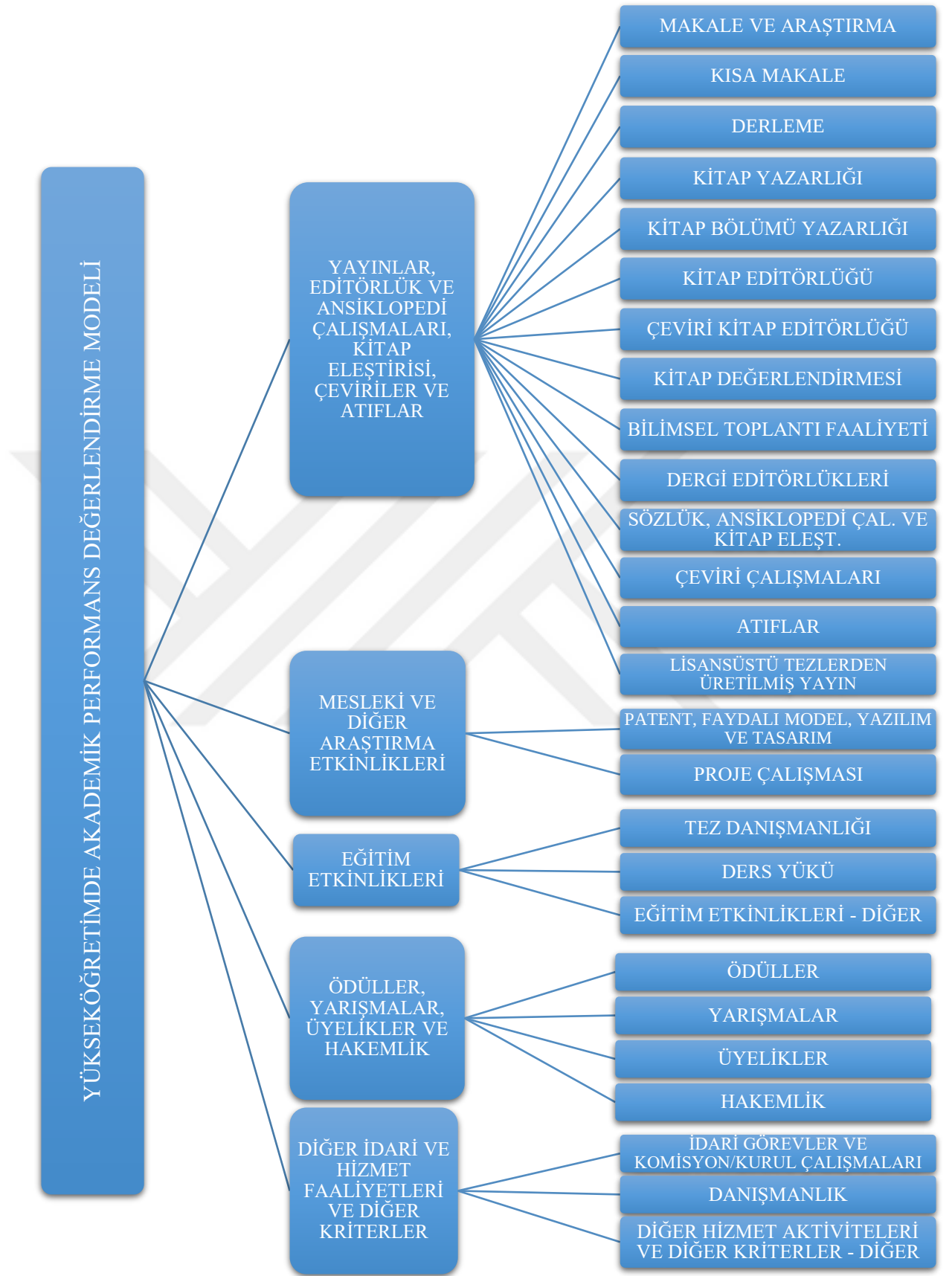
‘Madde 22- Öğretim üyelerinin görevleri

- a. Yükseköğretim kurumlarında ve bu kanundaki amaç ve ilkelere uygun biçimde önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim- öğretim ve uygulamalı çalışmalar yapmak ve yaptırmak, proje hazırlıklarını ve seminerleri yönetmek,
- b. Yükseköğretim kurumlarında, bilimsel araştırmalar ve yayımlar yapmak,
- c. İlgili birim başkanlığınca düzenlenecek programa göre, belirli günlerde öğrencileri kabul ederek, onlara gerekli konularda yardım etmek, bu kanundaki amaç ve ana ilkeler doğrultusunda yol göstermek ve rehberlik etmek,
- d. Yetkili organlarca verilecek görevleri yerine getirmek,
- e. Bu kanunla verilen diğer görevleri yapmaktır.’

Yine YÖK ve Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı (ÜAK)’nın öğretim üyeliğine atanma ve yükseltmeyle ilgili yayımlamış oldukları asgari kriterler çerçevesinde, her üniversite kendilerine göre atama-yükseltme kriterleri belirleme inisiyatifine sahip olup, bu durum alanda farklılaşan atama-yükseltme kriterleri oluşmasına sebep olmaktadır.

ÜAK Doçentlik kriterlerini 12 bilim alanına ayırarak belirlemiştir. Çalışmamız Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Temel Alanında söz konusu olan kriterler çerçevesinde akademisyenlerin akademik performans değerlendirmesine yönelik bir model kurma amacı taşıdığından, YÖK Teşvik Yönetmeliği, ÜAK ve Araştırma Üniversitelerinden Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Temel Alanı bulunan İTÜ, İstanbul Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi, ODTÜ, Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi’nin yayımladığı doçentlik kriterleri göz önünde bulundurulmaktadır.

Temel olarak almış olduğumuz ÜAK Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Temel Alanı’nda Doçentlik kriterleri, Uluslararası Makale, Ulusal Makale, Lisansüstü Tezlerden Üretilmiş Yayın, Kitap, Atıflar, Lisansüstü Tez Danışmanlığı, Bilimsel Araştırma Projesi, Bilimsel Toplantı Faaliyeti, Eğitim-Öğretim Faaliyeti ana başlıkları altında, alt ölçütler şeklinde düzenlenmiş olup, diğer üniversiteler kendilerine göre ilave kriterler eklemiş olsalar da temelde aynı mantık çerçevesinde atama-yükseltme kriterleri oluşturulmaktadır. Beşerî ve İdari Bilimler Temel Alanı ÜAK Doçentlik Kriterleri, YÖK Teşvik Yönetmeliği Kriterleri ve Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Temel Alanı olan 8 devlet üniversitesinin doçentlik kriterlerini dikkate alarak hazırlamış olduğumuz ‘Yükseköğretimde Akademik Performans Değerlendirme Modeli’imizin ana başlıklarıyla oluşturulmuş halini Şekil 2.1.’de görmek mümkündür.



Şekil 2.1. Yükseköğretimde Akademik Performans Değerlendirme Modeli

Bu çalışmada literatürde üniversitelerin genel işlevleri olarak kabul edilen eğitim, araştırma ve hizmet sınıflandırmasından farklı olarak, içerikte aynı temel işlevlere hizmet etmekle beraber daha kapsamlı ve kendi içinde yapılan etkinliğin niteliğine göre sınıflandırılan ana ölçütler altında alt ölçütlerle derinlemesine bir kapsayıcılık çerçevesinde, objektif, nicel ve nitel kriterlerin bir arada büyük bir netlikle sisteme dahil edildiği, yükseköğretim sisteminin bütün paydaşları tarafından kolayla anlaşılabilecek, kalite güvence ve akreditasyon sistemleri ve yükseköğretimin paradigmatik değişimiyle uyumlu, ülkemizin bilim ve teknoloji politikası doğrultusunda yükseköğretim sistemimizin dünyanın sayılı sistemleri arasında olmasına katkı sağlayacak ve en önemlisi de ülkemiz sınırları içerisinde yükseköğretim alanında faaliyette bulunan bütün üniversitelerin tamamında ortak olarak kullanılıp, performans değerlendirme hususunda ve atama yükseltme uygulamalarındaki çok değişkenli yapının ortadan kaldırılmasını sağlayacak bir akademik performans değerlendirme modeli oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.6. Akademik Personelin Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Performans Göstergeleri

Önemi gün geçtikçe artan ve kendine gündemde sürekli yer bulan ‘yükseköğretimde akademik performans değerlendirme’ konusunda yukarıda bahsettiğimiz üç genel işlev kapsamında yapılan faaliyetlerle ilgili verilerin elde edilmesi, bu verilerin analizi, analiz sonuçlarının hem akademisyenlere hem de diğer ilgililere geri dönüşünün sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bu süreçlerin etkin bir şekilde işletilmesi için kullanılan verilerin bilimsel bakımdan anlamlı oluşu o ülkede yürütülen bilim ve teknoloji politikasının ne kadar sağlıklı bir şekilde yürütüldüğüne bağlıdır. Bir ülkedeki bilim ve teknoloji politikasının etkinliğinin somut göstergelerinden biri, bilim çevrelerince üretilen bilimsel yayınlardır. Geleceklerini garanti altına almak isteyen ülkeler nitelikli yayın politikaları geliştirme yönünde faaliyetler yürütmektedirler. Bu doğrultuda oluşturulmaya çalışılan politikalara kaynaklık etmesi beklenen değerlendirmelerin yeterli olmadığı, bu değerlendirmelerde niceliğin ön planda tutulup, yayınların niteliği (aldığı atıf sayısı, yayımlandığı dergi, patent çıktısı olup olmadığı vb.), akademisyenlerin nitelikli yayın yapma sürekliliği, yayınlara yapılan katkıların derecelendirilmesi, atıf manipülasyonları, akademik yaş farkı ve disiplinlerarası farklılıklar gibi konuların dikkate alınmadığı görülmektedir.

Ülkemiz açısından bu durum Türkiye'nin uluslararası bilimsel yayın üretimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Akademik performans değerlendirmesi yapılırken, akademisyenlerin yaptıkları çalışmaların etkinliğini değerlendirmek için kullanılan sistemlerin ve kaynakların neler olduğunu bilmek gerekmektedir. Bilimsel yayınların etkinliği genellikle bibliyometrik çalışmalarla ortaya koyulmaktadır. Gerçekleştirilen bibliyometrik araştırmalarda veri kaynağı olarak atıf dizinlerinden yararlanılmaktadır. Çalışmamız içerisinde de bu kaynaktan elde edilen bazı verilerin modelimizi etkilemesi söz konusu olduğu için çalışmamızın bu bölümünde bibliyometri ve bibliyometriyle ilgili kavramlara, bilim insanlarıyla ilgili dünya genelinde kullanılan performans göstergelerinin bir kısmına değinmekte fayda bulunmaktadır.

2.6.1. Bibliyometri ve İlgili Kavramlar

İstatistiksel ve matematiksel yöntemlerin kitaplar ve diğer iletişim ortamlarına uygulanması olarak tanımlanan bibliyometri terimi, terimsel olarak yeni ifade edilmesine karşın kullanımının ve uygulanmasının 1890'lara kadar gittiği ifade edilmektedir (Pritchard 1969: 348; Osareh, 1996: 149; Sengupta 1992: 75).

Bibliyometrik araştırmaları farklı nedenlerle yapan araştırmacılar arasında, ülkelerin, kurumların ve ya bireylerin verimliliği ile ilgilenenler, atıf analizi konusunda çalışmalar yapanlar, ortak atıflarla ilgili analizlere odaklananlar, makale, kitap, patent gibi bilimsel çalışma çıktılarıyla ilgilenenler bulunmaktadır (Koehler, 2001: 120).

Yapılan çalışmalarda bibliyometrinin ilgilendiği temel konulardan biri, matbaanın bulunmasından sonra Rönesans döneminde gelişen 'atıf yapma (citation)' kavramıdır. Atıf yapanla, atıf yapılan belge arasında bir bağ kurma işlevi gören atıf, yapılan bilimsel çalışmaların alanda yaptığı etkinin belirlenmesinde yardımcı olmaktadır (Al ve Tonta, 2004: 21).

Bibliyometri uygulamalarının temel sağlayıcısı konumunda bulunan 'atıf dizinleme (citation indexing)'nin ilk örneği hukuk alanında hazırlanmış *Shepard's Citations* (1873) adlı kaynak olup, mahkemelerdeki davaların kendilerinden sonraki davalara emsal oluşturabilmesi için ABD'deki avukatlar tarafından kullanılmıştır (Adair, 1955: 31; Egghe ve Rousseau, 1990: 205; Garfield, 1983: 7). Eugene Garfield,

atıf dizinlemenin toplumbilimsel ve tarihsel araştırmaların yapılması, sık kullanılan kaynakların yönetimi, dergi kullanımı ve literatür artışı ile ilgili biriken bilgilere erişim konusunda bir araç şeklinde kullanılabileceğini fark edince, bugün yaygın olarak kullanılmakta olan *Social Sciences Citation Index* (SSCI), *Science Citation Index* (SCI) ve *Arts and Humanities Citation Index* (A&HCI) adlı dizinleri Bilimsel Bilgi Enstitüsü (Institute for Scientific Information-ISI) kapsamında yayımlamaya başlamıştır (Al ve Tonta, 2004: 21; White, 1985: 39). Literatüre geçen ilk atıf analizi çalışması 1927’de *Journal of the American Chemical Society* adlı kimya dergisinde yayımlanmış makalelerin kaynakçalarının incelendiği araştırma olmuştur (White, 1985: 39).

Yapılan atıf analizi çalışmaları farklı yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmekte, ‘bibliyografik eşleştirme (bibliographic coupling)’ çalışmalarında, farklı iki kaynaktaki aynı yayına yapılan atıflar, ‘ortak atıf (co-citation)’ çalışmalarında bir kaynakta farklı iki yayına yapılan atıflar analiz edilmektedir (Al ve Tonta 2004: 23; Garfield, 1988). Bazı yayınlarda yazarların kendi çalışmalarına yaptıkları atıflar (author self-citation), aynı dergide yayımlanan makalelerde yer alan, o dergide yayımlanan diğer yayınlara yapılmış atıflar (journal self-citation), kurumların kendi yayınlarına yapmış olduğu atıflarla (institution self-citation) ilgili de atıf analizi çalışmaları gerçekleştirilmekte, bunların tamamı hatta dillerin (language self-citation) ve ülkelerin (country self-citation) bile kendine atıf bağlamında değerlendirildiği görülmektedir (Aksnes, 2003: 235; Glänzel, vd., 2004: 63-64; Eto, 2003: 13).

Yayınlara hangi zaman diliminde ne kadar atıf aldığını ölçmek için yapılan çalışmalar sonucunda oluşturulan ‘literatür eskimesi (obsolescence)’ ve ya ‘literatür yaşlanması (aging)’ kavramları çerçevesinde, yayınlara yaşlandıkça azalan bir çizgide atıf aldıkları (Meadows, 1967: 28) durumu göstermek için, disiplinden disipline değişen ve ‘atıf yapılan kaynakların ortalama yaşı’ şeklinde tanımlanan ‘eskime’ ve ya ‘yarı yaşam (half-life)’ olarak ifade edilen bir ölçü kullanılmaya başlanmıştır (Al ve Tonta, 2004: 23; Earle ve Vickery, 1969: 132; Line, 1970: 46).

Bütün bu bibliyometrik çalışmaların ve kavramların hayata geçirilmesinde veri kaynağı olarak kullanılan ‘atıf dizinleri’nin temelini oluşturan ‘Bilimsel Bilgi Enstitüsü (ISI)’, 1960 yılında Eugene Garfield tarafından kurulmuş, bu adı almadan önce iki kere isim değiştirmiştir (Documation Inc. ve Eugene Garfield Associates Inc.).

1988’de hisselerinin yarısı satılan firmanın tüm hisseleri 1992’de Thomson Business Information şirketi tarafından satın alınmıştır (Cawkell ve Garfield, 2001: 153-157). ISI şirketi, 2016 yılına kadar Thomson Scientific adı altında faaliyetlerini yürütürken, 2016 yılında Thomson Reuters şirketinin bünyesinde yürüttüğü fikri mülkiyet ve bilim işini Onex Corporation ve Baring Private Equity Asia isimli şirketlere devretmesi sonucu 2016 yılında kurulan Clarivate şirketi olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. Clarivate şirketi 2019 yılında da Churchill Capital isimli şirket ile birleşme gerçekleştirmiştir (Wikipedia, 2020). Clarivate, günümüzde bünyesinde dergiler kategorisinde; tıp, doğal ve uygulamalı bilimler disiplinleri için Science Citation Index Expanded (SCIE), sosyal bilimler disiplinleri için Social Sciences Citation Index (SSCI), sanat ve insani bilimler disiplinleri için Arts and Humanities Citation Index (AHCI) ve bölgesel veya özel alan içerikli tüm disiplinler için Emerging Sources Citation Index (ESCI) olarak 4 temel atıf dizini bulunmaktadır. Şirket, bu atıf dizinlerinin yanı sıra, kitaplar kategorisinde tüm disiplinler için Book Citation Index (BKCI) ve Konferans Bildirileri kategorisinde tüm disiplinler için Conference Proceedings Citation Index (CPCI) atıf dizinlerini de bünyesinde barındırmaktadır (Web of Science, 2019).

Yıllarca atıf dizinleme alanında tek kaynak konumunda bulunan Clarivate’in atıf dizinleri, 2004’te çevrimiçi erişilebilen iki kaynak olan *Scopus* ve *Google Scholar* ‘ın devreye girmesiyle bu özelliğini kaybetmiştir. 2008 yılından itibaren Elsevier ürünü olarak *Scopus* günümüzde 41.000’i aşkın kaynağa erişim sağlamaktadır (Scopus, 2020). Serbestçe erişilebilen bir web arama motoru olan Google Akademik 2004 yılından beri, kişisel web sayfalarıyla beraber, hakemli akademik dergiler, kitaplar, konferans bildirileri, tezler, teknik raporlar, mahkeme görüşleri ve patentlerle içerdiği 389 milyon belge ile dünyanın en büyük akademik arama motoru haline gelmiş bulunmaktadır (Wikipedia, 2020a). Birçok ortamdaki yayını otomatik olarak dizinleme kapasitesine sahip *Google Scholar* ile *Scopus* karşılaştırıldığında, *Scopus* daha sistematik görünmekte, *Google Scholar* ise ücretsiz olarak erişim sağlamasıyla araştırmacılara avantaj yaratsa da bilimselliği tartışılır yayınları da taramasından kaynaklı eleştirilmektedir.

Belli kriterler çerçevesinde faaliyette bulunan bu dizinlerde taranmak belli bir kalite göstergesi olarak kabul edildiğinden, dizinler ülkeler, kurumlar, bireyler

tarafından değişik amaçlarla sürekli olarak taranmakta, ülkeler arasında yapılan karşılaştırmalar ‘bilim olimpiyat oyunları’ olarak ifade edilmektedir (Bonitz, 2002: 441). Bibliyometrik değerlendirme, çok kapsamlı bilgi içerikleri sebebiyle söz konusu atıf dizinlerine dayalı şekilde gerçekleştirilmekte, dolayısıyla bu dizinler bibliyometrik araştırmalara kaynaklık eden bir veri tabanı işlevi görmektedirler. Bu işlevi sebebiyle atıf dizinleri araştırmacılar tarafından yoğun şekilde kullanılsalar da dizinlerin yapılarından kaynaklı olarak, ad ve soyadının baş harfi aynı olan araştırmacıların bulunması, araştırmada ele alınan zaman dilimi, dergi adlarının değişmesi gibi konular nedeniyle kimi zaman yanıltıcı sonuçlara ulaşılabilmesi, yapılan çalışmalarda dikkatli olma gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

2.6.2. Gerçekleştirilen Yayın veya Faaliyetlerin Sayısı, Yazarlık/Katılım Dereceleri, Türü, Yayınların Atıf Sayısı

Ülkelerin, kurumların veya araştırmacıların akademik performansının değerlendirilmesi amacıyla pek çok nicel ve nitel performans göstergesinden yararlanılabilmektedir. Özellikle bilim insanlarını bireysel olarak atama-yükseltme, istihdam etme ve ödüllendirme gibi amaçlarla gerçekleştirilen performans değerlendirmelerinde dikkate alınan performans ltleri arasında yer alan bilimsel yayınlar, bütünsel olarak ülkenin bilimsel yayın üretimi açısından karakterini de etkilemektedir.

Bilimsel yayınlarla beraber bilim insanlarına yönelik kullanılan performans değerlendirme ltleri çalışmamızın üçüncü bölümünde ayrıntılı olarak belirtilmektedir. Bu ölçütlerin nicelik olarak sayıları ve yazarlık/katılım dereceleri, yapılan yayın ve ya faaliyetin türü, yayınların aldığı atıf sayısı, uzman görüşü, göreli atıf etkisi, *h*-endeksi ve bu temelde kullanılan diğer endeksler çerçevesinde farklı değerlendirmelere tabi tutulması söz konusu olduğundan, performans değerlendirme modelinin temel alındığı mantığın açıklığa kavuşturulması bakımından bu hususlara değinilmesi tarafımızca uygun görülmektedir.

Bibliyometrik çalışmaların temelini oluştıran bilimsel yayınlar, bilim camiası tarafından yapılan çeşitli araştırmalar neticesinde elde edilen bulgu, teorem veya yenilikleri daha fazla kişinin faydalanmasını sağlamak amacıyla yayımlanmakta ve türlerine göre zaman içinde oluşan evrensel nitelikler taşımaktadırlar. Bu nitelikleri

taşıyan bilimsel yayınlar bilim camiası tarafından kabul edilmekte ve özellikle alana katkı yapan çalışmalar aldıkları atıflarla literatürdeki yerlerini sağlamlaştırmaktadırlar (Erdem, 2013: 115). Yapılan değerlendirmeler sonucunda akademisyenlerin akademik performans değerlendirmesinde çok önemli bir yere sahip olan bilimsel yayınların bir performans kriteri olarak kullanılması bütün dünyada kabul görmektedir. Yayın ya da faaliyetlerin sayılarının saptanmasının nispeten daha kolay olması da farklı amaçlarla yapılan değerlendirmelerde öncelikli olarak kullanılmasında etkili olmaktadır. Ancak yapılan değerlendirmede sadece sayı doğrultusunda bir değerlendirme yapmak, gerçekleştirilen akademik faaliyetler kapsamındaki çalışmaların türleri arasındaki önem derecesini devre dışı bırakacağı için eksik kalacaktır. Bütün yayınların aynı önem derecesi gözetilerek sayı üzerinden değerlendirme sonuçlarına etki etmesine sebep olmak gerçekçi olmayacağından uygulamada ağırlıklandırmaya dayalı modeller kullanılmaktadır. Ağırlıklandırmada uygulanan katsayılar, değerlendirmenin kullanılacağı amaca göre disiplinler arası farklılık göstermektedir.

Değerlendirmelerde yayın sayısı ile ilgili tespitlerde genellikle ISI veri tabanlarına dayalı analizler kullanılmakla beraber, Scopus veri tabanına dayalı analizlerin de performans değerlendirmelerde kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Diğer faaliyet ve çalışmaların tespitinde akademisyenlerin YÖKSİS veri tabanına yapmış olduğu kayıtlar ve diğer bildirimlerden yararlanılmaktadır. Yayınlarla ilgili yapılan değerlendirmelerde veri tabanlarının kullanımı kısa dönemleri kapsayabileceği gibi uzun dönemlere yönelik olarak da gerçekleştirilebilmektedir. Veri tabanlarının kullanımıyla ilgili ortaya çıkan sorunlardan kaynaklı, performans değerlendirmelerinde kullanımlarına yönelik eleştiriler yapılmaktadır. ISI'nın atıf dizinleri kullanılarak gerçekleştirilen değerlendirmeler için getirilen eleştiriler arasında, veri tabanlarının disiplinleri kapsama düzeylerinin farklı oluşu, İngilizce ağırlıklı oluşu, dergi dışı yayınları içermemesi gibi konular yer alırken, Scopus'la ilgili olarak da yine kapsama düzeyinin yetersiz oluşundan, diğer veri tabanlarıyla çakışan bilgilerden bahsedilmektedir. Alan doğrultusunda bakıldığında örneğin bilgisayar bilimlerinde bilimsel iletişim daha çok toplantılar vasıtasıyla gerçekleştirildiğinden, ISI dışında *Lecture Notes in Computer Science*, *Association for Computing Machinery* ve *Computer Society of the Institute of Electrical and Electronics Engineers* gibi kaynaklar kullanılarak ya da ülkeler açısından bakıldığında, uluslararası alanda yaygın

olarak kullanılmasa da farklı ülkelerin kendi sınırları içerisinde ya da bölgesel olarak oluşturulan veri tabanları doğrultusunda yayın performansının değerlendirilmesinde değişik bibliyometrik göstergelerin geliştirilmesine çalışılmıştır (Moed ve Visser 2007: v; Moed ve Visser, 2007: 6).

Ülkelerin yükseköğretim sisteminden sorumlu kurumlarının yönlendirmesi sonucunda, ülkemizde kullanılmakta olan YÖKSİS gibi, akademisyenlerin yükseköğretim sistemiyle ilgili eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal hizmet genel başlıkları çerçevesinde hayata geçirdikleri bütün çıktılarına erişimin olduğu veri tabanları sayesinde de akademisyenlerin performans değerlendirmelerinde kullanılacak diğer boyutlar altındaki faaliyet sayılarına ulaşmak mümkün olabilmektedir.

Yukarıda belirttiğimiz gibi, performans değerlendirmesinde kullanılan ölçütlerin sadece sayı olarak sisteme sokulması, yapılan üretimdeki katkı derecesini devre dışı bırakacağından çok yazarlı makalelere yönelik geliştirilen katsayı sistemi sonucunda, yayındaki katkı düzeyine göre akademisyenlere puanlar verilerek, ortaya koyulan emeğin hak ettiği değeri görmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu sistemde genellikle ilk yazara daha fazla puan verilerek, adil paylaşım yapılması amaçlanmaktadır. Aynı derecelendirme sistemi akademisyenlerin birlikte gerçekleştirdikleri örneğin tez danışmanlıkları için de uygulanarak, gösterilen emeğin ve harcanan zamanın karşılığındaki değerin adil paylaşılmasına gayret edilmektedir.

Yapılan çalışmaların türüne göre de farklı puanlamalar yapılarak, bir kitap yazma ile makale yazma ve ya konferans sunumu gerçekleştirme, ders verme ve ya yeni bir ders oluşturma, sürekli eğitim seminerleri verme ile bir eğitime katılma arasında farklı bir performans gösterilmesi puanlamaya yansıtılmaya çalışılmaktadır.

Bilimsel yayınların aldığı atıf da akademisyenlerin performans ölçümünde sıklıkla kullanılan bir başka göstergedir. Bilimsel yayınların alana etkisini değerlendirirken hesaplanan atıf sayılarının belirlenmesinde atıf veri tabanlarından yararlanılması pratikliği artırdığından kolaylıkla kullanılabilen ancak atıf alma ile yayın değeri arasında doğrusal bir ilişki olması sonucunu yaratan bu uygulama zaman zaman eleştirilmektedir. Her ne kadar bir yayına atıf yapılmamış olması o yayının değersiz olduğu anlamına gelmese de bilim dünyasına katkı sunan yayınların çok

sayıda atıf alması uygulamanın geçerliliğini sağlamlaştırmaktadır. Kimya, fizik, tıp gibi alanlarda Nobel Ödülü almış bilim insanlarının çalışmalarının fazla sayıda atıf alması da bu durumu doğrular niteliktedir (Garfield 1986). Ancak bazen bir yayının bilim dünyası tarafından fark edilip, ona atıf yapılması uzun zaman alabilmekte, bibliyometride bu durum ‘uyuyan güzel (*sleeping beauty*)’ olarak adlandırılmaktadır. Yayınların yayımlandığı tarihten itibaren çok uzun süre sonra atıf alması şeklinde karşımıza çıkan bu durum, bazen disiplinlerin kendi iç dinamiklerinden ve ya dergilerin alandaki bilinirliğinden kaynaklanan sebeplerle gözlemlenebilmektedir (Van Raan, 2004: 467).

Bireysel olarak akademisyenlerin performans değerlendirmesinde kullanılan ölçütler arasında yer almamasına rağmen, yapılan bilimsel çalışmaların gerçekçi ve nitelikli oluşunu ortaya koyması bakımından değinmekte fayda olacağını düşündüğümüz ‘görelî atıf etkisi (Relative Citation Impact)’, genellikle ülkelere yönelik gerçekleştirilen karşılaştırma amacıyla kullanılan bir gösterge olup, bir ülkenin aynı zaman diliminde bir konu alanındaki yayın başına ortalama atıf oranının dünya genelinde ilgili alandaki yayın başına ortalama atıf oranına bölünmesiyle elde edilen bir değerdir. Bu değerın 1 olması, bahsi geçen alanda dünya ortalamasıyla aynı seviyede atıf elde edildiği, 1’den küçük olması dünya ortalamasının altında kaldığını, 1’den büyük olmasıysa dünya ortalamasının üstünde olduğunu göstermektedir (Braun, 1999: 428; Katz, 2000: 24). May (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, ABD’nin görelî atıf etkisi 1’den büyük çıkmakta, böyle çalışmalar bize ABD’nin bilimsel gelişme ve bilim dünyasına yaptığı katkıların önemi konusunda ipucular vermektedir. Görelî atıf etkisinin kendine atıf oranı ile de ilişkili olduğu görülmektedir. 15 bilimsel disiplin alanına yönelik 1992-2001 yılları arasını kapsayan bir çalışmada ABD, İsviçre, Birleşik Krallık ve Hollanda’nın kendine atıf oranları sırasıyla %22, %26, %25 ve %27 iken; İran, Ukrayna, Bulgaristan ve Romanya için kendine atıf oranları sırasıyla %53, %53, %44 ve %50 olarak hesaplanarak, kendine atıf oranı yüksek olan ülkelerin görelî atıf oranlarının düşük olduğu sonucu elde edilmiştir (Wolfgang, vd., 2004: 75).

2.6.3. Uzman Görüşü

Bilimsel yayınlar değerlendirilirken konuyla ilgili uzmanların görüşlerinin yansıtılmasıyla oluşan performans göstergelerinin bilimsel yayınların

değerlendirilmesinde kullanılması sıklıkla görülmektedir. Bununla ilgili en göze çarpan çalışma Birleşik Krallık'ta RAE (Research Assessment Exercise) adıyla gerçekleştirilen 'Araştırma Değerlendirme Uygulamaları'dır. Kurumlar tarafından yapılan araştırma faaliyetlerinin kalitesini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmalar sonucunda kurumlara aktarılacak kaynakların miktarı belirlenmektedir (Wikipedia, 2020b). RAE değerlendirmelerinin emek yoğun ve pahalı bir süreç olması sebebiyle, uygulamalarda 2008 yılından itibaren değişikliğe gidilerek, RAE çalışmalarının yerine daha çok istatistiki çalışmaların yapılması sürecine girilmiştir. 2010-2014 yılları arasında kademeli olarak geçilen Araştırma Mükemmellik Çatısı (REF- Research Excellence Framework) uygulamalarında, disiplinler arasındaki farklılıklar dikkate alınarak akademik araştırmaların desteklenmesi ve değerlendirilmesi şeklinde bir yapı kurulmuştur (Research England, 2020). Avustralya'da uygulanan benzer bir yapı olan Araştırma Kalitesi Çatısı (Research Quality Framework) uygulamalarının amacı kamunun desteklediği araştırmaların kalite ve etkisini değerlendirmektir. Böylece alanlara ayrılacak kaynakların oranlarına karar verilmektedir (Wikipedia, 2020c).

Bibliyometrik göstergelerle farklı disiplinlere yönelik uzman görüşleri arasındaki uyum bazı çalışmalarda gözler önüne serilmiştir (Aksnes ve Taxt, 2004; Oppenheim, 1997; Rinia, vd., 1998; Smith ve Eysenck, 2002). Örnek olarak İtalya'daki bir araştırmada hakem değerlendirmeleriyle, makalelerin yayımlandığı dergilerin etki faktörleri arasında uyum olduğu tespit edilmiştir (Reale, vd., 2007: 224). Araştırmaların değerlendirilmesi yapılırken bibliyometrik göstergelerin temel alınması gerekliliği, bu tarz araştırma sonuçları referans gösterilerek savunulmaktadır (Butler ve McAllister, 2007; Harnad, 2008).

Ülkemizde de akademik yükseltmelerde akran değerlendirmesi yapılmaktadır. Ancak akran değerlendirmesi, kişilerin birbirine, değerlendirme konusunda güven duymamasından kaynaklı, adayların YÖK ve üniversiteler tarafından konulan ve üniversitelere göre değişen minimum ölçütleri tutturdıkları ilgili komisyonlar tarafından onaylandıktan sonra yapılmaktadır. Bu da bu değerlendirmenin ne kadar objektif olduğu konusunda tartışmalara sebep olmakta ve değerlendirme sistemi eleştirilere maruz kalmaktadır (Demircioğlu, 2014).

2.6.4. H-endeksi ve Bu Temelde Kullanılan Diğer Endeksler

Atama-yükseltme, ödüllendirme gibi konularda mümkün olduğunca adil ve kolay uygulanabilir ölçütler geliştirme çabaları sonucunda ortaya çıkan kavramlardan biri 2005 yılında Hirsch (2005) tarafından ortaya koyulan *h*-endeksidir. Bilim insanlarını değerlendirme sürecinde kullanılan bu endeks, kişinin bütün yayınlarından ne kadarının belirli bir değer üzerinde atıf aldığıyla ilgili olup, endeks hesaplanırken yayın sayısı ve bu yayınlara yapılan atıf sayısı değişkenlerinin bilinmesi gereklidir. Hirsch (2005) tarafından, araştırmacıların çıktılarının değerlendirilmesinde kullanılan önemli yayınların sayısı, toplam yayın sayısı, toplam atıf sayısı, yayın başına düşen atıf sayısı, çok önemli yayınlara yapılan toplam atıf sayısı gibi ölçütlere kıyasla daha fazla tercih edilebilecek bir ölçüt olarak ifade edilen *h*-endeksi, araştırmacıların atıf dizinleri tarafından taranan bilimsel faaliyetlerinin değerlendirilip, araştırmacılar arasında sıralama yapmak için kullanılan bir ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır.

Her ne kadar Hirsch tarafından ortaya atılan bu ölçüt, sonraki yıllarda geniş bir kullanım alanı bulsa da taşıdığı bazı özellikler sebebiyle bünyesinde bazı dezavantajları barındırmaktadır. Bu endekste temel alınan nokta kişinin bütün yayınlarından ne kadarının belirli bir değer üzerinde atıf aldığı konusu olduğundan, bu bakış açısıyla araştırmacıların bazı yayınlarının ve atıflarının devre dışı bırakılması başlıca eleştirilen konu olmaktadır. H-endeks değerlendirmesinde bilim yaşamı süresiyle ilgili dönemsel bir ayırım yapılmadığından, bilim yaşamı daha uzun olan yani bilimsel hayata girdiği tarih daha eski olan araştırmacıların *h*-endeks puanı daha yüksek çıkabildiğinden bu endeksin benzer sürelerde bilimsel faaliyetler içinde bulunmakta olan araştırmacıların karşılaştırılmasına kullanılmasında fayda bulunmaktadır (Bornmann, vd., 2008: 831). Daha önce de bahsettiğimiz disiplinler arasındaki yönelim farklılıkları araştırmacılar arasında farklı *h*-endeksleri oluşturduğundan, yapılan değerlendirmelerin aynı disiplin içindeki bilim insanları arasında yapıp, farklı disiplinlerde çalışmalar yapan bilim insanlarının birbirleriyle karşılaştırılmaması gerekmektedir. Toplam atıf sayısına bakmadan, sadece *h*-endeksini dikkate alarak araştırmacıların değerlendirilmesi durumunda da bir bilim insanının çokça atıf alan yayınlarının önemi göz ardı edilip, toplamda daha az atıf alan bilim insanlarının aynı başarıda oldukları sonucuna varılacaktır. Bütün bu hususlar dikkate alındığında, *h*-endeksi bir taraftan alanında iyi olan bilim insanlarının üretkenlikleri ölçüsünde

ödüllendirmelerinde bir gösterge olarak kullanılırken, içerdiği noksanlıklar sebebiyle zaman zaman haksızlıklara sebep olabileceğinden performans değerlendirmesi ölçütleri arasında yer alması konusunun tekrar sorgulanması gerektiği kanaatindeyiz. Ancak çalışmamızda incelediğimiz kurumlarda kullanım oranı yüksek olduğundan, bir alt ölçüt olarak çalışmamıza dahil edilmiş bulunmaktadır.

Akademisyenlerin bireysel olarak yayınlarının sayı ve etkinliğinin değerlendirilmesi haricinde kurumlara (Arencibia-Jorge, vd., 2008), dergilere (Braun, vd., 2006), belirli araştırma gruplarına (Van Raan, 2006), ülkelere (Czajbók, vd., 2007), hatta yayıncılara (Schubert, 2007) yönelik farklı kullanım alanları da bulunmaktadır.

H-endeksinin yukarıda ifade ettiğimiz noksanlıkları sebebiyle girilen arayışlar sonucunda, h-endeksi geliştirilerek oluşturulan farklı endeksler ortaya çıkarılmıştır. Bunlardan en çok bilineni, h-endeksinin yüksek atıf almış yayınların yarattığı etki düzeyine duyarlı olmamasından yola çıkılarak geliştirilen, toplamda g^2 ya da daha fazla atıf almış g adet yayını tanımlayan g -endeksidir (Egghe, 2006: 132). G-endeksinin h-endeksiyle beraber kullanımını öneren Egghe (2006) g/h oranından yararlanılarak elde edilen değerin yüksek oluşunun araştırmaların başarısını göstereceğini ifade etmiştir (Egghe, 2006: 143). Yine bu arayışlar sonucunda h -endeksi hesaplanırken kullanılan h sayıdaki atıflar toplanarak ortalaması alınan A-endeks (Jin, 2006; Bornmann, vd., 2008: 833), $h(2)$ endeks (Kosmulski, 2006), b endeks (Bornmann, vd., 2007), h -endeksi hesaplanırken kullanılan h sayıdaki atıfların toplamının karekökü alınarak hesaplanan R-endeks (Jin, vd., 2007), AR-endeks (Jin, vd., 2007), h -endeksi hesaplanırken kullanılan h sayıdaki atıflar toplanarak ortancası alınan m endeks (Bornmann, vd., 2008: 833) gibi farklı kavramlar ortaya konmuştur.

2.7. Disiplinlerarası Farklılıkların Yayın ve Performans Değerlendirmeye Yansıması

Bilimsel disiplinlerin kendilerine özgü yapılarından, her bilimsel disiplin alanında yayınlanan dergiler, dergilere yapılan atıflar, atıf yönelimleri ve yayınlardaki yazar sayısının değişmesinden kaynaklanan sebeplerle bilimsel araştırma çalışmalarının yayına dönüşme oranları ve bu yayınların etki dereceleri farklılaşmaktadır. Değişen amaçlarla yapılan akademik performans

değerlendirmelerinde bu farklılıkları dikkate almadan varılan sonuçlar, değerlendirme sonucunda ortaya çıkan uygulamaların gerçekçi olmamasına yol açacağından, yapılan değerlendirmelerde aşağıda kısaca değinilecek olan bu farklılıklara dikkat etmenin faydası olacağı kanaatindeyiz.

Dergi sayıları bakımından disiplinler arası farklılıklara baktığımızda, araştırma faaliyetlerinin yayına dönüşme oranlarının yoğunluğu bakımından, sosyal bilimlerde temel bilimlerden daha az oranda dergilerde makale yayımlandığı, edebiyat alanında monograf türü yayınlar yoğunken, bilgisayar mühendisliğinde konferans, kongre, sempozyum gibi etkinlikler vasıtasıyla bilgi aktarımının oldukça yaygın olduğu, bunun gibi farklılaşmaların sonucunda da bazı bilimsel disiplin alanlardaki dergi sayılarının daha fazla olduğu görülmektedir.

Disiplinler bakımından, dergilere verilen önem dereceleri açısından da farklılıklar bulunmaktadır (Moed, 2005: 126).

Disiplinler arasında görülen bir başka farklılık olarak da bilimsel yayınlardaki yazar sayısı karşımıza çıkmaktadır. Geçmişe nazaran günümüzde çok yazarlı yayın sayısında gözle görülür bir artış yaşanmış ve hatta bazı bilimsel disiplinlerde tek yazarlı yayın çok nadir görülür hale gelmiştir (Bülbül, 2004: 55). Birden çok disiplinin uzmanlığını gerektiren konuların ortaya çıkmasıyla oluşan multidisipliner bakış açısı ve internetin yaygın kullanımı sonucunda farklı ülkelerdeki bilim insanlarının birbirine erişiminin kolay hale gelmesi, ortak yazarlı yayınların oluşumunu etkileyen en önemli etkenlerdir. Ayrıca ne yazık ki akademisyenlerin farklı amaçlardaki değerlendirmelerinde yayın ölçütünün getirdiği puandan faydalanma düşüncesi de ortak yazarlı yayınların sayıca artmasında ekili olmuştur. Uluslararası ortak yazarlı yayın sayılarına disiplin alanları bazında bakıldığında matematik, fizik, yer bilimleri gibi alanlarda ortak yazarlı yayın sayılarının yüksek, klinik tıp gibi alanlardaki sayının ise daha düşük olduğu görülmektedir (Moed, 2005: 285).

Atıf yönelimleri bakımından da disiplinler arası önemli farklar olduğu görülmektedir. Makalelerin atıf alma potansiyellerinin bir disiplinden başka bir disipline bu kadar önemli bir seviyede değişiklik göstermesinin en önemli nedenlerinden biri makalelerdeki ortalama atıf yapılan kaynak sayılarının farklı oluşudur. Disiplinlere yönelik yapılan atıfların ortalama yaşı incelendiğinde, konu

alanlarındaki eskime hızının farklı olduğu görülmektedir. Doğa bilimlerinde eskime sosyal bilimlere nazaran daha hızlı olmaktadır (Garfield, 1979: 248).

Bilim insanlarının üretkenliklerinde de disiplinler arası farklılık bulunmaktadır. Genelde beşerî ve sosyal bilimcilerin bir yılda yayımladıkları makale sayısı fen bilimleri alanındaki araştırmacılara oranla daha düşük seviyede olmaktadır (Borgman ve Furner, 2002: 49). Her disiplinde disiplinlerin kendi iç dinamikleriyle araştırmacılar arasında bulunan bu üretkenlik ilişkisi yanında, disiplinin özelliklerinden bağımsız olarak başkalarından daha üretken araştırmacılar olduğu görülür. Literatürde ‘Lotka Yasası’ olarak ifade edilen bu durum disiplinler içinde yer alan belli konulardaki yayınların önemli bir bölümünün az sayıda araştırmacı tarafından yapıldığını öngörmektedir (Coile, 1977: 366).

2.8. Ülkelerde Akademik Personelin Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçütler

Bu bölümde farklı ülkelerde yükseköğretim kurumlarında kullanılan akademik performans değerlendirme sistem ve ölçütlerine değinilerek, global çerçevede konuya ışık tutulmaya çalışılacaktır.

2.8.1. Türkiye

Diğer ülkelere değinmeden önce ülkemiz yükseköğretim sistemindeki son duruma baktığımızda, Türk yükseköğretim sisteminde, profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi şeklinde akademik unvanların olduğunu görmekteyiz.

Ülkemizdeki akademik personelin performansının değerlendirilmesinde kullanılan kriterleri de dünyada olduğu gibi yükseköğretim sisteminin literatürde geçen haliyle üç genel işlevi olan eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal hizmet başlıkları altında toplamak mümkündür. Akademik performans değerlendirme kriterleri bakımından Türkiye’de yetkili kurumlar olan Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ve Üniversitelerarası Kurul (ÜAK), akademik personel seçme, atama ve yükselme süreçlerinde temel bazda uyulması gereken kriterleri belirlerken, üniversitelere bu süreçlerde belirli sınırlar kapsamında düzenlemeler yapıp ek kriterler koyma yetkisi vermektedirler. Üniversitelere verilen bu yetki sebebiyle akademik

performans değerlendirmeye ilişkin kriterler üniversiteler arası farklılık göstermektedir.

Akademik personelin değerlendirilmesinde genelde göz önünde bulunan belgelendirilebilir faaliyetler içerisinde yayınlar öne çıkarken, belgelendirilemeyen akademik faaliyetlerin büyük bir kısmı bu değerlendirme işlemlerinde daha az önemsenmektedir. Fakat akademik yaşam bir bütünlük içinde değerlendirilmek isteniyorsa, bu değerlendirmeye eğitim-öğretim faaliyetleri, araştırma ve bunlar sonucunda oluşan yayınlar, alandaki son gelişmelerin takibi, bilimsel etkinliklere katılma, üniversite içinde alınan görevler, lisansüstü tez danışmanlıkları, öğrencilere yapılan akademik danışmanlıklar, toplumsal hizmet faaliyetleri gibi yükseköğretim sisteminin diğer işlevleri kapsamında yer alan etkinliklerinin de dahil edilmesi gerekmektedir ki, bütün işlevler değerlendirme kapsamında yer alabilsin.

Geçmişe kıyasla öğretim elemanlarından beklenen daha fazla verimlilik ve bilimsel üretkenlik sonucu artan akademik yüklerine paralel olarak akademik performans değerlendirmesinde kullanılan kriterler de gün geçtikçe arttırılarak zorlaştırılmaktadır. Her ne kadar akademik unvanları almak için belli seviyede puan almayı sağlayacak akademik çalışmalar yapma üzerine kurulan nicelik merkezli yükselme ve atama kriterleri genel kabul görüp, toplam bilimsel çalışma sayısında yıllar bazında artışlar sağlansa da akademik personelin çok yönlü olarak değerlendirilmesini sağlayan bir uygulama gerçekleştirilememektedir. Ayrıca kriterlerin nicelik yönünün ön plana çıkarılmasıyla bilimsel çalışma sayılarında sağlanan artışın tek sebebinin, bu yönde gerçekleştirilen değerlendirmeler olmadığı, uluslararası değerlendirme kriterlerine uyma yönünde yaşanan değişimlerin, internet sayesinde kaynaklara ulaşmanın kolay hale gelişinin, bazı üniversitelerin yapmış olduğu teşvik programlarının ve Türkiye'nin yurtdışı ilişkilerinin artmış olmasının da bu sonuca etki ettiği görülmektedir.

Öğretim elemanlarının akademik hayatlarının farklı aşamalarında yerine getirmek zorunda oldukları belirli kriterler, meslekte kalabilmek ya da yükselebilmek gibi kaygılar yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu kaygılar sebebiyle akademik faaliyetlerini çoğunlukla bu kriterleri yerine getirmek için gerçekleştiren akademisyenlerin, özel hayatlarına gösterdikleri ilgi giderek azalmakta ve toplumla bağları zayıflamaktadır. Özel sektörün kurduğu ar-ge birimlerinde, üniversitelerle

koordinasyon içinde olmamaları ve toplum odaklı çalışmaların akademik değerlendirmelerde öğretim elamanlarına fazla puan kazandırmaması sebebiyle de bu faaliyetlerin ikinci plana itildiği görülmektedir.

Akademisyenlerin değerlendirme sistemlerinde bireysel olarak daha fazla sayıda yayın yapmanın getirdiği getirilerden kaynaklı, öğretim elemanları arasında oluşan rekabet zaman zaman zarar verici boyutlara ulaşır akademisyenler arasındaki güven ilişkisinin ortadan kalkmasına sebep olabilmektedir. Ayrıca bu rekabet sebebiyle akademisyenlerin ulaştıkları önemli kaynak ya da konuları birbirlerinden saklayıp daha iyi çalışmalar doğurabilecek işbirliği faaliyetlerinden kaçınmaları, çalışmalarını birbirlerinden saklamaları, akademik dünyada olağan karşılanır olmakta, oysa ki bu durum bilimin ilerlemesinin önünde ortaya çıkan bir duvar haline gelmektedir.

Akademisyenlerin belli amaçlarla değerlendirilmesinde karşımıza çıkan bir diğer sorun, belirlenen kriterlerde etkinliklerin niteliklerinden çok niceliğe önem verilmesi ve araştırmaya aktarılan fonların gün geçtikçe azaltılması sebebiyle araştırmacıların daha kısa süreli, daha az maliyetli çalışmalara yönelmeleridir. Uzun soluklu çalışmalar akademisyenler tarafından tercih edilmez hale gelmektedir. Bu durum ortaya çıkan yayınlara da yansımakta, akademisyenler uzun dönemi içeren kapsamlı bilgi birikimlerini aktaracakları kitaplar yazmak yerine, daha yüzeysel içerikli kitap ve ya kitap bölümleri yayımlama yoluna yönelmektedirler. Ayrıca daha fazla kriter karşılanabilmek için sahip olunan bilgi birikimleri ve malzemeler farklı yayınlarda kullanılmaktadır. Bütün bunlar, gerçekleştirilen akademik faaliyetlerin kalitesinin düşmesine ve ele alınan konuların sürekli tekrarlanmasına sebep olmaktadır.

Akademik faaliyetlerin kalitesinin düşmesine sebep olan bir diğer unsur da akademisyenlerin performans değerlendirmede kullanılan kriterleri yerine getirmek için bilimsel kalite bakımından zayıf dergilerde yayın yapmaları ve sayıları hızla artan bilimsel toplantılara katılmalarıdır. Çoğu üniversiteler tarafından gerçekleştirilen bilimsel toplantılarda katılımcılardan alınan katılım ücretleri üniversiteler için ek kaynak olarak görülmekte, para karşılığı yayın dergilerde bilimsel yayın adı altında yayınlar yayımlamak bir sektör haline gelmiş bulunmaktadır.

Yayınlar dışında, üniversite içinde ya da dışında alınan idari ve toplumsal kuruluşlarla ilgili görevler de akademik personelin performansının değerlendirilmesinde kullanılan kriterler arasında yer almaktadır ancak bu faaliyetlerin hem akademik atama ve yükseltmelerde fazla puan getirmemesi hem de akademik gelişmelere engel olabilmesi sebebiyle bazı öğretim elemanları tarafından sıcak bakılmamaktadır.

Akademik personelin performansının değerlendirilmesindeki yabancı dil kriteri de sistem içerisinde en çok eleştiri alan konulardan biridir. Türkiye’deki eğitim sisteminin yeterlilik seviyesini sağlayamadığı bu kriter ve yine aynı şekilde uluslararası indekslerde yayın yapma şartı ülkemizdeki akademik piramidin bozulmasına da neden olabilmektedir. Normalde akademik kadrolarda üst unvanlardan aşağıya doğru indikçe öğretim elemanı sayısının artması gerekirken, biz de bunun tam tersi bir durum görülmektedir. Yabancı dil zorunluluğu, bu haliyle hem atama ve yükselmelerde hem de uluslararası indekslerde yayın yapma konusunda zorluklar yarattığından, bu durum, akademisyenlerin akademik dünyaya karşı soğumasına sebebiyet verebilmektedir. Son yıllarda ülkelerin ya da üniversitelerin bilimsel niteliklerinin karşılaştırılmasında, ülkelerin bilim alanında yerinin tespit edilmesinde, akademisyenlerin performanslarının değerlendirilmesinde ‘uluslararası bilimsel dergilerde yayımlanan yayınların sayısı, atıf indeksleri kapsamına giren yayınların sayısı ve yayımlanan bilim dizinlerince taranan bilimsel dergilerdeki yayın sayısı’ bakımından uluslararası yayın etkinlikleri ön plana çıktığından, yabancı dil faktörünü göz ardı etmek artık mümkün görünmemektedir. Akademisyenlerin kalite açısından değerlendirilmesinde de bu ölçütler ana unsurlar olarak ele alınmaktadır. Ayrıca genel olarak doçentlik ve profesörlük atamalarında kullanılan puanlama sistemlerinde de yurt dışında ve yabancı dilde yapılan akademik faaliyetlere (araştırma ve uygulamalar), Türkçe olarak yapılan akademik faaliyetlerden daha çok değer verilmektedir.

Akademik performans değerlendirme uygulamalarında yayın yapma yönünde oluşturulan ağırlık sonucunda, özellikle son yıllarda akademik yayın sayısında yaşanan artış yanında ne yazık ki eğitim-öğretim ve topluma hizmet boyutları ihmal edilmektedir. Yükselme basamaklarını tırmanmak için üretilen bu sayısal durum,

yayınların kalitesine yansımadığından, bu yayınların bilime ve ya topluma herhangi bir katkı sunması mümkün olmamaktadır.

2.8.2. Amerika

Son yıllarda verilen bilimsel ödüllerin çoğunun ABD'deki araştırma merkezlerinde ve üniversitelerde çalışan bilim insanlarına verildiği düşünülürse, kalite bakımından Amerikan yükseköğretim kurumlarının diğerlerine fark attığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu başarıda yükseköğretim sisteminin yönetiminin ve sahip oldukları kaynakları etkin bir şekilde kullanmalarının payı büyüktür. ABD'de öğretim elemanlarının geleneksel işlevler olan eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal hizmet çerçevesinde performans değerlendirmeleri yapılsa da yayın yapma konusu daha önemli görülmekte ve adeta akademisyenlik araştırma ile özdeşleştirilmektedir. Ancak araştırma yanında, öğretim elemanlarının ders verme becerileri de performans değerlendirmenin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Akademik yükselmenin tek kriteri yapılan yayınlar değildir. Bilimsel yayınlar, bilimsel araştırma, eğitim-öğretim dışında üniversiteye hizmet, toplumsal hizmet faaliyetleri, uluslararası ve ulusal sivil toplum kuruluşlarında çalışmalar yapmak, meslek örgütlerinde aktif olarak görev almak ABD'de akademik atama-yükseltme kriterleri olarak kullanılmakta ve diğer kriterlere de yayınlar yanında farklı derecelerde önem verilmektedir (Esen ve Esen, 2015: 53-54).

Amerikan üniversitelerinde öğretim üyeliği kadroları profesör, doçent ve yardımcı profesör şeklinde üç grupta sınıflandırılmıştır. Öğretim elemanlarına yönelik işe alma, sözleşme uzatma, yükselme, işten çıkarma işlemleri ve genel olarak yükseköğretim sistemi ve üniversitelerle ilgili bir kanun bulunmamakta olup, federal yapıya uygun olarak her üniversiteye özgü kanunlar çerçevesinde yükseköğretim sistemi yürütülmektedir. Yükseköğretim sisteminin bağlı olduğu bir kurum ya da bakanlık bulunmamakta, her eyalette kurulan üniversitelere verilen federal fonları kontrol ve koordine etme yetkisine sahip kurullarca, yükseköğretim kurumları dolaylı olarak hükümet denetiminin altına sokulmaktadır. Bununla beraber yükseköğretim kurumlarının faaliyetleri mütevelli heyetleri ve eyaletteki koordinasyon organı tarafından denetlenmektedir. Bu sistem içerisinde üniversitelerin birbirinden farklılaşan program müfredatları ve akademik programları da akreditasyon kurumları

tarafından denetlenerek, üniversitelere tavsiyeler verilmekte, akademik programlar arasında asgari standartlar sağlanmaya çalışılmaktadır (Mohammed, 2010: 96).

Bağımsız akreditasyon kuruluşları tarafından akademik faaliyetleri denetlenen bir yükseköğretim kurumu akredite olmuşsa, bu o üniversitenin kaliteli yükseköğrenim sunabileceği yani istenen asgari standartları sağladığı anlamına gelmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2000: 40). Her bilimsel disiplin alanına göre öğretim elamanlarının yükseköğretim sistemine giriş koşulları arasında bazı nüanslar olsa da genel olarak uygulanan kriterlere bakıldığında, yükseköğretim sisteminin global işlevleri olan araştırma, eğitim-öğretim, hizmet başlıkları altında şu şekilde sınıflandırmak mümkündür. Araştırma faaliyetleri altında kitap, kitap bölümü, el kitabı, araştırma projesi yürütücülüğü, basılı yayınlar (tam metinli, özet), basılı olmayan yayınlar, bildiriler, davetli sunumlar, panel ve ya oturum yönetme, panel tartışmacısı, dergilerde hakemlik, mesleki uygulama raporları, basılı mesleki uygulamalar ve araştırma gelirleri; eğitim faaliyetleri altında öğrenci başarı düzeylerini ölçme, öğretim metotlarının geliştirilmesi, ders anlatım teknik ve stratejileri, öğretim metotlarının yayınlanması ve ders notlarına erişim, derse yönelik hazırlanan araç gereçler ve dokümanlar, bilgi aktarma beceri ve başarısıyla etkili pedagojik formasyon, öğrenci kapasitesinin artırılması doğrultusundaki motivasyon ve teşvik, öğrencilerin muhtemel hayal kırıkları ve endişelerinin empatiyle anlaşılabilme seviyesi, olumlu rol modeli olabilme becerisi, öğrenci görüşleri, ders değerlendirme formları (dört yıllık), mezunların görüşleri, akran görüşleri, alınan eğitim ödülleri, yönetilen lisansüstü tezler, üniversite harici deneyimlerin eğitim-öğretime katkısıdır. Hizmet faaliyetleri altında; İdari görevler, mesleki uygulama çalışmaları, yöneticilere verilen eğitim, yerel yönetim ve sivil toplum kuruluşları ile akademik üyelikler, danışmanlıklar, gönüllü toplumsal çalışmalar, jüri üyelikleri ve mesleki uygulamalardır (Esen ve Esen, 2015: 53-54).

2.8.3. İngiltere

1960'larda İngiltere'deki yükseköğretim sistem ve seviyesi dünyanın en iyileri arasında sayılmakta, üniversitelerde öğrenciler üç yıl içerisinde hemen her disiplinde çok iyi bir lisans derecesine sahip olmaktaydılar. Bu yıllarda ABD'nin en iyi üniversiteleri sayılan Harvard, Yale, Cornell gibi üniversitelerin yüksek lisans dereceleri düzeyinde verilen eğitim, İngiltere'ye çok fazla beyin göçü gerçekleşmesini

sağlamaktaydı. Bu başarıda yükseköğretim sisteminin finansal açıdan özerk olmasını sağlayan ‘Üniversite Ödenek Komitesi’nin payı büyüktü. Hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin seçimi ve yetiştirilmesindeki ve performanslarındaki bu başarı, zamanla yükseköğretim sistemine giren öğrenci sayısında azalmalara yol açınca, sistem eleştirilere maruz kalmış ve yapılan eleştiriler sonucunda zamanla reform hareketleri kaçınılmaz hale gelmiştir (Toğrol, 2012: 57).

İngiltere’de en büyük değişiklikler, 1982-1990 yılları arasında Thatcher Hükümeti zamanında ve 1990-1997 yılları arasında John Majör Hükümeti zamanında yapılmıştır (Toğrol, 2012: 57). İngiltere’de 1988’de yürürlüğe giren Eğitim Reformu Kanunu’yla yükseköğretim sistemi etkinlik ve verimlilik amacı doğrultusunda yeniden dizayn edilmiştir (Adams ve Brown, 2006: 10; Toğrol, 2012: 58).

İngiltere’de de Amerika’da olduğu gibi yükseköğretim kurumlarını kapsayıcı bir yükseköğretim kanunu bulunmadığı gibi, üniversitelerin ayrı ayrı da kuruluş kanunları bulunmamakta, her üniversite ayrı bir kraliyet emri ile kurulmaktadır. Bu durum üniversitelerin işleyişinde bazı farklılıklar ortaya çıkarabilmektedir. Ancak genel olarak her üniversitenin yönetim görevini yerine getiren ve üniversite icra organını atayan bir heyeti bulunmaktadır. Öğretim elemanları temsilcileri ile toplum temsilcilerinden oluşan bu heyet akademik personelin, tayini ve ya üniversitenin mali ve idari konularıyla ilgili her türlü kararı vermekle yetkilidir. Üniversitenin akademik faaliyetlerden sorumlu organı ise senato olup, senato eğitim-öğretim, araştırma politikalarıyla akademik kriterlerin belirlenmesi konusunda görevler üstlenmektedir. Eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerinin kalitesi ise oluşturulan HEFC adlı bir kurum tarafından değerlendirilip denetlenmektedir. Öğretim elamanı kadroları profesör, doçent ve yardımcı doçent olarak üç gruba ayrılan üniversitelerin akademik faaliyetleri farklı yollardan denetlenerek, dış denetimle belirlenen asgari kriterlerin akademik programlarda olup olmadığı, iç denetimle ise öğrencilerin durumu, sınav ve eğitim-öğretim kalitesi takip edilmektedir (Mohammed, 2010: 101-103).

İngiltere’de akademik personelin performansları değerlendirilirken, özgeçmişleri, toplam yayınlarının bulunduğu listeler, bu yayınlar içinde en önemlileri olarak görülen iki yayın, yayınlar dışında yürüttükleri araştırmalar, yazdıkları kitaplar, aldıkları ödüller, gerçekleştirdikleri araştırma sözleşmeleri, üstlendikleri lisansüstü öğrencilerinin sayıları ve geleceğe dair araştırma projeleriyle ilgili bilgiler

istenmektedir. Bu değerlendirmede, sunulan bilgilerin kalitesine, sayısal çokluktan daha fazla önem verilmektedir (Esen ve Esen, 2015: 55).

İngiltere’de yükseköğretim bünyesinde iyi bir eğitim-öğretim işlevi gerçekleştirebilmek için yapılan değerlendirmeler doğrultusunda, kaliteli bir eğitim-öğretimin taşınması gereken nitelikler şöyle ifade edilmektedir (Bakioğlu, 1994: 105–106): Güncel bilgi ve gelişmeleri takip eden akademisyen kadrosunun olması için kurum tarafından destek verilmesi, bilimsel toplantıların hem düzenlenmesi hem de katılımı konusunda öğretim elemanlarının teşvik edilmesi, çalışma alanlarıyla ilgili ticaret birimleri ve endüstri ile işbirliği oluşturulması, araştırma faaliyetlerinin eğitimi desteklediğine olan inancın varlığı doğrultusunda öğretim elemanlarının sürekli bir bilimsel araştırma faaliyeti içerisinde olmaları, bilimsel araştırmaların yeni keşiflerin anahtarı olmasından kaynaklı çalışma ortamının eleştirel ve yeni araştırma metotları uygulanır bir hale dönüştürülmesi.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin araştırma ve yeni keşifler oluşturma kabiliyetinin doğuşunun temeli olarak görülmesinden de anlaşılacağı üzere, İngiliz üniversitelerinde bilimsel araştırmalara büyük önem verilmekte, bu sayede üniversiteler gelirlerinin %10’unu yürüttükleri bilimsel araştırmalardan elde etmektedirler (Borones, 1999: 11). Akademisyenlerin akademik performans değerlendirmesi yapılırken özellikle bilimsel araştırma konusundaki kriterlere ağırlık verilerek, akademisyenlerin toplam yayın sayıları, kazandıkları ödüller, yaptıkları bilimsel araştırma sözleşmeleri, lisansüstü öğrenci sayıları üzerinde durulmaktadır (Mohammed, 2010: 104).

İngiltere’deki bazı üniversiteler incelendiğinde akademisyenlerin akademik performanslarının değerlendirilmesinde, araştırma ve yayın yapmaya yönelik kriterler arasında araştırma gelirleri, kaliteli araştırma yapma yeteneği, araştırma gruplarını yönetmek, yaratıcılık, yayımlanan makaleler, kitaplar, kitapta bölüm, araştırma fonları, desteklenen araştırma ve projeler, madde ve ünite yazarlığı, kitap editörlüğü, geliştirilen bilgisayar programları, eğitim-öğretim alanında eğitim-öğretimi geliştirici faaliyetler, öğrencilere yapılan akademik danışmanlıklar, lisansüstü tez danışmanlıkları, eğitim-öğretimde yaratıcılık ve yenilik, pedagojik gelişim, bir mesleğin gelişmesine akademik etkiyle fayda sağlamak, belirli konu alanlarının gelişimini sağlamak, hizmet alanında grup çalışmaları yapmak, üniversite içinde ve dışında alınan idari görevler, bulunulan toplumsal hizmetler, farklı toplumsal

projelerde yürütülen faaliyetler şeklinde sıralamak mümkündür (Mohammed, 2010: 104-106).

2.8.4. Almanya

Almanya'daki yükseköğretim sistemi Yükseköğretim Çerçeve Kanunu kapsamında düzenlenmekte olup, her eyalette bu kanun doğrultusunda üniversite-eyalet-hükümet ilişkilerini düzenleyen bir kanun bulunmakta, bu durum yükseköğretim sistemin her eyalette farklılık göstermesine sebep olmaktadır (Wikipedia, 2020d).

Almanya'da üniversiteler bilimsel araştırma yapan kurumlar olarak görülmekte olup, eğitim-öğretim faaliyetleri araştırma etkinliği içerisinde yürütülmektedir. Sadece iyi bir araştırmacının iyi bir eğitici olabileceği düşünüldüğünden, eğitim-öğretim işlevi esnasında bile bilimsel çalışmalar ön planda tutularak, akademisyenlerin faaliyetleri bu yönde şekillendirilmeye çalışılmaktadır (Esen ve Esen, 2015: 54-55).

Genel olarak, akademisyenlerin akademik performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan kriterler şu şekildedir (Mohammed, 2010: 108-109): Makaleler, kitaplar, çeviri kitap ve makaleler, bildiriler, editörlük ve hakemlik, atıflar, yönetilen lisansüstü tezler, bilimsel ödüller, patent, araştırma projeleri, eğitim-öğretimi geliştirici faaliyetler, alınan idari ve akademik görevler, gerçekleştirilen toplumsal hizmetler.

2.8.5. İspanya

Son 25 yıl içerisinde İspanya üç üniversite reformu geçirmiştir. 1983'te çıkarılan Üniversite Reformu Kanunu ile asıl düzenlemeler yapılmış olup, 2001 ve 2007 yılında bu kanun kapsamında düzenlemeler yapılmıştır. Üniversitelerdeki akademisyenlerin yükselmeleri, beş kişiden oluşan bir jürinin yaptığı değerlendirmelere dayanmakta, en son aşamada atamalar Üniversiteler Konseyi tarafından gerçekleştirilmektedir (Wikipedia, 2020e).

Değerlendirmede kullanılan kriterler yine üç grupta toplanmakta, araştırma ve yayın yapma faaliyetleri arasında makaleler, kitaplar, çeviri makale ve kitaplar, araştırma projeleri, araştırma fonları, gelirli araştırmalar, eğitim-öğretim faaliyetleri altında eğitim-öğretimi geliştirmeye yapılan katkılar, öğrenci değerlendirmeleri, grup

alışmaları, öğrencilerle kurulan iyi ilişkiler, lisansüstü tez danışmanlıkları, hizmet faaliyeti altında toplumsal katkı, akademik liderlik bulunmaktadır (The European Education Directory, 2020).

2.8.6. İsveç

İsveç'teki yükseköğretim sistemi 1977 yılında yürürlüğe giren Yükseköğretim Kanunu çerçevesinde yürütölmektedir. Bu kanunda 1993 ve 2007 yıllarında yapılan değışikliklerle sistem bugünkü şeklini almış olup, öğretim elemanları profesör, konferansçı (Lecturer), yardımcı profesör ve geçici statüde olan araştırmacı olarak dört gruba ayrılmaktadır (Nuffic, 2018: 7).

İsveç'teki üniversiteler incelendiğinde, genel olarak kullanılan akademik performans değerlendirme kriterlerinin şu şekilde olduğu görölmektedir: Kendi bilim dalında en iyiler arasında olma, lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitsel becerilerin (pedagojik) nitelikli olduğunun belgelenebiliyor olması, lisansüstü tez danışmanlıkları, eğitim ve araştırma boyutunda liderlik niteliklerine sahip olunması, uluslararası ve ulusal düzeyde yeterli işbirliğine sahip olunması, araştırma projeleri için dış finansman elde edebilme becerisine sahip olunması, uluslararası yayınların olması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gelişmesi yönünde yapılan katkılar, bilgi ve araştırma konularında sürekliliğin ve güncelliğin olması, komite ve diğer üniversitelerle bağlantılı çalışmalar, sosyal sorumluluk projeleri, diğer deneyimler (Mohammed, 2010: 112-114).

2.8.7. Avusturya

Avusturya'da Federal Hükümetin sorumluluğunda yükseköğretim sistemi, 1993 tarihli Üniversite Teşkilat Kanunu'na göre yürütölmekte ve her üniversitede bir danışma kurulu bulunmaktadır. Federal ve yerel yönetim, üniversitenin mezunları arasından seçilen temsilciler, toplumun sanayi ve ticaret alanındaki önemli kişileri arasından seçilenlerden oluşan bu kurulun görevi, rektörlük seçimlerinde adaylarını değerlendirip, senatoya görüş bildirmek, bütçe, üniversitenin organizasyon ve gelişme planlarını onaylamak ve bakanlık ile üniversite arasında performans sözleşmesini düzenlemekken, senato da en üst akademik organ olarak görev yapmaktadır (Mohammed, 2010: 114).

Avusturya üniversiteleri incelendiğinde akademik performans değerlendirme kriterleri olarak genelde şu kriterlerin kullanıldığı görülmektedir: Öğretim etkinlikleri, öğretimde liderlik, kaliteli araştırma yapma yeteneği, burslar, toplumsal hizmet, üniversite içinde ve dışında alınan idari görevler, işbirliği, liderlik özellikleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine verilen katkılar, yaratıcılık etkinlikleri, yayınlar (Wikipedia, 2020f).

2.8.8. Filipinler

Filipinler’de Amerikan üniversitelerinde kullanılan yönetim sistemine benzeyen bir yükseköğretim yönetim sistemi bulunmakta olup, eyalet üniversitelerinde olduğu gibi burada da her devlet üniversitesini yöneten bir mütevelli heyeti bulunmaktadır (Mohamed, 2010: 116).

Filipinler’deki üniversitelerdeki akademisyenlerin akademik performansının değerlendirilmesinde şu kriterlerin kullanıldığı görülmektedir: Yayınlanan makaleler, kitaplar, kitap bölümü, bildiriler, konferanslara katılım, bilimsel raporlar, dergilerde jüri üyelikleri, editörlük, eğitim-öğretimi geliştirmeye yönelik faaliyetler, müfredat programlarının tasarımında yer almak, akademik danışmanlık, lisansüstü tez danışmanlıkları, üniversite içi ve üniversite dışı alınan görevler, toplumsal hizmet faaliyetleri (Olson, vd., 2015: 29-30).

Farklı ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin incelenmesi sonucunda görülmektedir ki, akademisyenlerin atama ve ya yükseltmelerinde kullanılan performans değerlendirme ölçütleri arasında birçok konuda benzerlikler bulunmakla beraber alt başlıklarda farklılıklar da görülmektedir. Özellikle araştırmaya verilen ağırlık tüm ülkelerde ortak nokta olmakla beraber, birçok ülkede araştırma eğitim-öğretimle beraber değerlendirme sistemlerinde önemsenmekte, topluma hizmet boyutunda da akademisyenlerin çalışmalar yapması teşvik edilmektedir.

2.9. Yükseköğretimde Akademik Performans Değerlendirme Konusunda Yapılan Çalışmalar

İş alanlarında olduğu gibi eğitim alanında ve özellikle yükseköğretim kurumlarının kalitesinin geliştirilmesinde kullanılan performans değerlendirme, yükseköğretim kurumlarının hem eğitim-öğretim, hem de araştırma faaliyetleri bakımından çağın evrensel kalite gereklerine ulaşabilmeleri, kendilerini sosyo-ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda yenileyebilmeleri için etkin olarak kullanılabilen bir sistemdir. Bu amaç doğrultusunda üniversitelerin niteliğini belirleyip geliştirmek için kritik boyutlar, grafik yöntemi, içerik çözümlemeye veya hedeflere dayalı değerlendirme, karşılaştırmalı yöntemler, kontrol çizelgesi vb. değişik performans değerlendirme yöntemleri kullanılabilmektedir (Yokuş, vd, 2018: 141).

2001 yılında Taylor'un Avustralya'da 152 akademisyene yaptığı çalışmada, performans değerlendirme uygulamalarından sonra akademisyenlerin olumlu anlamda eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerine yaklaşımlarının değiştiği, akademisyenlerin yayınlara odaklanarak niceliğe yönelik çabalarının artışa geçtiği ve bu durumun çalışmaların niteliğini düşürdüğü ifade edilmiştir (Esen ve Esen, 2015: 53).

2002'de Simmons tarafından yapılan çalışmada, yükseköğretimde performans değerlendirmenin yönetsel kararlar için değil, akademisyenlerde içsel motivasyon yaratmak, çaba ve özdisiplinin öneminin anlaşılmasını sağlamak, baskı yaratmadan akademisyenlerin öz-gelişimlerinin sağlanmasına katkı sağlama yönünde hedeflerin belirlenmesini kolaylaştırmak ve kişiye özgü değerlendirme amaçlı olması gerektiği savunulmuştur. Çalışmada performans değerlendirme sonucunda ücretlendirme, terfi gibi kararlar yerine sistemin iyileştirilmesi/dönüştürülmesi üzerine odaklanılması gerektiğine vurgu yapılmıştır (Yokuş, vd., 2018: 141).

2007 yılında Zeegers yükseköğretimdeki eğitim-öğretim sürecini ele alarak, öğrencilerin öğrenim çıktılarının kalitesinin artışı yönünde yararlanılması gereken araçların neler olduğuyla ilgili önerilerde bulunmuştur (Zeegers, 2007).

2008'de Gendron tarafından yazılan makalede dünya genelinde etkili olan dergi sıralamalarında yayın yapmaya zorlanan akademisyenlerin, en iyi dergilerde yayın yapma baskısı temelinde, yayılan akademik performans değerlendirmesi

uygulamalarının bir eleştirisi yapılarak, performans değerlendirmesi uygulamalarının yüzeyselliğine değinilmiştir (Gendron, 2008).

2009 yılında Reddy ve Andrade'nin yaptıkları çalışmada yükseköğretimde akademik değerlendirme için belli kriterleri içeren bir çizelge oluşturularak, bu kriterlere karşı akademisyenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınmış, öğrenciler tarafından olumlu karşılaşılan kriterlere öğretim elemanlarının direnç gösterdiği belirtilmiştir (Reddy ve Andrade, 2009).

Yükseköğretimde performans değerlendirmesi konusunda ülkemizde de çalışmalar yapılmıştır. Yeşiltaş ve Öztürk (2000)'ün yapmış olduğu çalışmada, gelişmiş ülkelerdeki üniversitelerde yaygın şekilde kullanılan akademisyenlerin ders verme başarısı ölçüm sistemlerinin, ülkemiz kamu üniversitelerinde uygulanabilirliği incelenmiş olup, çalışma sonucunda bu sistemin ülkemizde yeterince uygulanmadığı görülerek, uygulanması konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Kaptanoğlu ve Özok'un (2006) çalışmalarında yükseköğretimde akademik performans birçok ölçütlü karar verme problemi olarak ele alınmış, kurulan modelde hizmet, araştırma ve eğitim ana ölçütleri altında verilen alt kriterlerle, bir model önerisi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Tuzgöl ve Cenkseven (2007) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre yükseköğretimde akademik personel alımı, atama ve yükseltmelerdeki sorunların yanı sıra atama kriterleri ile ilgili sorunlar da öğretim üyeleri tarafından önemli sorunlar olarak görülmektedirler.

2010 yılında Dalgıç'ın 'Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanterleri'ne yönelik geçerlik ve güvenirlik analizinde, öğretim elemanlarının kendilerine yönelik ve öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik performans değerlendirme kriterleri çerçevesinde güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi akabinde kendini geliştirici uygulamaların etkin bir şekilde yapılabileceği ve yöneticilerin alacakları kararlarda bu verilerden faydalanabilecekleri ifade edilmiştir (Dalgıç, 2010).

2010 yılında Başbuğ ve Ünsal'ın çalışmalarındaysa, üniversitede kurulacak bir performans değerlendirme sistemine yönelik algılar ele alınarak, akademisyenlerin performanslarının yalnızca birim yöneticileri değil, ayrıca mesai arkadaşları ve

öğrenciler tarafından değerlendirilmesi ve bu değerlendirmede kullanılacak değerlendirme kriterleri olarak ele alınan yayınlar ve bilimsel etkinliklerin, yükselmelerde kullanılabileceği belirtilmiştir (Yokuş, vd., 2018: 141-142).

Alaşehir'in 2010 tarihli yüksek lisans tezinde 2000 üniversitenin istatistikî verileri göz önünde bulundurularak yeni bir akademik performans ölçüm ve sıralama sistem önerisinde bulunulmuştur (Alaşehir, 2010).

Demir ve Acar (2011) tarafından yapılan çalışmada performans değerlendirme için önemli görülen boyutlar sırasıyla ulusal kitap, kitap bölümü, makale, bildiri sayısı vb. çalışmalardan oluşan bireysel bilimsel faaliyetler, bireysel eğitim-öğretim faaliyetleri ve editörlük, dergi hakemliği vb. diğer bireysel faaliyetler şeklinde ifade edilmiştir (Yokuş, vd., 2018: 141-142).

Tonta (2014)'nın yapmış olduğu çalışmada atama-yükseltme için kullanılan performans kriterlerinin bibliyometrik ölçümler yoluyla asıl amaçları dışında kullanımına dikkat çekilmektedir.

Yenihan'ın 2015 tarihli doktora tezinde, sorunlar ve çözüm önerileri ışığında akademik performans ölçümü nitel bir öneri ile ele alınmış, akademik performans değerlendirmesinde kullanılan kriterlerin doğruluğu tartışılarak, yükseköğretim kurumlarında görevli yönetici ve kural koyucuların bakış açısıyla performans değerlendirmede yapılan yanlışlıklar ve bu yanlışları düzeltmeye yönelik çözüm önerileri sunulmuştur (Yenihan, 2015).

2015 yılında Esen ve Esen'in (2015) yaptıkları çalışmada, performans değerlendirmenin akademisyenler ve üniversiteler için önemli olduğu ve akademisyenlerin performans değerlendirmesi için eğitim-öğretim, araştırma, topluma hizmet ve yönetim boyutlarını önemli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada, performans değerlendirme sonucunda elde edilen verilerin akademisyenlerin yetersizliklerinin belirlenmesi ve bu konularda destek sağlanması, başarılı olan akademisyenlerin ödüllendirilmesi, akademik yükseltmeler, kötü performansın sürekli tekrarı durumunda akademisyenlere yaptırım uygulanması konularında görüş birliğine varmışlardır.

Atalay 2017 tarihli doktora tezinde Humboldt tipi üniversiteden, Amerikan modeli üniversiteye geçişte, akademisyenlerin rollerinde meydana gelen değişimleri

ele alınarak, eğitim ve araştırma alanlarında yaşanan süreçlerin farklılığı üzerine vurgu yapılmıştır (Atalay, 2017).

Yokuş, Ayçiçek ve Kanadlı'nın (2018) makalelerinde yükseköğretimde akademik performans akademik teşvik sisteminin incelenmesi çerçevesinde ele alınarak, akademisyenlerin nitelikli çalışmaması ve teşvik sisteminin yol açtığı etik ihlallere değinilmiştir.

2018 yılında Ayrancı tarafından yazılan doktora tezinde, 1980 sonrası yükseköğretimde yaşanan değişim sürecinin yükseköğretimin etkinliğine yansımaları VZA ile ölçülmüştür. Bu çalışmada elde edilen sonuca göre değişim sistemini dikkate alan ülke üniversitelerinin etkinliklerinin daha iyi olduğu belirtilmiştir (Ayrancı, 2018).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

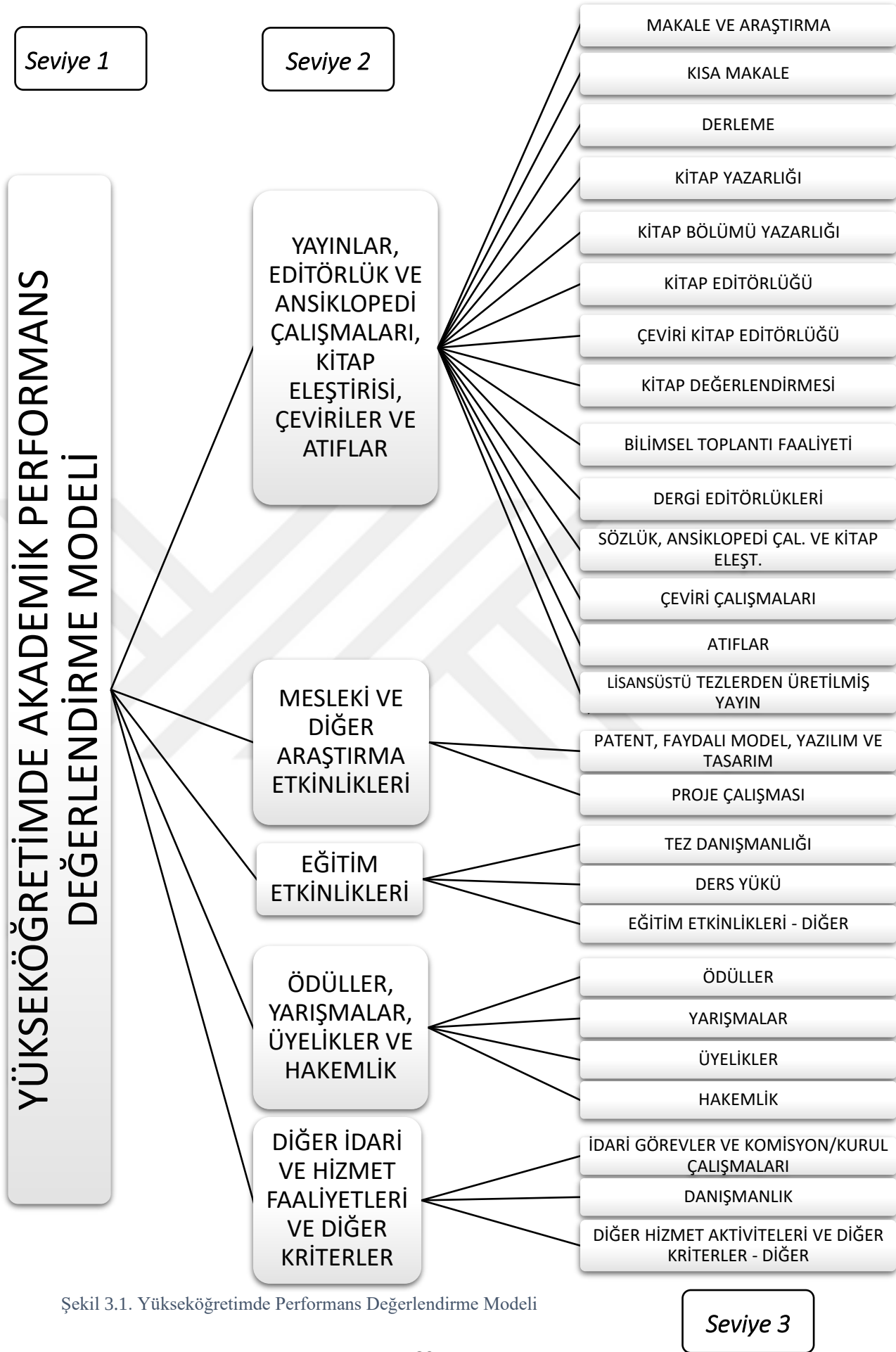
ÇOK KRİTERLİ KARAR VERME YÖNTEMİ İLE YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK PERFORMANS DEĞERLENDİRME MODELİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA

3.1. Araştırmanın Metodolojisi

Bu bölümde, araştırma metodolojisini açıklamak için araştırma modeli, araştırma problemi, sınırlılıkları ve varsayımları, araştırmada kullanılan ölçme materyalleri, kullanılan istatistiki analiz yöntemi ele alınacaktır. Araştırmanın amacı, konusu ve önemi, literatüre katkısı giriş bölümünde kapsamlı bir şekilde anlatıldığı için bu bölümde tekrar edilmeyecektir.

3.1.1. Araştırma Modeli

Çalışmamıza ait kavramsal model Şekil 3.1.'de gösterilmiştir. Araştırma modeli; araştırmanın amacına ve araştırma problemine bağlı olarak yeni bir model oluşturmaya dayanmaktadır. Modelde 'Yayınlar, Editörlük, Ansiklopedi Çalışmaları, Kitap Eleştirisi, Çeviriler ve Atıflar', 'Mesleki ve Diğer Araştırma Etkinlikleri', 'Eğitim Etkinlikleri', 'Ödüller, Yarışmalar, Üyelikler ve Hakemlik' ve 'Diğer İdari ve Hizmet Faaliyetleri ve Diğer Kriterler' ana kriterleri altında 65 alt kriter, 387 en alt kriter ile yeni bir performans değerlendirme modeli oluşturulmaktadır. Model AHS ile analiz edilmiştir.



Şekil 3.1. Yükseköğretimde Performans Değerlendirme Modeli

3.1.2. Araştırma Problemi

Çalışmada, araştırma problemi olarak, yükseköğretim sistemi içerisinde yer alan düzenleyici ve denetleyici kurumlardan YÖK'ün akademik teşvik yönetmeliği, ÜAK'ın sosyal bilimler alanındaki doçentlik kriterleri ve sosyal bilimler alanında doçentlik kriterleri yayınlamış olan 8 araştırma üniversitesinin doçentlik kriterlerinden, performans değerlendirme amacıyla tek bir veri setini içeren yeni bir model elde etmenin mümkün olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

3.1.3. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın planlanması ve yürütülmesi sürecinde, aşağıdaki temel varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmada kullanılan kriterlerin sosyal bilimler alanında akademik performans değerlendirmesinde kullanılacak kriterlerin tamamını kapsadığı varsayılmaktadır.
2. Araştırmada yararlanılan kriterlerin, kurumların özellikleri nedeniyle genel kabul gördüğü varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan yöntemin çalışmanın amacı için uygun bir yöntem olduğu kabul edilmiştir.

3.1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bulguları, aşağıda verilen sınırlılıklar çerçevesinde yorumlanmıştır.

1. Araştırma yalnızca YÖK, ÜAK ve 8 araştırma üniversitesinin kriterlerine dayanmaktadır ve bu araştırmanın bulguları bu kurumlardan elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, 2019 yılı Mayıs ayında geçerli olan kriterleri ait bulguları içermektedir.
3. Araştırma, Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Temel Alanı kriterleri ile sınırlıdır.

3.1.5. Araştırmada Faydalanılan Ölçme Materyalleri

Araştırmada, 2019 yılı Mayıs ayında geçerli olan YÖK Akademik Teşvik Yönetmeliği Kriterleri, ÜAK Sosyal Bilimler Doçentlik Kriterleri ve İTÜ, İstanbul

Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi, ODTÜ, Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Temel Alanı Doçentlik Atama ve Yükseltme Kriterlerinden faydalanılmıştır.

3.1.6. Araştırmada Kullanılan İstatiksel Analiz Yöntemi

Araştırmada, istatiksel analiz yöntemi olarak çok kriterli karar verme (ÇKKV) yöntemlerinden Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) tekniği kullanılmıştır.

3.1.6.1. Çok Kriterli Karar Verme Teknikleri

Günlük hayatta karşılaşılan problemler ya da durumlarla ilgili kararlar, genellikle birden çok ve birbirleriyle çelişen kriter/amaçlara sahiptir. Çok kriterli karar verme (ÇKKV), karar vericinin sayılabilir sonlu sayıda seçenekten meydana gelen bir kümede en az iki kriter kullanarak yaptığı seçim işlemi olarak ifade edilebilir. ÇKKV ile ilgili, birbirlerine göre farklı üstünlükleri olan pek çok yöntem geliştirilmiştir. Karar vericinin çözüm aşamasında karşılaşılabileceği problemlerden birisi hangi yöntemin uygun yöntem olduğunun saptanmasıdır. En uygun yöntem saptanırken, karar verici problemin yapısına ve sürecin özelliklerine bakmaktadır. En uygun yöntem saptandıktan sonra, her problem setinde ilgili kriterler belirlenerek, karar doğrultusunda üç aşamalı değerlendirme süreci işletilir. İlk aşama kriterlerin belirlenerek, birbirlerine göre önem derecelerinin sıralanması, ikinci aşama alternatiflerin bu kriterleri ne oranda tatmin ettiklerinin belirlenerek, bütün kriterler üzerinden, her alternatif için ait nihai değerlendirmeye ulaşılması, üçüncü aşamaysa en yüksek puana sahip alternatifin tercih edilmesidir. ÇKKV yöntemlerinin ilk aşamasında belirtilen kriterlerin birbirlerine göre önem derecelerinin saptanmasında birçok yöntem kullanılmaktadır (Ersöz ve Kabak, 2010: 99-100).

Bu bölümde çok kriterli karar verme yöntemleri genel olarak tartışılıp bunlardan çalışmamızın analizinde kullanmış olduğumuz Analitik Hiyerarşi Süreci açıklanacaktır.

Çok kriterli karar verme problemlerinin çözümü için Thomas L. Saaty tarafından geliştirilen Analitik Ağ Süreci (AAS) yöntemi, AHS yönteminin genelleştirilmiş hali olup, AHS'nin hiyerarşik yapılandırma gerekliliğini ortadan kaldırma amacıyla oluşturulmuştur. AAS tekniğinde, AHS tekniğindeki yukarıdan aşağıya doğru tek yönlü olan hiyerarşik yapı yerine ağ yapısı bulunmaktadır. Bu ağ yapısında bir

kümedeki kriterler ve alternatifler arasında etkileşim olduğu gibi, kümeler arasında da etkileşimler bulunabilmektedir. Kriterler arası bağımlılıklar, geri bildirimleri dikkate alan özel ağ yapısı ve süpermatrisin limit üssünü alma özelliği sayesinde kriterlerin ağırlık katsayıları elde edilmektedirler. AAS yöntemi, kalitatif ve kantitatif veri setlerine uygunluğu yanında kriterler ve alternatifler arasındaki bağımlılık ve geri bildirim problemlerinin de üstesinden gelmesi sebebiyle, bir çok kriterli karar verme yöntemine göre daha üstün bir yöntem olarak görülmektedir (Önder, 2015: 75).

VIKOR (Vise Kriterijumska Optimizacija I Kompromisno Resenje) yöntemi çok kriterli karmaşık sistemlerin optimizasyonu amacıyla geliştirilmiş olup, uzlaşık sıralama listesine, uzlaşık çözüme karar verip, belirlenen ağırlıklarla uzlaşık çözümün tercih kararı doğrultusunda ağırlıklandırılmış karar aralıklarının elde edilmesini sağlar. Buradaki ‘uzlaşık’ ifadesi, bir alternatif hakkında ortak bir kabulde anlaşmaya varıldığı anlamına gelmektedir. Bu yöntem birbirleriyle çelişen kriterler söz konusu olduğunda, seçenekler içinden seçim ve sıralamaya odaklanmakta olup, yöntemin temeli ‘ideal çözüme yakınlık’ ölçümüne dayanan çok kriterli karar sıralama indeksidir. Temelleri Yu (1973) ve Zeleny (1982) tarafından atılan uzlaşık çözüm, ideale en yakın olan uygun çözümdür ve uzlaşma da ortak noktasında anlaşmaya varmayı ifade etmektedir. Opricovic (1998) tarafından, çok kriterli karar verme problemlerinde uygulanabilir bir teknik olarak sunulan VICOR’da, her seçeneğin her bir kriter fonksiyonuna göre değerlendirildiği varsayıldığından, uzlaşık sıralama oluşturulabilmektedir (Kuzu, 2015: 117-118).

1981 yılında Hwang ve Yoon tarafından geliştirilmiş olan TOPSIS yöntemi, bir çok kriterli karar verme tekniği olarak, kompleks algoritmalar ve karışık matematiksel modeller barındırmayan çok basit bir yöntemdir. Anlaşılma kolaylığı ve sonuçlarının yorumlanmasında zorlanılmaması sebebiyle birçok alanda faydalanılan bu teknikten, gerçek hayata dair problemlerin çözülmesinde tedarik zinciri yönetimi, lojistik, üretim sistemleri, mühendislik, tedarik seçimi, pazarlama ve işletme uygulamaları, finansal uygulamalar, insan kaynakları yönetimi, enerji yönetimi, su kaynakları yönetimi, kimya mühendisliği gibi pek çok değişik alanda yararlanılmaktadır. Kullanıcıdan çok az sayıda girdi parametresi alan TOPSIS yönteminde çıktıların anlaşılması oldukça kolay olup, karar verirken seçilen bir alternatifin ideal çözüme yakın olması ve ideal olmayan çözüme de uzak olması beklenmektedir. Amacın getiri olduğu

durumlardaysa, ideal çözüme yakınlık getirinin maksimizasyonu, ideal olmayan çözüme uzaklıksa maliyetin minimizasyonu anlamına gelmekte, istenen alternatifin ideal çözüme yakınlığı amaçlanırken, bir o kadar da ideal olmayan çözümden uzak olması beklenmektedir (Özdemir, 2015: 134).

İlk olarak 1965 yılında Bernard Roy tarafından ortaya atılan ELECTRE yöntemi, kriterler için alternatifler arasındaki ikili üstünlük karşılaştırmalarına dayanmaktadır. Bu yöntemle karar verici ve araştırmacılar, çokça nicel ve nitel kriteri karar verme sürecine dahil edebilmekle beraber, kriterleri amaçlar doğrultusunda ağırlıklandırabilmekte ve ağırlıklar toplanarak en uygun alternatif seçilebilmektedir (Figueria, vd, 2013; Şahin, 2015: 155). Enerji, çevre yönetimi, tarım ve orman, finans, su yönetimi, medya ve reklam planlama, ihale, askeriye, ulaşım ve proje seçme gibi pek çok alanda gerçek dünyayla ilgili problemlerin çözümünde başarıyla kullanılan bu yöntemin, ortaya çıkan yeni problemler ve ya problemlerin değişmesi sebebiyle halen gelişimi tamamlanmamıştır (Şahin, 2015: 155).

Hem üretim hem de hizmet süreçlerinin tamamında karşılaşılan karar problemleri kompleks bir yapıya sahip olup pek çok kriteri bünyesinde barındırdığından, bu süreçlerde karar alma sorunluluğu bulunan kişi ve ya şirketler, çözümü sağlamak için çokça kriteri dikkate almak zorundadırlar. Bu doğrultuda oluşan kompleks karar problemlerinin etkin çözümü için geliştirilen çok kriterli sıralama yöntemlerinden olan PROMETHEE (Preference Ranking Organisation Method for Enrichment Evaluations), 1928 yılında Jean-Pierre Brans tarafından geliştirilip tanıtılmıştır. Bir kaç yıl sonra diğer versiyonları olan PROMETHEE III, PROMETHEE IV, PROMETHEE V ve PROMETHEE VI Brans ve Mareschall tarafından sunulmuştur. Kolay ve etkin olarak kullanılabilen PROMETHEE metodunun finans, bankacılık, tedarik zinciri, üretim, turizm, ulaştırma ve lojistik, işgücü planlama, sağlık, tıp ve kimya gibi alanlarda çokça uygulaması bulunmaktadır (Dağ ve Yıldırım, 2015: 177).

Gri Sistem Teorisi kullanılarak geliştirilmiş Gri İlişkisel Analiz (GİA), gri ilişkisel derece temeline dayalı bir derecelendirme, sınıflama ve karar verme tekniği olup, özellikle örneklemin küçük olduğu ve örneklem dağılımının bilinmediği durumlarda değişkenleri gruplandırmada tercih edilmektedir (Feng and Wang, 2000; Yıldırım, 2015: 231).

Gri Sistem Teorisinde gözlem verilerine dayanarak sistemde bulunan elemanlar arasındaki matematiksel ilişkinin ifade edilmesi amaçlanmakta, analize konu olan elemanlar arası farklılık ve ya benzerlikler gri ilişki şeklinde ifade edilmektedir (Köse, vd., 2013; Yıldırım, 2015: 231). GİA elemanlar arası karmaşık ilişkilerin olduğu karar problemlerine uygulanabilen bir çözüm yöntemi olduğundan, ÇKKV problemlerinin çözümünde tek başına ve diğer yöntemlerle beraber hibrit modeller oluşturacak biçimde çokça kullanılmaktadır (Köse, vd., 2013). GİA, nicel veri setleriyle beraber sözlü değişkenleri içeren veri setlerine de uygulanmakta, ÇKKV problemlerinde grup kararına izin veren bir yöntem olarak da alanda sıkça başvurulmaktadır (Yıldırım, 2015: 231).

2006'da Willem Karel M. Brauers ve Edmundas Kazimieras Zavadskas tarafından önerilen MOORA yöntemi, oranların uygulandığı amaçlar için alternatiflerin cevaplarının matrisini ifade etmektedir. Yöntem 2006 yılında tanıtılmış olmasına rağmen hem ülkemizde hem de yurtdışında bu yöntemin çokça kullanıldığı görülmekte olup, özellikle özelleştirme, tasarım çalışmalarında alternatiflerin çok amaçlı optimizasyonu, bölgesel büyüme gibi konularda yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir (Önay, 2015: 245).

1990'lı yıllarda C. A. Bana e Costa, J. C. Vansnick ve J. M. De Corte tarafından geliştirilmiş olan MACBETH yöntemi, karar vericilerin kalitatif yargılarından yola çıkarak bir sayısal karar verme tekniği oluşturma amacını taşımaktadır. Tercihleri sayılarla belirtmeye gerek kalmadan, karar vericilerin seçenekler arasındaki tercih seviyelerini belirtecek bir ölçeğin oluşturulması amacıyla ikili karşılaştırmalarda yalnızca 'zayıf', 'güçlü' gibi anlamsal yargılara dayanan MACBETH yöntemi ortaya çıkmıştır (Bana e Costa, vd., 2012; Burgazoğlu, 2015: 259). Kullanıcı bakımından bakıldığında MACBETH, AHS gibi karar verme teknikleriyle birçok ortak nokta barındırmakta, iki metot da kullanıcı tarafından belirlenmiş ikili karşılaştırmaların sonucuna dayanmaktadır. Ancak AHS tekniği, oran ölçek kullanırken MACBETH tekniği aralık ölçek uygulamaktadır (Burgazoğlu, 2015: 259).

1982 yılında Jacquet-Lagrange ve Siskos tarafından çok kriterli karar verme problemlerine bir çözüm yaklaşımı olarak önerilen UTA (Jacquet-Lagrange ve Siskos, 1982), MAUT (Multi-Attribute Utility Theory) tekniğine alternatif olarak geliştirilmiş regresyona dayalı bir yöntemdir. UTA yöntemi karar vericinin tercihleriyle uyumlu

optimal fayda fonksiyonlarını elde etmek amacıyla lineer programlama tekniklerini kullanmaktadır. Yöntem 1985’de Siskos ve Yannacopoulos tarafından geliştirilerek UTASTAR halini alarak, UTA yönteminden farklı olan iki hata tanımlanmıştır (Sarul, 2015: 279). Bununla beraber Beuthe ve Scanella Meta-UTA teknikleri şeklinde şekillendirilen, alternatifler arasındaki seçim ilişkisini ortaya koymak için, iki alternatif arasındaki farkı maksimuma çıkaran UTAMP1 ve iki farklı alternatif arasındaki farkla beraber minimum marjinal değeri de maksimuma çıkaran UTAMP2 yöntemleri geliştirilmiştir (Beuthe ve Scannella, 2001; Sarul, 2015: 279). 2008’de UTA/UTASTAR yönteminin Greco et. Al tarafından geliştirilmesi sonucunda önerilen UTA (GMS) yöntemi, marjinal fayda fonksiyonunun yalnızca parçalı lineer fonksiyonlarla elde edilmiş UTA yönteminin daha da genelleştirilmiş biçimi iken, 2009’da Figuera et. al tarafından ortaya atılan GRIP yöntemi her iki yöntemi de genelleştiren bir mantık içermektedir (Greco, vd., 2008; Figueira, vd, 2009; Sarul, 2015: 279).

1971’de Benayoun, de Montgolfier, Tergny ve Laritchev tarafından geliştirilen STEM yöntemi, çok amaçlı doğrusal programlama problemlerinin çözüm tekniği olarak, karar vericinin amaç fonksiyonlarının göreceli önem dereceleri açısından gereken bilgiye sahip olunmadığı durumlarda kolayca kullanılabilmeyi sağlamaktadır. Diğer çok amaçlı doğrusal programlama problemlerinin çözüm yöntemlerinde öncelikler dikkate alınarak amaç fonksiyonlarına ağırlık verilerek, amaç fonksiyonlarının ağırlıklı toplamlarına göre hesaplama yapılırken, STEM’de interaktif bir biçimde çözüm aranmakta, arka arkaya yapılan çevrimler sonucunda en iyi uzlaşık çözüm elde edilip, her çevrim bir *hesaplama* bir de *karar verme* aşaması içermektedir. Hesaplama, problem çözüme kavuşturularak karar vericiyle alakalı amaç fonksiyonlarının aldığı değerler ve her amaç fonksiyonunun alabileceği en iyi değerler verilip, karar verme noktasında karar verici karşılanabilen amaç fonksiyonu için göze alınabilecek kayıp miktarını tespit edip karşılanamayan amaçlar için daha iyi sonuçlara ulaşılabilmesi bakımından analiz aşamasına bilgi sunup, bu karşılıklı bilgi sunumları sonucunda istenen tatmin sağlayıcı amaç fonksiyonu değerleri elde edilinceye kadar çevrim adımları tekrar ettirilmektedir (Demirtaş, 2015: 291).

1990’ların sonlarına doğru, Otago Üniversitesi’nde planlanan cerrahi operasyonlarda hastaların öncelik durumlarına karar verebilmek amacıyla yürütülen

araştırmalarda uygulanmak için Franz Ombler ve Paul Hansen tarafından geliştirilen PAPRICA yönteminde, katılımcı klinisyenlere hastalar rastgele ve ikili olarak oluşturulan bir sırayla gösterilip değerlendirme yaptırılır ve klinisyenlerden, bu hasta çiftlerinden her bir zaman diliminde iki kriter tanımlanmış olarak seçim yapmaları istenir. Bu yöntemle kriterler ile özniteliklere göre oluşturulmuş ağırlıklar hesaplanarak derecelendirme, alternatifler arasından seçim yapma ve ya önceliklendirme gibi konulardaki karar problemlerinin çözümü yapılabilmektedir. Yöntem kesikli seçim deneyinin bir türü olup, farklı karar problemlerinde çokça uygulama alanı bulunmakta olup, ağırlıklı olarak kullanım alanı sağlık bilimleridir. Bununla beraber sporcu ve takım üyeleri seçimi, yatırım kararlarının alınması ve projelerin değerlendirilmesi gibi alanlarda da uygulamaları sıklıkla görülmektedir (Akal, 2015: 302-303).

Üstünlük Tabanlı Kaba Küme Analizi (DRSA), 1982 yılında Pawlak tarafından ortaya atılan ve sonrasında birçok yazar tarafından geliştirilen Kaba Küme Teorisi (RST)'nden yola çıkılarak geliştirilmiş bir yöntemdir. Veri setinde bulunan niteliklerin birbirlerine göre iyi ya da kötü sonuç olma durumlarını değerlendiren bir yöntem değil, eşitlikleri içeren bir yöntem olma özelliğine sahiptir. Kullanılan veri setinde bulunan ifadeler birbirine göre tercih edilebilen ve artan niteliklere sahip durumlardan oluşuyorsa, bunların da dikkate alınması daha gerçekçi sonuçlar elde etmeyi sağlamaktadır. Bu özelliklerden yola çıkarak 2001 yılında, birbirine tercih edilebilen durumları da dikkate alan DRSA yöntemi Matarazzo B., Greko S. Ve Slowinski R. tarafından yayınlanmış ve takip eden yıllarda geliştirilmiş bu yöntemi uygulayabilmek için kullanılacak veri setinin bilgi sistemleri formatına dönüştürülmesi gerekmiştir (Greco, vd., 2001; Çelikkilek, 2015: 313).

3.1.6.2. Analitik Hiyerarşi Süreci

1970'lerde Wharton School of Business'da Thomas L. Saaty tarafından karmaşık çok kriterli karar verme problemlerinin çözümü için geliştirilen Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS), bütün kriterlerle ilgili göreceli önem derecelerinin saptanmasında karar vericinin (uzman) görüşlerine ihtiyaç duyan bir teknik olup, bu teknikte karar vericiler kriterleri ve alt kriterleri Saaty'nin 1-9 ölçeği kullanılarak hazırlanmış anketleri doldurup karşılaştırarak bütün kriterlerin değerlendirmesini

gerçekleştirip, karar alternatiflerinin öncelik sırasını elde ederler (Önder ve Önder, 2015: 21).

Çok sayıda çok kriterli karar verme (ÇKKV) tekniği olmasına rağmen, kullanım kolaylığı ve objektif yargılarla beraber sübjektif yargıları da bünyesinde barındıran karmaşık karar problemlerinde başarıyla uygulanabilir olmasından kaynaklı, bu teknikler içinde AHS oldukça yaygın kullanım oranına sahiptir (Önder ve Önder, 2015: 21). Bu çalışmada analiz tekniği olarak AHS'yi kullandığımızdan, çok kriterli karar verme teknikleri altında mümkün olduğunca ayrıntılı bir şekilde teknikle ilgili bilgi vermeyi, çalışmamızın analiz kısmının daha iyi anlaşılması bakımından faydalı görmekteyiz.

AHS'de kriterlerin ve alt kriterlerin önem dereceleri belirlenerek çok boyutlu olan bir problemin tek boyuta indirgenmesi sağlanmakta, muhtemel birçok sonuç arasından en iyi olan sonucun elde edilebilmesi için kararlar sıralamayı meydana getiren öncelik vektörleriyle belirlenmektedir. AHS ile farklı bilgi, eğitim ve tecrübeye sahip birey ve ya grupların kararları birleştirilerek tek bir sonuca ulaşılabilmektedir (Gök, 2015: 51; Saaty, 2008: 122-123; Önder ve Önder, 2015: 21).

Saaty (2008) aslında daha önce kullanılmış olan 'karmaşık birimlerin hiyerarşik yapısı, ikili karşılaştırma, çok sayıda kriter, ağırlık katsayılarının elde edilmesinde özvektör, tutarlılık katsayısı' gibi birçok kavramı aynı amaç etrafında birleştirerek güçlü bir teknik olarak AHS'yi yaratmıştır.

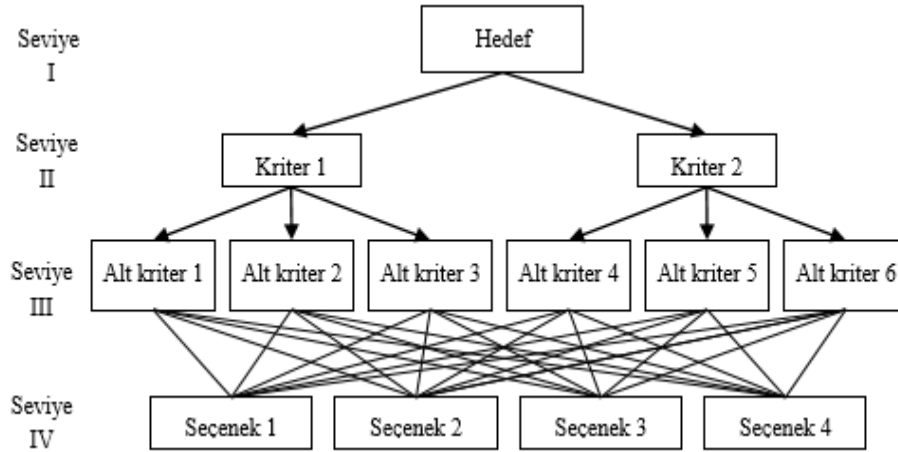
AHS tekniği, fayda teorisi temeline dayanmasıyla beraber karar vericilerin çelişen kriterler arasındaki önceliklerinin probleme yansıtılmasını mümkün kılmaktadır. AHS kapsamında oluşturulan amaç içinde bulunan değerlendirme kriterleri ve bu kriterlere bağlı olan seçenekler yukarıdan aşağıya doğru hiyerarşik bir biçimde modellenerek, modeldeki elemanların belli bir ölçek dahilinde ikili karşılaştırmaları neticesinde önem ağırlıklarına ulaşılmaktadır. Hiyerarşik yapıda bir seviyedeki kriter ve ya seçenek bir üst seviyedekilere göre ikili karşılaştırmalar yoluyla kıyaslanarak göreceli önem ağırlıkları saptanmakta, bu ağırlıkların en aşağıya kadar yaptıkları katkıların birleşik toplamıyla alternatifler için nihai bir ağırlık ortaya konulmakta, bu nihai ağırlıklar bütün ikili karşılaştırma matrisleri için özvektör

(eigenvector) metodu kullanılıp özdeğer (eigenvalue) hesaplamaları yapılarak elde edilmektedir (Gök, 2015: 52).

AHS yaklaşımının uygulama aşamalarını şu şekilde ifade etmek mümkündür (Önder ve Önder, 2015: 23-24; Saaty, 2008: 256-266):

1.Aşama: Problemin Tanımlanması ve Hiyerarşik Modelin Oluşturulması

Birinci aşama olan problemin tanımlanmasında, karar sürecine etki eden bütün nicel ve nitel faktörler göz önünde bulundurularak sırayla amaç, kriterler, alt kriterler ve alternatiflerin belirlenmesiyle hiyerarşik bir model oluşturulmakta, bu süreçte alanında uzman karar vericilerin tecrübe ve bilgisinden yararlanılmakta, görüşme ve anketlerden yararlanılmaktadır. Şekil 3.2.'de AHS yönteminin hiyerarşik yapı modeli gösterilmektedir.



Şekil 3.2. AHS Yöntemi Hiyerarşik Yapı Modeli (Razmi ve diğerleri, 2000, s. 203; Gök, 2015: 53)

2.Aşama: İkili Karşılaştırmaların Yapılarak Matrislerin Oluşturulması

Hiyerarşik bir modelle karar probleminin tanımlanmasından sonra, bu hiyerarşiyi meydana getiren elemanların birbirleriyle karşılaştırmalarının yapılması ikili karşılaştırma matrislerinin meydana getirilmesi gerekmektedir. Karşılaştırmalarda bir üst hiyerarşideki elemana göre bir alt hiyerarşideki elemanların önem derecesine göre değerler tespit edilmektedir. Bir elemanın diğerine kıyasla baskınlığını gösterecek şekilde belirli bir ölçeğe göre atanan önem ve ya öncelik derecelerinin tespitinde, kriterlerin ve alternatiflerin göreceli önemlerinin amacı yerine getirmeye yaptığı

katkının ölçülmesi noktasında, karar vericilerin bilgi ve tecrübelerinden faydalanılmaktadır (Gök, 2015: 53).

AHS tekniğinde bu aşamada kriterler ve alt kriterlerin önem derecelerinin birbirleriyle karşılaştırması yapılırken kullanılan Saaty (1990: 15) tarafından ortaya konulmuş olan 1-9 ölçeği Tablo 3.1.'de verilmektedir:

Tablo 3.1. Karşılaştırmalarda Kullanılan Önem Dereceleri Tablosu

Önem Derecesi	Tanım	Açıklama
1	Eşit derecede önemli	Her iki faktör aynı öneme sahiptir.
3	Orta Derecede Önemli	Tecrübe ve yargılara göre bir faktör diğerine göre biraz daha önemlidir.
5	Kuvvetli Derecede Önemli	Bir faktör diğerinden kuvvetle daha önemlidir.
7	Çok Kuvvetli Derecede Önemli	Bir faktör diğerine göre yüksek derecede kuvvetle daha önemlidir.
9	Mutlak Derecede Önemli	Faktörlerden biri diğerine göre çok yüksek derecede önemlidir.
2,4,6,8	Ara Değerleri Temsil Etmektedir	İki Faktör arasındaki tercihte yukarıdaki açıklamalarda bulunan derecelerin ara değerleridir.
Karşılıklı Değerler	i, j ile karşılaştırılırken bir değer (χ) atanmış ise; j, i ile karşılaştırılırken atanacak değer ($1/\chi$) olacaktır.	

Kaynak: (Saaty, 1990: 15)

Faktörler arasındaki ikili karşılaştırma matrisi n tane kriter bulunduğu $n \times n$ boyutlu kare bir matristir. A matrisindeki a_{ij} faktörü a_i ($i=1, 2, \dots, n$) kriterinin a_j ($j=1, 2, \dots, n$) kriterine göre önem derecesini göstermekte ve $a_{ij} > 0$ olacak şekilde ikili karşılaştırma matrisi aşağıda belirtilen şekilde yapılmaktadır (Gök, 2015: 54; Önder ve Önder: 2015: 24).

$$A = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{bmatrix} \quad (1)$$

Kriterlerin ağırlıkları (w) ikili karşılaştırmalar sonucunda elde edilir. Karar vericiler sayısal karşılaştırmalar yapmak zorunda değildirler, göreceli sözlü kıyaslama

da kullanabilmektedirler ve bu kıyaslamada yukarıda belirttiğimiz Saaty'nin 1-9 skalasından yararlanılmaktadır. Karşılaştırılması yapılacak faktör sayısı n olduğunda

$$n(n - 1)/2 \quad (2)$$

tane ikili karşılaştırma yapılması gerekmektedir. Bu matriste bütün karşılaştırma değerleri pozitif olup, köşegenleri üzerindeki faktörler $i=j$ olduğundan yani faktörün kendisi ile karşılaştırılması sebebiyle 1 değerini almaktadır (Önder ve Önder, 2015: 24). Diğer faktörlerin karşılaştırmaları yapılırken, örnek olarak 1. kriterin 2. kritere kıyasla güçlü öneme sahip olduğu düşünülüyorsa a_{12} faktörü ikili karşılaştırmalar ölçeğine göre 5 değerini almakta, yine 2. kriter 1. kriterle karşılaştırıldığında a_{21} değeri $1/5$ olmakta, böylece $a_{ji}=1/a_{ij}$ olarak ifade edilmektedir (Gök, 2015: 54).

İkili karşılaştırmalar yapılırken i . kriterin ağırlığı w_i , j . kriterin ağırlığı w_j ile belirtilirse, $a_{ij}=w_i/w_j$ olarak gösterilebilmektedir. Buna göre kriterler için düzenlenen ikili karşılaştırma matrisini Tablo 3.2.'deki gibi göstermek mümkündür (Gök, 2015: 54):

Tablo 3.2. Kriterler İçin İkili Karşılaştırma Matrisi

	<i>Kriter 1</i>	<i>Kriter 2</i>		<i>Kriter n</i>
<i>Kriter 1</i>	w_1/w_1	w_1/w_2		w_1/w_n
<i>Kriter 2</i>	w_2/w_1	w_2/w_2		w_2/w_n
....	...	...		...
<i>Kriter n</i>	w_n/w_1	w_n/w_2		w_n/w_n

3. Aşama: Kriterlerin Göreceli Önem Ağırlıklarının ve Tutarlılık Oranının Hesaplanması

İkili karşılaştırmalar yapılırken oluşturulan yargıların oransal bakımdan birbiriyle uyumluluğunun kontrolü amacıyla, ikili karşılaştırma matrisleri yapılması akabinde matrislerin tutarlılıklarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda kriterlerin göreceli önem ağırlıkları belirlenen matrislerin 'Tutarlılık Oranı (Consistency Ratio, CR)'nın hesaplanması ve matris tutarlılığının sağlanabilmesi için

matrisin en büyük özdeğerinin (λ_{max}) matris boyutuna (n) eşitliği gerekmektedir (Gök, 2015: 55).

İkili karşılaştırma matrislerinin özvektör hesaplamalarının yapıp, bunların normalize edilmesiyle kriterlerin göreceli önem ağırlıklarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla yaygın olarak kullanılmakta olan, her sütundaki faktörün o sütunun toplamına bölünmesiyle elde edilen değerlerin satır ortalamalarının alınması şeklinde ifade edilebilecek normalizasyon yöntemiyle her kriter için öncelik vektörleri elde edilmektedir. Elde edilen bu öncelik vektörleri kriterlerin göreceli önem ağırlıklarını belirtmektedir. Normalizasyon işlemini takiben yapılacak tutarlılık hesaplamalarında, tutarlılık oranını bulmak için kullanılacak şu şekildedir (Saaty, 1990: 13):

$$CI = \frac{\lambda_{max} - n}{n - 1} \quad (3)$$

Formülde yer alan CI (Consistency Index), ‘Tutarlılık Göstergesi’ni, λ_{max} , matristeki en büyük özdeğeri, n her bir matrisin eleman sayısını göstermekte, Tutarlılık oranı (CR) ise tutarlılık göstergesinin aynı boyuttaki matrise karşılık gelen ‘Rassal Gösterge (Random Index, RI)’ye oranlanmasıyla elde edilmektedir. Bu durumu gösteren formül şöyledir (Saaty, 1990: 13):

$$CR = CI / RI \quad (4)$$

Çeşitli büyüklükteki matrisler için, Saaty (1980: 21) tarafından meydana getirilen Rassal Gösterge serisi için değerler Tablo 3.3.’de verilmiş olup, n matris boyutu büyüdükçe rassal gösterge değerleri de buna paralel olarak artmaktadır.

Tablo 3.3. Rassal Gösterge Serisi

n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
RI	0	0	0,58	0,9	1,12	1,24	1,32	1,41	1,45	1,49	1,51	1,48	1,56	1,57	1,59

Kaynak: Saaty (1980: 21)

Bir matrisin tutarlılık analizinde λ_{max} değerinin elde edilmesi amacıyla hesaplanan öncelik vektörüyle matrisin satır elemanları çarpılarak, buradan elde edilen $A(w)$ sütun vektöründeki elemanlar öncelik vektöründe karşılık gelen değerlere bölünüp, özdeğerler hesaplanmakta ve özdeğerlerin aritmetik ortalaması bize λ_{max} değerini vermektedir (Gök, 2015: 56):

$$A(w) = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{bmatrix} \times \begin{bmatrix} w_1 \\ w_2 \\ \vdots \\ w_n \end{bmatrix}$$

$$\lambda_{max} = \frac{\sum_{i=1}^n [A(w)_i] / w_i}{n} \quad (i=1,2,\dots,n) \quad (5)$$

İkili karşılaştırmalarda elde edilen sonuçların tutarlı olarak kabul edilebilmesi için tutarlılık oranının 0,10'un altında olması istenmekte, çalışmada değerlendirilen kriter sayısının çokluğu matris boyutunu fazlalaştırmakta, bu da tutarlı sonuçlara ulaşmayı zor hale getirmektedir. Matrisin tutarsız sonuç vermesi durumunda karar vericilerin yaptıkları karşılaştırmalarını tekrar gözden geçirerek, tutarlı sonuçlara ulaşmaya çalışması gerekmektedir (Saaty, 2008: 133).

4. Aşama: Alternatiflerin Nihai Önceliklerinin Tespit Edilerek Tercih Yapılması

Bu aşamada m adet karar alternatifi için her bir kritere göre hazırlanan n adet karşılaştırma matrisinin değerlendirilerek, her bir matris için hesaplanan öncelik vektörlerinin (göreceli önem ağırlıklarının) bir araya getirilmesi ile yeni bir matris oluşturulmaktadır. Oluşturulan matristeki değerler ile kriterler için elde edilen öncelik vektörünün çarpılarak ağırlıklı toplamalarının alınması sonucunda her bir alternatif için nihai öncelik değeri belirlenmektedir. Nihai öncelikler büyükten küçüğe sıralanarak en iyi alternatifi seçilmesi sağlanmaktadır (Saaty, 2008: 133-137).

3.2. Analitik Hiyerarşi Süreci ile Yükseköğretim Performans Değerlendirme Modeli

Çok sayıda çok kriterli karar verme (ÇKKV) tekniği olmasına rağmen, kullanım kolaylığı ve objektif yargılarla beraber sübjektif yargıları da bünyesinde barındıran karmaşık karar problemlerinde başarıyla uygulanabilir olmasından kaynaklı, akademik performans değerlendirme modelimizde analiz tekniği olarak AHS kullanılmıştır.

AHS ile kriterlerin ve alt kriterlerin önem dereceleri tespit edilerek çok boyutlu olan akademik performans değerlendirme problemini, tek boyuta indirgememiz ve

olası birçok sonuç arasından en iyi olan sonucu sıralamayı meydana getiren öncelik vektörleriyle belirlememiz mümkün olmuştur. Yöntemle araştırma evrenimizi oluşturan YÖK Teşvik Yönetmeliği Kriterleri, ÜAK Sosyal Bilimler Doçentlik Kriterleri ve İTÜ, İstanbul Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi, ODTÜ, Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Temel Alanı Doçentlik Kriterleri arasındaki farklı kararlar birleştirilerek tek bir sonuca ulaşılmıştır.

Tekniğin analizinde Microsoft Excel kullanılarak performans değerlendirme modelinde çözümler yapılmıştır.

1.Aşama: Problemin Tanımlanması ve Hiyerarşik Modelin Oluşturulması

Performans değerlendirme modelinde ‘Yayınlar, Editörlük, Ansiklopedi Çalışmaları, Kitap Eleştirisi, Çeviriler ve Atıflar’, ‘Mesleki ve Diğer Araştırma Etkinlikleri’, ‘Eğitim Etkinlikleri’, ‘Ödüller, Yarışmalar, Üyelikler ve Hakemlik’ ve ‘Diğer İdari ve Hizmet Faaliyetleri ve Diğer Kriterler’ ana kriterleri altında 65 alt kriter, 387 en alt kriter bulunmaktadır. Problemin tanımlanmasından sonra yapmış olduğumuz evren taraması sonucunda, ana kriterler altında toplanmış alt kriterlerin ayrıntılı olarak belirlendiği hiyerarşik model Şekil 3.1’de görülmektedir. Oldukça fazla kriter içeren şekli daha karmaşık hale getirmemek için en alt seviyede kriterler modelde gösterilmemiştir.

Bu modelde ‘Yayınlar, Editörlük, Ansiklopedi Çalışmaları, Kitap Eleştirisi, Çeviriler ve Atıflar’ ana kriterinin alt kriterleri ve onların alt kriterleri, en alt seviyeye kadar Ek 1’de tanımlanmıştır.

Ana kriterler içinde ‘Yayınlar, Editörlük, Ansiklopedi Çalışmaları, Kitap Eleştirisi, Çeviriler ve Atıflar’ ana kriteri 14 alt kriter ve onların 237 alt kriterleri ile en çok kriteri olan boyuttur.

Bu kriterler oluşturulurken YÖK ve ÜAK tarafından belirlenen asgari kriterler yanında, çok fazla değişkenlik içeren ve zaman zaman kalite ve niteliği düşürücü kriterlere de denk gelindiğinden, bu kriterler model dışında bırakılmıştır. Bu boyutta model dışında bırakılan alt kriterler şu şekildedir; hakemsiz dergilerde yayımlanan bütün yayınlar, hakemsiz dergilerde yapılan editörlükler, hakemsiz dergilerde alınan atıflar.

‘Mesleki ve Diğer Araştırma Etkinlikleri’ ana kriterinin alt kriterleri ve onların alt kriterleri, en alt seviyeye kadar Ek 2’de tanımlanmıştır.

‘Mesleki ve Diğer Araştırma Etkinlikleri’ ana kriterinin 11 alt kriteri ve onların da 58 alt kriteri bulunmaktadır. Bu boyutta model dışında bırakılan alt kriterler şu şekildedir; Patent, faydalı model, yazılım ve tasarımda sonuçlanmamış başvurular, sonuçlanmamış proje başvuruları.

‘Eğitim Etkinlikleri’ ana kriterinin alt kriterleri ve onların alt kriterleri, en alt seviyeye kadar Ek 3’de tanımlanmıştır.

‘Eğitim Etkinlikleri’ ana kriterinin 4 alt kriteri ve onların da 26 alt kriteri bulunmaktadır. Bu boyutta tez danışmanlıklarında belli bir sayıya göre farklılaşan katsayı durumu ortadan kaldırılarak, bütün tezlere kendi kategorisi altında aynı katsayı atfedilerek hesaplama dahil edilmiş, yine aynı şekilde tez danışmanlığının devam eden veya biten tezler bakımından farklılaşan katsayı durumu ortadan kaldırılarak devam edip etmemesine bakmaksızın her tez kendi kategorisinde aynı katsayıyla puanlandırılmıştır. ‘Eğitime katkı’ puanı kullanımının yaygın olmaması, zor hesaplanması gibi sebeplerle kriterlere dahil edilmemiştir. Ders için yeni bir ders materyali geliştirme, başka alanlarda puanlama yapılan bir kriter olmakla beraber sosyal bilimler alanında kurumların kriterleri arasında puanlama yapılmadığı için modelden çıkarılmıştır. Doktora sırasında ya da sonrasında, YÖK veya bir enstitü tarafından verilen kabule bağlı olarak, yurtdışında bulunmak koşuluyla, alanında, çalışma yapmış olmak, uluslararası öğretim elemanı değişim programlarına katılmış olmak bazı üniversitelerin atama-yükseltme kriterleri arasında zorunlu veya alternatif kriter olarak belirtilse de puanlama yapılmadığından hesaplama dahil edilmemiştir.

‘Ödüller, Yarışmalar, Üyelikler ve Hakemlik’ ana kriterinin alt kriterleri ve onların alt kriterleri, en alt seviyeye kadar Ek 4’te tanımlanmıştır.

‘Ödüller, Yarışmalar, Üyelikler ve Hakemlik’ ana kriterinin 6 alt kriteri ve onların da 46 alt kriteri bulunmaktadır. Hakemli olmayan dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği kriteri modele dahil edilmemiştir.

‘Diğer İdari ve Hizmet Faaliyetleri ve Diğer Kriterler’ ana kriterinin alt kriterleri ve onların alt kriterleri, en alt seviyeye kadar Ek 5’te tanımlanmıştır.

‘Diğer İdari ve Hizmet Faaliyetleri ve Diğer Kriterler’ ana kriterinin 3 alt kriteri ve onların da 20 alt kriteri bulunmaktadır. ‘Doktora ve ya sonrasında ilgili bilim alanında belli bir süredir çalışıyor olma kriteri; Akademisyenin akademik niteliğinin ayrıntılı ve analitik incelenmesi için, Bilim alanındaki yeri ve potansiyeli, eğitime katkısı, mesleki deneyim ve katkıları, başvurduğu birimin hedeflerine yönelik getirdiği ya da getirebileceği katkılar, üniversite/birim yönetimine katkısı ve diğer üniversite hizmetleri, kişisel hedefleri ile gelişim faaliyetleri; İngilizce eğitim veren ve ya bazı büyük üniversiteler İngilizce seminer verme’ atama-yükseltmelerde kriterler arasında gösterilmekle beraber, kriterlere belli bir puan atanmadığından modele dahil edilmemişlerdir.

2.Aşama: En Alt Kriterlerin İkili Karşılaştırma Matrislerinin Oluşturulması, Normalizasyonu, Ağırlıklandırılması ve Tutarlılık Hesaplaması

Yukarıda ayrıntılarıyla belirttiğimiz hiyerarşik karar probleminin tanımlanmasından sonra, bu hiyerarşiyi meydana getiren modelimizde, bu süreçte öncelikle akademik performans değerlendirme modelinin beş boyutunu oluşturan en alt kriterlerin, bulundukları kategoriler içerisinde birbirleriyle ikili karşılaştırma matrislerinin yapılması, sonrasında bir üst kategorilerin kendi içlerinde ikili karşılaştırma matrislerinin yapılması, son olarak da beş boyutun yani ana ölçütlerin kendi içlerinde ikili karşılaştırmalarının yapılması gerekmektedir. Yapılan bu karşılaştırmalarda kriterlerin birbirlerine göre önem dereceleri kendi bulundukları kategori çerçevesinde gerçekleştirilmiş, bir kriterin diğerine kıyasla baskınlığını gösterecek şekilde belirli bir ölçeğe göre atanan önem ve ya öncelik derecelerinin tespitinde, kriterlerin ve alternatiflerin göreceli önemlerinin amacı yerine getirmeye yaptığı katkının ölçülmesi noktasında, analize tabi tuttuğumuz 10 kurumun her bir kritere atama-yükseltme ve teşvik cetvellerinde verdiği puanlardan yararlanılmıştır. Bu aşamada öncelikle çalışmamızda yer alan on kurumun her birinin kriterlere vermiş oldukları puanların önem derecelerinin Saaty’nin 1-9 ölçeğine göre belirlenmesi için skalalar oluşturulmuştur. Bu skalaların oluşturulmasında aralıkların tespit edilmesinde YÖK Teşvik sistemindeki puanlar temel alınarak puanların önem dereceleri belirlenmiştir. Önem derecelerinin tespitinde skala oluşturulurken, verilen en yüksek puandan en düşük puana doğru yapılan sıralamada, en üstteki puandan başlayarak sonra gelen puanların birbirine bölümüyle oluşturulan aralıklara göre puanların önem

dereceleri belirlenmiştir. Bu işlem sonucunda kurumların kriterlere vermiş oldukları puanların önem dereceleri için tespit edilen aralıklar sonucunda oluşan Puan Önem Derecesi Skalası Tablo 3.4.'de görülmektedir.

Tablo 3.4. Puan Önem Derecesi Skalası

Kriter Puan Oran Aralığı	Kriter Puan Önem Derecesi
1,1111'e kadar	9
1,1111-1,25 arası	8
1,25-1,5384 arası	7
1,5384-2 arası	6
2-2,8571 arası	5
2,8571-5 arası	4
5-10 arası	3
10-25 arası	2
25 üstü	1

On kurum için de bu scala çerçevesinde gerçekleştirilen kriter puan önem dereceleri hesaplamaları sonucunda oluşan, kurumların kriterler için yaptıkları puanlamaların tamamını kapsayan kriter puan önem dereceleri Tablo 3.5.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.5. Kurum Kriter Puan Önem Dereceleri Tablosu

KRİTER ÖNEM DERECESİ	KURUM KRİTER PUANLARI									
	YÖK	İTÜ	İÜ ⁵	HÜ ⁶	GTÜ ⁷	ODTÜ	ÜAK	AÜ ⁸	BOUN ⁹	ERÜ ¹⁰
9	100	90	200	80	40	40	35	60	35	120
8	80	80		70	35	35		50		100
7	70		150	60	30	30		40		
6	60		100	50	25	25	20	35	20	60
	50	50			20	20	15	30	15	
5	40	40	75	40	15	15		25		50
	35		70	35						
4		30	60	30	11	12,5	10	20	10	40
	25	25	50	25	10	11	8	15		35
	20	20	45	20	8	10	6	12		30
			40			8				25
3	15	15	35	15	6	7,5	5	10	5	20
		12	30	14	5	6	4	7,5		17,5
	10	10	25	12,5	4	5	3	6		15
			21	10		4				
			20							
2	8	8	15	7,5	3	3		5		10
		7	14	7	2	2	2	4		8
	6	6	10	5				3		5
		5	8					2,5		
	4	4		4						
1	3	3	6	2,5				2		4
	2	2	5	2				1,5		3
		1	4	1	1	1	1	1	1	2
			3			0,5				1
			2			0,2				
			1							

⁵ İstanbul Üniversitesi⁶ Hacettepe Üniversitesi⁷ Gebze Teknik Üniversitesi⁸ Ankara Üniversitesi⁹ Boğaziçi Üniversitesi¹⁰ Erciyes Üniversitesi

Kurumların kriter puan önem dereceleri tespit edildikten sonraki aşamada kriterler ve alt kriterlerin önem derecelerinin birbirleriyle karşılaştırması yapılırken çalışmamızın üçüncü bölümünde Tablo 3.6.'da yer alan Saaty (1990)'nin 1-9 ölçeği çerçevesinde, kriterlerin birbirleriyle karşılaştırılmasında kullanılmak üzere tarafımızca Saaty'nin bu ölçeğinin Tablo 3.6.'da sunulmakta olan skalası oluşturulmuştur.

Tablo 3.6. Saaty 1-9 Ölçeğinin Skalası

	9	8	7	6	5	4	3	2	1
9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	1/2	1	3	4	5	6	7	8	9
7	1/3	1/3	1	3	4	5	7	8	9
6	1/4	1/4	1/3	1	3	4	6	7	9
5	1/5	1/5	1/4	1/3	1	3	5	7	9
4	1/6	1/6	1/5	1/4	1/3	1	4	6	8
3	1/7	1/7	1/7	1/6	1/5	1/4	1	4	7
2	1/8	1/8	1/8	1/7	1/7	1/6	1/4	1	6
1	1/9	1/9	1/9	1/9	1/9	1/8	1/7	1/6	1

Bu skalanın oluşturulması için 1'den 9'a kadar önem derecelerinin birbirlerine bölünmesi sonucunda oluşturulan Tablo 3.7.'de gösterilmekte olan aralıklardan faydalanılmıştır.

Tablo 3.7. Saaty 1-9 Ölçeği Skala Aralıkları

Puan Aralığı	Önem Derecesi
1'e kadar	1
1-1,125 arası	2
1,125-1,2857 arası	3
1,2857-1,5 arası	4
1,5-1,8 arası	5
1,8-2,25 arası	6
2,25-3 arası	7
3-4,5 arası	8
4,5 ve üstü	9

Bu aşamada ilk olarak 10 kurum için kriterler ayrı ayrı birbirleriyle ölçek değerine göre karşılaştırılmıştır. Sonra her kriter tek tek kurumlar arası önem derecelerine göre karşılaştırılmışlardır. Akabinde her kriterin her kurum için önem dereceleri tespit edilmiştir. Kriterlerin ikili karşılaştırmalarının yapılabilmesi için, 10 kurumun ölçeğe göre vermiş oldukları önem derecelerinin geometrik ortalamalarını bulurken, kriterler arası karşılaştırmada her kurumun kriter karşılaştırmalarında verdikleri ölçek puanları matriste not edilip bunların 10 kurum üzerinden geometrik ortalaması alınmıştır. Kriterlerin ikili karşılaştırma matrisleri oluşturulurken, her hücrede her kriter için geometrik ortalamalarından hareketle maksimum ve minimum değerleri arasında 1-9 kesikli bir ölçek oluşturulmuş, sonra oluşturulan bu ölçeğe göre kriterlerin önem derecelerinin birbirine oranı alınıp, hücre değerleri tespit edilmiştir. Oluşturulan bu hücre değerlerinin, sütunların toplamına bölümüyle elde ettiğimiz normalizasyon matrislerinin her satırının aritmetik ortalamalarının hesaplanması sonucunda her kriter için öncelik vektörleri elde edilmiştir. Elde edilen bu öncelik vektörleri, kriterlerin göreceli önem ağırlıklarını belirtmektedir. Karşılaştırmaları yapılan en alt kriterlerin toplam sayısı 387 (n) olduğundan, çalışmamızın üçüncü bölümündeki denklem (2)'ye göre 74.691 tane ikili karşılaştırma yapılması gerekmiştir. Bu matrislerde bütün karşılaştırma değerleri pozitif olup, köşegenler üzerindeki ikili karşılaştırma değerleri, kriterler kendileriyle karşılaştırıldığından 1 değerini almıştır. Köşegenlerin altındaki değerler üstteki hücre değerlerinin bire bölümüdür.

Normalizasyon işlemini takiben çalışmamızın üçüncü bölümündeki denklem (3) ve (4) kullanılarak tutarlılık hesaplamaları yapılmıştır. Bu hesaplama yapılırken 'Rassal Gösterge' için Tablo 3.3.'deki Saaty (1980)'nin Rassal Gösterge katsayılarından faydalanılmıştır. İkili karşılaştırmalarda elde edilen sonuçların tutarlı olarak kabul edilebilmesi için tutarlılık oranının 0,10'un altında olması istenmektedir. Çalışmada değerlendirilen kriter sayısının çokluğu, matris boyutunu fazlaştırdığından, tutarlı sonuçlara ulaşmak zorlaşmaktadır. Ancak yapmış olduğumuz çalışmada kriterlerin çokluğuna rağmen bütün tutarlılık oranları 0,10'un altında çıkmıştır. Modelin ortalama tutarlılığı %1,41 olup, 1. aşama ağırlıklandırmaya ait kriter ağırlık ve tutarlılık oranları Ek 6'da sunulmuştur.

3.Aşama: Ana Kriterlerin En Yüksek Puan Alan Alt Kriterlerinin İkili Karşılaştırma Matrislerinin Oluşturulması, Normalizasyonu, Ağırlıklandırılması ve Tutarlılık Hesaplaması

Birinci aşama yani en alt kriterlerin ikili karşılaştırma matrisleri, normalizasyonu, ağırlıklandırılması ve tutarlılık hesaplamasından sonra bu aşamada ana ölçütlerin alt kriterlerinin almış oldukları en yüksek değere göre birbirleriyle ikili karşılaştırması yapıp, matrisler, normalizasyon, ağırlıklandırma ve tutarlılık hesaplaması bir önceki aşamadaki aynı adımlar takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Akademik performans değerlendirme modelimiz ‘Yayınlar, Editörlük, Ansiklopedi Çalışmaları, Kitap Eleştirisi, Çeviriler ve Atıflar’, ‘Mesleki ve Diğer Araştırma Etkinlikleri’, ‘Eğitim Etkinlikleri’, ‘Ödüller, Yarışmalar, Üyelikler ve Hakemlik’ ve ‘Diğer İdari ve Hizmet Faaliyetleri ve Diğer Kriterler’ şeklinde 5 ana kriterden (boyut) oluşmaktadır. Random Sayısı 15 kritere kadar belirlendiğinden, 1. Ana kriterimiz ‘Yayınlar, Editörlük, Ansiklopedi Çalışmaları, Kitap Eleştirisi, Çeviriler ve Atıflar’ iki ayrı gruba ayrılmış, diğer ana kriterler hiç bölünmeden hesaplamaaya dahil edilmiştir. Bunun sonucunda oluşan 6 grup içinde yer alan alt kriterler aldıkları en yüksek değere göre hesaplamaaya dahil edilmiştir. 2. aşama ağırlıklandırmaya ait ağırlık ve tutarlılık oranları Ek 7’de verilmiştir.

4.Aşama: Ana Kriterlerin İkili Karşılaştırma Matrislerinin Oluşturulması, Normalizasyonu, Ağırlıklandırılması ve Tutarlılık Hesaplaması

Bu aşamada ana kriterlerin almış oldukları en yüksek değere göre birbirleriyle ikili karşılaştırması yapıp, matrisler, normalizasyon, ağırlıklandırma ve tutarlılık hesaplaması bir önceki aşamadaki aynı adımlar takip edilerek gerçekleştirilmiştir. 3. aşamaya ait ağırlık ve tutarlılık oranları Ek 8’de verilmiştir.

3.Aşama: Ana Kriterlerin En Yüksek Puan Alan Alt Kriterlerinin İkili Karşılaştırma Matrislerinin Oluşturulması, Normalizasyonu, Ağırlıklandırılması ve Tutarlılık Hesaplaması

Birinci aşama yani en alt kriterlerin ikili karşılaştırma matrisleri, normalizasyonu, ağırlıklandırılması ve tutarlılık hesaplamasından sonra bu aşamada ana kriterlerin alt kriterlerinin almış oldukları en yüksek değere göre birbirleriyle ikili karşılaştırması yapıp, matrisler, normalizasyon, ağırlıklandırma ve tutarlılık

hesaplaması bir önceki aşamadaki aynı adımlar takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Akademik performans değerlendirme modelimiz ‘Yayınlar, Editörlük, Ansiklopedi Çalışmaları, Kitap Eleştirisi, Çeviriler ve Atıflar’, ‘Mesleki ve Diğer Araştırma Etkinlikleri’, ‘Eğitim Etkinlikleri’, ‘Ödüller, Yarışmalar, Üyelikler ve Hakemlik’ ve ‘Diğer İdari ve Hizmet Faaliyetleri ve Diğer Kriterler’ şeklinde 5 ana kriterden oluşmaktadır. Random Sayısı 15 kritere kadar belirlendiğinden, 1. ana kriterimiz ‘Yayınlar, Editörlük, Ansiklopedi Çalışmaları, Kitap Eleştirisi, Çeviriler ve Atıflar’ iki ayrı gruba ayrılmış, diğer ana kriterler hiç bölünmeden hesaplama dahil edilmiştir. Bunun sonucunda oluşan 6 grup içinde yer alan alt kriterler aldıkları en yüksek değere göre hesaplama dahil edilmiştir. Bu aşamada 33 tane alt kriter çerçevesinde 528 tane ikili karşılaştırma yapılmıştır.

4.Aşama: Ana Kriterlerin İkili Karşılaştırma Matrislerinin Oluşturulması, Normalizasyonu, Ağırlıklandırılması ve Tutarlılık Hesaplaması

Bu aşamada ana kriterlerin almış oldukları en yüksek değere göre birbirleriyle ikili karşılaştırması yapıp, matrisler, normalizasyon, ağırlıklandırma ve tutarlılık hesaplaması bir önceki aşamadaki aynı adımlar takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan 6 grup çerçevesinde 15 tane ikili karşılaştırma yapılmıştır.

5.Aşama: Alt Kriterlerin Nihai Ağırlıklarının Hesaplanması

Yukarıda üç aşamada gerçekleştirilen kriter ağırlık hesaplamaları sonrası elde edilen kriter ağırlıklarının birbirleriyle çarpımı sonucunda her alt kriterin nihai ağırlığına ulaşılmış olmaktadır. Her kriterin nihai ağırlığının, o kriterin önem dereceleri bakımından aldıkları ölçek değerinin geometrik ortalamaları üzerinden en yüksek önem derecesine sahip olan kriterin taban puan olarak belirlenmesinden sonra, bu tabana göre yapılan oranlamalarla her kriterin performans değerlendirme modelinde almış olduğu puan tespit edilmiştir. Nihai ağırlıklara ulaştıktan sonra görülmektedir ki alt kriterler içerisinde en yüksek ağırlığa sahip olan 30,63 puanla ‘Patent, endüstriyel tasarım, tez ve ya proje çıktısı ticarileştirilmiş ve ya sanayide uygulamaya geçirilmiş olmak’ kriteridir. Amacımız performans değerlendirme modeli kapsamında kriterlerin ağırlıklarına göre önem derecelerini belirleyip bu doğrultuda bir puanlama sistemi kurmak olduğundan, en yüksek ağırlığı olan bu kriter tabanlı, kriterlerin ağırlıklarının geometrik ortalamaları üzerinden performans değerlendirmesi modelinde

kullanacağımız şekilde nihai ağırlık değerlerine yani kriter puanlarına ulaşılmış olmaktadır.

Hesaplamalar neticesinde en alt kriter ağırlıkları ve puanları belirlenmiş olan 5 ana kriterli yükseköğretimde akademik performans değerlendirme modeli kriter ağırlık ve puanlarımız Tablo 3.8.'de görülmektedir.

Tablo 3.8. Yükseköğretimde Akademik Performans Değerlendirme Modeli Kriter Ağırlıkları

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
1.	YAYINLAR, EDITÖRLÜK, SÖZLÜK VE ANSİKLOPEDİ ÇALIŞMALARI, KİTAP ELEŞTİRİSİ, ÇEVİRİLER VE ATIFLAR							
1.1.	MAKALE VE ARAŞTIRMA							
1.1.1.	ULUSLARARASI MAKALE VE ULUSLARARASI ARAŞTIRMA							
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi	0,1971	0,1775	0,3011	0,0105	10,5348	6,5041	22,1426
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi	0,1940	0,1775	0,3011	0,0104	10,3718	5,9495	20,2546
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi	0,1680	0,1775	0,3011	0,0090	8,9815	5,4549	18,5708
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi	0,1564	0,1775	0,3011	0,0084	8,3578	5,0896	17,3272
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi	0,1117	0,1775	0,3011	0,0060	5,9687	3,8932	13,2542
6	SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI kapsamı dışında Web Of Science&Scopus All Databases kapsamındaki özgün araştırma makalesi	0,0771	0,1775	0,3011	0,0041	4,1206	2,8471	9,6926
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası tanınmış hakemli dergilerde/uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi	0,0706	0,1775	0,3011	0,0038	3,7713	2,5811	8,7870
8	Uluslararası Araştırma	0,0252	0,1775	0,3011	0,0013	1,3444	1,2821	4,3648
1.1.2.	ULUSAL MAKALE VE ULUSAL ARAŞTIRMA							
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış araştırma makalesi	0,6512	0,0617	0,3011	0,0121	12,0987	2,2855	7,7806
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi	0,2112	0,0617	0,3011	0,0039	3,9239	1,5784	5,3737

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
3	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi	0,0719	0,0617	0,3011	0,0013	1,3350	1,1487	3,9107
4	Ulusal Araştırma	0,0658	0,0617	0,3011	0,0012	1,2222	1,1161	3,7998
1.2.	KISA MAKALE (TEKNİK NOT, YORUM, VAKA TAKDİMİ, EDITÖRE MEKTUP, ARAŞTIRMA NOTU, ÖZET, KİTAP KRİTİĞİ)							
1.2.1.	ULUSLARARASI KISA MAKALE							
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,3561	0,0656	0,3011	0,0070	7,0346	2,5477	8,6734
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,2004	0,0656	0,3011	0,0040	3,9582	2,1324	7,2596
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,2004	0,0656	0,3011	0,0040	3,9582	2,1324	7,2596
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,0920	0,0656	0,3011	0,0018	1,8176	1,6438	5,5960
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,0686	0,0656	0,3011	0,0014	1,3555	1,4727	5,0138
6	SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI kapsamı dışında Web Of Science&Scopus All Databases kapsamındaki kısa makale	0,0466	0,0656	0,3011	0,0009	0,9201	1,2821	4,3648
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası tanınmış hakemli dergilerde/uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,0359	0,0656	0,3011	0,0007	0,7101	1,1487	3,9107
1.2.2.	ULUSAL KISA MAKALE							
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,8182	0,0358	0,3011	0,0088	8,8204	1,4142	4,8146
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,0909	0,0358	0,3011	0,0010	0,9800	1,0000	3,4044
3	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,0909	0,0358	0,3011	0,0010	0,9800	1,0000	3,4044
1.3.	DERLEME							
1.3.1.	ULUSLARARASI DERLEME							
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki derleme	0,3392	0,0448	0,3011	0,0046	4,5767	1,8206	6,1980
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki derleme	0,2187	0,0448	0,3011	0,0030	2,9504	1,6438	5,5960
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki derleme	0,1831	0,0448	0,3011	0,0025	2,4700	1,5971	5,4373
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki derleme	0,0911	0,0448	0,3011	0,0012	1,2293	1,3741	4,6780
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanmış derleme	0,0911	0,0448	0,3011	0,0012	1,2293	1,3741	4,6780
6	SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI kapsamı dışında Web Of Science&Scopus All Databases kapsamındaki derleme	0,0487	0,0448	0,3011	0,0007	0,6564	1,1962	4,0725

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası tanınmış hakemli dergilerde/uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış derleme	0,0281	0,0448	0,3011	0,0004	0,3788	1,0718	3,6488
1.3.2.	ULUSAL DERLEME							
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış derleme	0,7644	0,0322	0,3011	0,0074	7,4116	1,2821	4,3648
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde yayınlanmış derleme	0,1659	0,0322	0,3011	0,0016	1,6082	1,0718	3,6488
3	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış derleme	0,0698	0,0322	0,3011	0,0007	0,6766	1,0000	3,4044
1.4.	KİTAP YAZARLIĞI							
1.4.1.	ULUSLARARASI KİTAP YAZARLIĞI							
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A sınıfı kitap yazarlığı	0,2033	0,2126	0,3011	0,0130	13,0159	7,5171	25,5914
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre B sınıfı kitap yazarlığı	0,1967	0,2126	0,3011	0,0126	12,5916	6,9373	23,6173
3	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C sınıfı kitap yazarlığı	0,1613	0,2126	0,3011	0,0103	10,3238	5,9253	20,1721
4	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre D sınıfı kitap yazarlığı	0,1410	0,2126	0,3011	0,0090	9,0263	4,9977	17,0141
5	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre E sınıfı kitap yazarlığı	0,1088	0,2126	0,3011	0,0070	6,9650	4,2998	14,6382
6	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitap yazarlığı	0,0861	0,2126	0,3011	0,0055	5,5124	3,3145	11,2838

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
7	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders/mesleki kitap yazarlığı	0,0403	0,2126	0,3011	0,0026	2,5772	2,1074	7,1746
8	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap yazarlığı	0,0340	0,2126	0,3011	0,0022	2,1797	1,6917	5,7593
9	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders/mesleki kitap yazarlığı	0,0286	0,2126	0,3011	0,0018	1,8288	1,4142	4,8146
1.4.2.	ULUSAL KİTAP YAZARLIĞI							
1	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap yazarlığı	0,7606	0,0805	0,3011	0,0184	18,4412	3,1943	10,8747
2	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki/ders kitabı yazarlığı	0,1577	0,0805	0,3011	0,0038	3,8225	1,8564	6,3198
3	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel/mesleki/ kitap yazarlığı	0,0817	0,0805	0,3011	0,0020	1,9797	1,4310	4,8716
1.5.	KİTAP BÖLÜMÜ YAZARLIĞI							
1.5.1.	ULUSLARARASI KİTAPTA BÖLÜM YAZARLIĞI							
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A sınıfı kitap bölüm yazarlığı	0,1966	0,0866	0,3011	0,0051	5,1243	3,4375	11,7028
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre B sınıfı kitap bölüm yazarlığı	0,1862	0,0866	0,3011	0,0049	4,8532	3,2664	11,1200
3	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C sınıfı kitap bölüm yazarlığı	0,1836	0,0866	0,3011	0,0048	4,7874	3,0673	10,4425
4	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre D sınıfı kitap bölüm yazarlığı	0,1605	0,0866	0,3011	0,0042	4,1852	2,8958	9,8587
5	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre E sınıfı kitap bölüm yazarlığı	0,1048	0,0866	0,3011	0,0027	2,7311	2,4208	8,2414

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
6	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitap bölüm yazarlığı	0,0748	0,0866	0,3011	0,0020	1,9510	2,0237	6,8895
7	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders/mesleki kitabı bölüm yazarlığı	0,0369	0,0866	0,3011	0,0010	0,9626	1,5157	5,1601
8	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap bölüm yazarlığı	0,0335	0,0866	0,3011	0,0009	0,8730	1,4142	4,8146
9	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders/mesleki kitap bölüm yazarlığı	0,0231	0,0866	0,3011	0,0006	0,6013	1,1487	3,9107
1.5.2.	ULUSAL KİTAPTA BÖLÜM YAZARLIĞI							
1	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap bölüm yazarlığı	0,7132	0,0460	0,3011	0,0099	9,8786	1,8882	6,4281
2	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki/ders kitabı bölüm yazarlığı	0,2200	0,0460	0,3011	0,0030	3,0468	1,6245	5,5305
3	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap/mesleki /ders kitabı bölüm yazarlığı	0,0669	0,0460	0,3011	0,0009	0,9266	1,4142	4,8146
1.6.	KİTAP EDITÖRLÜĞÜ							
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A sınıfı uluslararası kitap editörlüğü	0,2434	0,0953	0,3011	0,0070	6,9827	3,8616	13,1464
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre B sınıfı uluslararası kitap editörlüğü	0,2056	0,0953	0,3011	0,0059	5,8978	3,6411	12,3959
3	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C sınıfı uluslararası kitap editörlüğü	0,1506	0,0953	0,3011	0,0043	4,3219	3,0639	10,4308
4	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)'	0,1260	0,0953	0,3011	0,0036	3,6152	2,8471	9,6926

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
	sınıflamasına göre D sınıfı uluslararası kitap editörlüğü							
5	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre E sınıfı uluslararası kitap editörlüğü	0,0726	0,0953	0,3011	0,0021	2,0814	2,3125	7,8728
6	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitap editörlüğü	0,0541	0,0953	0,3011	0,0016	1,5515	1,9896	6,7734
7	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders/mesleki kitap editörlüğü	0,0289	0,0953	0,3011	0,0008	0,8297	1,5337	5,2213
8	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap editörlüğü	0,0298	0,0953	0,3011	0,0009	0,8540	1,5971	5,4373
9	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış ulusal bilimsel/mesleki/ders kitabı editörlüğü	0,0338	0,0953	0,3011	0,0010	0,9710	1,6438	5,5960
10	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders/mesleki kitap editörlüğü	0,0279	0,0953	0,3011	0,0008	0,8010	1,4902	5,0732
11	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış ulusal bilimsel/mesleki/ders kitabı editörlüğü	0,0273	0,0953	0,3011	0,0008	0,7825	1,4142	4,8146
1.7. ÇEVİRİ KİTAP EDITÖRLÜĞÜ								
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A/B/C/D/E sınıfı çeviri kitap editörlüğü	0,4532	0,0322	0,3011	0,0044	4,3947	1,2821	4,3648
2	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası çeviri bilimsel/ders/mesleki kitap editörlüğü	0,2857	0,0322	0,3011	0,0028	2,7704	1,2311	4,1913

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
4	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış ulusal bilimsel/ders/mesleki kitap editörlüğü	0,1771	0,0322	0,3011	0,0017	1,7168	1,1962	4,0725
3	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası çeviri bilimsel/ders/mesleki kitap editörlüğü	0,0420	0,0322	0,3011	0,0004	0,4072	1,0718	3,6488
5	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış ulusal bilimsel/ders/mesleki kitap editörlüğü	0,0420	0,0322	0,3011	0,0004	0,4072	1,0718	3,6488
1.8. KİTAP DEĞERLENDİRİLMESİ								
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayımlanmış kitap değerlendirilmesi	0,3582	0,0293	0,3011	0,0032	3,1601	1,1487	3,9107
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayımlanmış kitap değerlendirilmesi	0,2193	0,0293	0,3011	0,0019	1,9350	1,1161	3,7998
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayımlanmış kitap değerlendirilmesi	0,2193	0,0293	0,3011	0,0019	1,9350	1,1161	3,7998
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan Q4 kapsamındaki dergilerde yayımlanmış kitap değerlendirilmesi	0,0871	0,0293	0,3011	0,0008	0,7685	1,0718	3,6488
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI/Web Of Science All Databases, kapsamındaki dergilerde yayımlanmış kitap değerlendirilmesi	0,0871	0,0293	0,3011	0,0008	0,7685	1,0718	3,6488
6	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayımlanmış kitap değerlendirilmesi	0,0290	0,0293	0,3011	0,0003	0,2559	1,0000	3,4044
1.9. BİLİMSEL TOPLANTI FAALİYETİ								
1.9.1. ULUSLARARASI BİLİMSEL TOPLANTI FAALİYETİ								
1.9.1.1. KONFERANS BİLDİRİSİ								
1.9.1.1.1. DERGİLERDE YAYINLANAN- SÖZLÜ SUNUM TAM METİN								
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayımlanmış bildiri	0,4169	0,3185	0,0936	0,0124	12,4328	3,1943	10,8747
2	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayımlanmış bildiri	0,2570	0,3185	0,0936	0,0077	7,6628	2,6879	9,1507
3	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayımlanmış bildiri	0,1346	0,3185	0,0936	0,0040	4,0133	2,1074	7,1746
4	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4	0,1028	0,3185	0,0936	0,0031	3,0649	1,8661	6,3529

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
	kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri							
5	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI/ Web Of Science All Databases kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri	0,0488	0,3185	0,0936	0,0015	1,4566	1,5157	5,1601
6	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanan bildiri	0,0399	0,3185	0,0936	0,0012	1,1885	1,3195	4,4922
1.9.1.1.2 DERGİLERDE YAYINLANAN- SÖZLÜ SUNUM GENİŞLETİLMİŞ ÖZET/ÖZET								
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri	0,3856	0,3185	0,0936	0,0115	11,4970	1,9105	6,5043
2	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri	0,2405	0,3185	0,0936	0,0072	7,1704	1,7617	5,9977
3	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri	0,2005	0,3185	0,0936	0,0060	5,9791	1,6917	5,7593
4	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri	0,0821	0,3185	0,0936	0,0024	2,4471	1,4727	5,0138
5	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI/ Web Of Science All Databases kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri	0,0588	0,3185	0,0936	0,0018	1,7524	1,4142	4,8146
6	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanan bildiri	0,0326	0,3185	0,0936	0,0010	0,9729	1,3195	4,4922
1.9.1.1.3 BİLDİRİ KİTAPÇIĞINDA YAYINLANAN								
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni bildiri kitapçığında yayınlanan bildiri	0,6868	0,3185	0,0936	0,0205	20,4797	1,7617	5,9977
2	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti bildiri kitapçığında yayınlanan bildiri	0,1526	0,3185	0,0936	0,0046	4,5507	1,3195	4,4922

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
3	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni bildiri kitapçığında yayınlanan poster bildiri	0,1072	0,3185	0,0936	0,0032	3,1956	1,1962	4,0725
4	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti bildiri kitapçığında yayınlanan bildiri	0,0534	0,3185	0,0936	0,0016	1,5929	1,1487	3,9107
1.9.1.2.	ULUSLARARASI BİLİMSEL TOPLANTI FAALİYETİ-DİĞER							
1	Uluslararası bilimsel toplantılarda (kongre, konferans, sempozyum) davetli konuşmacı olarak sunum yapmak	0,7237	0,3185	0,0936	0,0216	21,5811	1,5849	5,3956
2	Uluslararası hakemli bilimsel toplantı faaliyetinin bildiri kitabının editörlüğü	0,1309	0,3185	0,0936	0,0039	3,9022	1,1487	3,9107
3	Uluslararası hakemli konferansta yapılan, yayımlanmamış sunum	0,0727	0,3185	0,0936	0,0022	2,1678	1,0718	3,6488
4	Uluslararası mesleki kuruluşlarda/çalıştaylarda davetli konuşmacı olarak sunum yapmak	0,0727	0,3185	0,0936	0,0022	2,1678	1,0718	3,6488
1.9.2.	ULUSAL BİLİMSEL TOPLANTI FAALİYETİ							
1.9.2.1.	KONFERANS BİLDİRİSİ							
1	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni yayınlanmış bildiri	0,8091	0,3185	0,0936	0,0241	24,1252	1,8131	6,1727
2	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti yayınlanmış bildiri	0,0973	0,3185	0,0936	0,0029	2,9027	1,1161	3,7998
3	Ulusal Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti yayınlanan poster bildiri	0,0936	0,3185	0,0936	0,0028	2,7910	1,0718	3,6488
1.9.2.2.	ULUSAL BİLİMSEL TOPLANTI FAALİYETİ-DİĞER							
1	Ulusal bilimsel toplantılarda (kongre, konferans, sempozyum) davetli konuşmacı olarak sunum yapmak	0,6644	0,3185	0,0936	0,0198	19,8123	1,3741	4,6780
2	Ulusal hakemli bilimsel toplantı faaliyetinin bildiri kitabının editörlüğü	0,1815	0,3185	0,0936	0,0054	5,4135	1,1487	3,9107
3	Ulusal mesleki kuruluşlarda/çalıştaylarda davetli konuşmacı olarak sunum yapmak	0,0981	0,3185	0,0936	0,0029	2,9265	1,0718	3,6488
4	Ulusal hakemli konferansta yapılan, yayımlanmamış sunum	0,0559	0,3185	0,0936	0,0017	1,6667	1,0000	3,4044
1.10.	DERGİ BAŞ EDITÖRLÜĞÜ, EDITÖRLÜĞÜ, EDITÖR YARDIMCILIĞI VEYA KONUK EDITÖRLÜK							
1.10.1.	ULUSLARARASI DERGİ EDITÖRLÜKLERİ							
1.10.1.1	BAŞ EDITÖRLÜK/EDITÖRLÜK							
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük	0,2940	0,3481	0,0936	0,0096	9,5825	3,2875	11,1920
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük	0,2067	0,3481	0,0936	0,0067	6,7372	2,7663	9,4177
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük	0,1862	0,3481	0,0936	0,0061	6,0683	2,5811	8,7870
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük	0,1254	0,3481	0,0936	0,0041	4,0854	2,0237	6,8895
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük	0,0828	0,3481	0,0936	0,0027	2,6982	1,8131	6,1727

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük	0,0785	0,3481	0,0936	0,0026	2,5571	1,6245	5,5305
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde baş editörlük/editörlük	0,0264	0,3481	0,0936	0,0009	0,8614	1,0718	3,6488
1.10.1.2 YARDIMCI EDİTÖRLÜK VEYA KONUK EDİTÖRLÜK								
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük	0,4513	0,3481	0,0936	0,0147	14,7084	1,6632	5,6623
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük	0,2182	0,3481	0,0936	0,0071	7,1102	1,4142	4,8146
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük	0,1626	0,3481	0,0936	0,0053	5,2995	1,3195	4,4922
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük	0,0420	0,3481	0,0936	0,0014	1,3680	1,0000	3,4044
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük	0,0420	0,3481	0,0936	0,0014	1,3680	1,0000	3,4044
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük	0,0420	0,3481	0,0936	0,0014	1,3680	1,0000	3,4044
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki Alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük	0,0420	0,3481	0,0936	0,0014	1,3680	1,0000	3,4044
1.10.2. ULUSAL DERGİ EDİTÖRLÜKLERİ								
1.10.2.1 BAŞ EDİTÖRLÜK/EDİTÖRLÜK/EDİTÖR YARDIMCILIĞI/KONUK EDİTÖRLÜK								
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde baş editörlük/editörlük	0,5242	0,3481	0,0936	0,0171	17,0828	1,9433	6,6158
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde baş editörlük/editörlük	0,1349	0,3481	0,0936	0,0044	4,3953	1,2311	4,1913
3	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde editör yardımcılığı	0,0783	0,3481	0,0936	0,0026	2,5519	1,0718	3,6488
4	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde baş editörlük/editörlük	0,0682	0,3481	0,0936	0,0022	2,2242	1,0000	3,4044
5	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde editör yardımcılığı	0,0682	0,3481	0,0936	0,0022	2,2242	1,0000	3,4044
6	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde editör yardımcılığı	0,0631	0,3481	0,0936	0,0021	2,0558	1,0000	3,4044
7	ULAKBİM tarafından taranan/taranmayan ulusal tanınmış hakemli dergiler ve ya Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde konuk editörlük	0,0631	0,3481	0,0936	0,0021	2,0558	1,0000	3,4044

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
1.11.	SÖZLÜK, ANSİKLOPEDİ ÇALIŞMASI VE KİTAP ELEŞTİRİSİ							
1	Uluslararası bir yayın evi tarafından yayımlanan bilimsel bir ansiklopedi ve ya sözlükte konu/madde yazarı olmak	0,5633	0,0332	0,0936	0,0018	1,7509	1,3351	4,5454
2	Ulusal bir yayın evi tarafından yayımlanan bilimsel bir ansiklopedi ve ya sözlükte konu/madde yazarı olmak	0,1628	0,0332	0,0936	0,0005	0,5059	1,1487	3,9107
3	Uluslararası bir yayın evi tarafından yayımlanan bilimsel bir ansiklopedi ve ya sözlük çalışmasında görev almak	0,1274	0,0332	0,0936	0,0004	0,3960	1,1161	3,7998
4	Uluslararası bir yayın evi tarafından yayımlanan bir kitabın uluslararası yayımlanan eleştirisi	0,0982	0,0332	0,0936	0,0003	0,3053	1,0718	3,6488
5	Ulusal bir yayın evi tarafından yayımlanan bir kitabın ulusal yayımlanan eleştirisi	0,0483	0,0332	0,0936	0,0002	0,1502	1,0000	3,4044
1.12.	ÇEVİRİ ÇALIŞMALARI							
1.12.1.	KİTAP VE MAKALE ÇEVİRİSİ							
1.12.1.1.	ULUSLARARASI KİTAP VE MAKALE ÇEVİRİSİ							
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A sınıfı kitap çevirmenliği	0,2034	0,1555	0,0936	0,0030	2,9605	2,3618	8,0405
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre B sınıfı kitap çevirmenliği	0,1789	0,1555	0,0936	0,0026	2,6041	2,3097	7,8631
3	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C sınıfı kitap çevirmenliği	0,1590	0,1555	0,0936	0,0023	2,3143	2,1324	7,2596
4	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre D sınıfı kitap çevirmenliği	0,1374	0,1555	0,0936	0,0020	2,0000	2,0719	7,0537
5	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre E sınıfı kitap çevirmenliği	0,0969	0,1555	0,0936	0,0014	1,4101	1,8346	6,2458
6	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş	0,0747	0,1555	0,0936	0,0011	1,0869	1,7118	5,8276

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
	olmalıdır) uluslararası bilimsel kitap çevirmenliği							
7	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap çevirmenliği	0,0544	0,1555	0,0936	0,0008	0,7918	1,5337	5,2213
8	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders kitabı/mesleki kitap çevirmenliği	0,0280	0,1555	0,0936	0,0004	0,4072	1,2821	4,3648
9	Açıklamalı ve yorumlu uluslararası kitap çevirmenliği	0,0252	0,1555	0,0936	0,0004	0,3666	1,2457	4,2410
10	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders kitabı/mesleki kitap çevirmenliği	0,0221	0,1555	0,0936	0,0003	0,3217	1,1487	3,9107
11	Web Of Science/Scopus tarafından taranan/taranmayan/Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki Alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanan bilimsel makale çevirisi	0,0203	0,1555	0,0936	0,0003	0,2952	1,1161	3,7998
1.12.1.2. ULUSAL KİTAP ÇEVİRİSİ								
1	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap çevirmenliği	0,5807	0,1555	0,0936	0,0085	8,4534	1,5337	5,2213
2	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap çevirmenliği	0,2046	0,1555	0,0936	0,0030	2,9788	1,2821	4,3648
3	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki kitap/ders kitabı çevirmenliği	0,0828	0,1555	0,0936	0,0012	1,2060	1,1487	3,9107
4	Açıklamalı ve yorumlu ulusal kitap çevirmenliği	0,0828	0,1555	0,0936	0,0012	1,2060	1,1487	3,9107
5	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki kitap/ders kitabı çevirmenliği	0,0491	0,1555	0,0936	0,0007	0,7142	1,0718	3,6488
1.12.2. KİTAP BÖLÜMÜ ÇEVİRİSİ								
1.12.2.1 ULUSLARARASI KİTAP BÖLÜMÜ ÇEVİRİSİ								
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A sınıfı kitap bölümü çevirmenliği	0,2652	0,1555	0,0936	0,0039	3,8613	1,4902	5,0732
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre B sınıfı kitap bölümü çevirmenliği	0,2625	0,1555	0,0936	0,0038	3,8209	1,4902	5,0732

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
3	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C sınıfı kitap bölümü çevirmenliği	0,1079	0,1555	0,0936	0,0016	1,5705	1,3195	4,4922
4	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre D sınıfı kitap bölümü çevirmenliği	0,1079	0,1555	0,0936	0,0016	1,5705	1,3195	4,4922
5	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre E sınıfı kitap bölümü çevirmenliği	0,1079	0,1555	0,0936	0,0016	1,5705	1,3195	4,4922
6	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitap bölümü çevirmenliği	0,0636	0,1555	0,0936	0,0009	0,9264	1,2311	4,1913
7	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap bölümü çevirmenliği	0,0327	0,1555	0,0936	0,0005	0,4764	1,1487	3,9107
8	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders kitabı/mesleki kitap bölümü çevirmenliği	0,0289	0,1555	0,0936	0,0004	0,4210	1,1161	3,7998
9	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders kitabı/mesleki kitap bölümü çevirmenliği	0,0234	0,1555	0,0936	0,0003	0,3410	1,0718	3,6488
1.12.2.2	ULUSAL KİTAP BÖLÜMÜ ÇEVİRİSİ							
1	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap bölümü çevirmenliği	0,6002	0,1555	0,0936	0,0087	8,7375	1,1487	3,9107
2	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki kitap/ders kitabı bölümü çevirmenliği	0,1743	0,1555	0,0936	0,0025	2,5382	1,0718	3,6488
3	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap bölümü çevirmenliği	0,1743	0,1555	0,0936	0,0025	2,5382	1,0718	3,6488
4	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki kitap/ders kitabı bölümü çevirmenliği	0,0511	0,1555	0,0936	0,0007	0,7444	1,0000	3,4044
1.12.3.	DİĞER ÇEVİRİLER							

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
1	Tarihi ve yazma eserlerin (1928 ve öncesi) Osmanlı Türkçesinden Günümüz Türkçe'sine/Latin harflerine çevrilmesi	0,4286	0,1555	0,0936	0,0062	6,2393	1,1161	3,7998
2	Tarihi ve yazma eserlerin (1928 ve öncesi) Yabancı Dilden Günümüz Türkçe'sine/Latin harflerine çevrilmesi	0,4286	0,1555	0,0936	0,0062	6,2393	1,1161	3,7998
3	Nadir eser/Orijinal metin çevirisi	0,0476	0,1555	0,0936	0,0007	0,6933	1,0718	3,6488
4	Tanınmış uluslararası yayınevlerince yayımlanmış Tahkik/Neşir/Araştırma Notu/Detaylı Kitap Kritiği/Karar çeviri çalışmaları	0,0476	0,1555	0,0936	0,0007	0,6933	1,0718	3,6488
5	Bilimsel bir laboratuvar uygulaması kılavuzu vb. Türkçe'ye çevirerek yayımlanmış olmak	0,0476	0,1555	0,0936	0,0007	0,6933	1,0718	3,6488
1.13. ATIFLAR								
1.13.1 DERGİLERDE ALINAN ATIF								
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde alınan atıf	0,1720	0,0547	0,0936	0,0009	0,8807	1,5337	5,2213
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde alınan atıf	0,1720	0,0547	0,0936	0,0009	0,8807	1,4727	5,0138
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde alınan atıf	0,1720	0,0547	0,0936	0,0009	0,8807	1,2821	4,3648
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde alınan atıf	0,1720	0,0547	0,0936	0,0009	0,8807	1,2821	4,3648
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde alınan atıf	0,1720	0,0547	0,0936	0,0009	0,8807	1,1962	4,0725
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki dergilerde alınan atıf	0,0689	0,0547	0,0936	0,0004	0,3530	1,1487	3,9107
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde alınan atıf	0,0301	0,0547	0,0936	0,0002	0,1544	1,0718	3,6488
8	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde alınan atıf	0,0233	0,0547	0,0936	0,0001	0,1191	1,0718	3,6488
9	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde/ Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde/ Yurtiçi diğer hakemli dergilerde alınan atıf	0,0178	0,0547	0,0936	0,0001	0,0910	1,0000	3,4044
1.13.2 KİTAPLARDA ALINAN ATIF								
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da WoS-Books Citation Index)' sınıflamasına göre A,B,C,D,E sınıfı kitapta alınan atıf	0,3305	0,0547	0,0936	0,0017	1,6924	1,5784	5,3737

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
2	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da WoS-Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitapta alınan atıf	0,2774	0,0547	0,0936	0,0014	1,4206	1,5784	5,3737
3	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da WoS-Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders/mesleki kitapta alınan atıf	0,1105	0,0547	0,0936	0,0006	0,5659	1,5784	5,3737
4	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitapta alınan atıf	0,1105	0,0547	0,0936	0,0006	0,5659	1,5784	5,3737
5	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders kitabı/mesleki kitapta alınan atıf	0,0635	0,0547	0,0936	0,0003	0,3249	1,5784	5,3737
6	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitapta alınan atıf	0,0491	0,0547	0,0936	0,0003	0,2515	1,3195	4,4922
7	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki kitap/ders kitabında alınan atıf	0,0293	0,0547	0,0936	0,0001	0,1499	1,1487	3,9107
8	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel/mesleki /ders kitabında alınan atıf	0,0293	0,0547	0,0936	0,0001	0,1499	1,0718	3,6488
1.13.3 DİĞER ATIFLAR								
1.13.3.1 ULUSLARARASI DİĞER ATIFLAR								
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni / genişletilmiş özeti/özeti yayınlanmış bildiride/poster bildiride alınan atıf	0,3228	0,0547	0,0936	0,0017	1,6530	1,4727	5,0138
2	Uluslararası patente alınan atıf	0,1895	0,0547	0,0936	0,0010	0,9707	1,3741	4,6780
3	Uluslararası incelemeli patente alınan atıf	0,1895	0,0547	0,0936	0,0010	0,9707	1,3741	4,6780
4	Akademisyenin adı ile anılan formül, şema, grafiklere uluslararası yayınlarda yer verilmesi	0,1895	0,0547	0,0936	0,0010	0,9707	1,3741	4,6780
5	Akademisyenin h-indeks puanı	0,0515	0,0547	0,0936	0,0003	0,2640	1,1161	3,7998
6	Yurtdışında yayınlanan Monografi, Yüksek Lisans ve ya Doktora Tezlerinde alınan atıf	0,0285	0,0547	0,0936	0,0001	0,1461	1,0000	3,4044
7	Uluslararası basılmış kongre özetleri ve ya bildiri kitaplarında alınan atıf	0,0285	0,0547	0,0936	0,0001	0,1461	1,0000	3,4044
1.13.3.2 ULUSAL DİĞER ATIFLAR								
1	Ulusal patente alınan atıf	0,2368	0,0547	0,0936	0,0012	1,2129	1,1487	3,9107
2	Ulusal incelemeli patente alınan atıf	0,2368	0,0547	0,0936	0,0012	1,2129	1,1487	3,9107
3	Diğer ulusal yayınlarda alınan atıf	0,2368	0,0547	0,0936	0,0012	1,2129	1,1487	3,9107
4	Akademisyenin adı ile anılan formül, şema, grafiklere ulusal yayınlarda yer verilmesi	0,2368	0,0547	0,0936	0,0012	1,2129	1,1487	3,9107

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
5	Yurtiçinde yayınlanan Monografi, Yüksek Lisans ve ya Doktora Tezlerinde alınan atıf	0,0263	0,0547	0,0936	0,0001	0,1348	1,0000	3,4044
6	Ulusal basılmış kongre özetleri ve ya bildiri kitaplarında alınan atıf	0,0263	0,0547	0,0936	0,0001	0,1348	1,0000	3,4044
1.14.	LİSANSÜSTÜ TEZLERDEN ÜRETİLMİŞ YAYIN							
1.14.1	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ YAYIN							
1.14.1.1	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ MAKALE							
1.14.1.1.1	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ ULUSLARARASI MAKALE							
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,2821	0,0901	0,0936	0,0024	2,3794	1,9175	6,5280
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,2603	0,0901	0,0936	0,0022	2,1953	1,8541	6,3120
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,1536	0,0901	0,0936	0,0013	1,2959	1,7118	5,8276
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,1470	0,0901	0,0936	0,0012	1,2399	1,6808	5,7223
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,0840	0,0901	0,0936	0,0007	0,7089	1,5337	5,2213
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki makale	0,0467	0,0901	0,0936	0,0004	0,3940	1,3741	4,6780
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde kısa makale (editöre mektup, teknik not vb.) hariç olmak üzere yayınlanmış makale	0,0263	0,0901	0,0936	0,0002	0,2220	1,1962	4,0725
1.14.1.1.2	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ ULUSAL MAKALE							
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış makale	0,7775	0,0901	0,0936	0,0066	6,5588	1,3904	4,7335
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde yayınlanmış makale	0,1435	0,0901	0,0936	0,0012	1,2103	1,1487	3,9107
3	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış makale	0,0790	0,0901	0,0936	0,0007	0,6663	1,0718	3,6488
1.14.1.2	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ KİTAP, KİTAP BÖLÜMÜ							
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış uluslararası bilimsel/ders/mesleki kitap yazarlığı	0,4506	0,0901	0,0936	0,0038	3,8009	1,5157	5,1601
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış uluslararası bilimsel/ders/mesleki kitap bölüm yazarlığı	0,4053	0,0901	0,0936	0,0034	3,4190	1,4727	5,0138
3	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayınlanmış bilimsel/ders/mesleki kitap yazarlığı	0,0974	0,0901	0,0936	0,0008	0,8216	1,2821	4,3648
4	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayınlanmış bilimsel/ders/mesleki kitap bölüm yazarlığı	0,0467	0,0901	0,0936	0,0004	0,3939	1,1962	4,0725
1.14.1.3	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ KONFERANS BİLDİRİSİ							

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış bildiri	0,5347	0,0901	0,0936	0,0045	4,5105	1,2311	4,1913
2	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış bildiri	0,1342	0,0901	0,0936	0,0011	1,1323	1,1161	3,7998
3	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni/ genişletilmiş özeti/özeti bildiri kitapçığında yayınlanan bildiri	0,1342	0,0901	0,0936	0,0011	1,1323	1,1161	3,7998
4	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni/ genişletilmiş özeti/özeti bildiri kitapçığında yayınlanan poster bildiri	0,0492	0,0901	0,0936	0,0004	0,4151	1,0718	3,6488
5	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni yayınlanmış bildiri	0,0492	0,0901	0,0936	0,0004	0,4151	1,0718	3,6488
6	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti yayınlanmış bildiri	0,0492	0,0901	0,0936	0,0004	0,4151	1,0718	3,6488
7	Ulusal Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni/ genişletilmiş özeti/özeti yayınlanan poster bildiri	0,0492	0,0901	0,0936	0,0004	0,4151	1,0718	3,6488
1.14.2 YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ YAYIN								
1.14.2.1 YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ MAKALE								
1.14.2.1.1 YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ ULUSLARARASI MAKALE								
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,2778	0,0901	0,0936	0,0023	2,3438	1,7384	5,9181
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,2626	0,0901	0,0936	0,0022	2,2150	1,7118	5,8276
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,1505	0,0901	0,0936	0,0013	1,2699	1,5971	5,4373
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,1505	0,0901	0,0936	0,0013	1,2699	1,5683	5,3391
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,0921	0,0901	0,0936	0,0008	0,7770	1,4727	5,0138
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki makale	0,0410	0,0901	0,0936	0,0003	0,3458	1,3195	4,4922
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde kısa makale (editöre mektup, teknik not vb.) hariç olmak üzere yayınlanmış makale	0,0254	0,0901	0,0936	0,0002	0,2140	1,1962	4,0725
1.14.2.1.2 YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ ULUSAL MAKALE								
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış makale	0,7482	0,0901	0,0936	0,0063	6,3111	1,2821	4,3648

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde yayınlanmış makale	0,1804	0,0901	0,0936	0,0015	1,5218	1,1487	3,9107
3	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış makale	0,0714	0,0901	0,0936	0,0006	0,6026	1,0718	3,6488
1.14.2.2	YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ KİTAP, KİTAP BÖLÜMÜ							
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış uluslararası bilimsel/ders/mesleki kitap yazarlığı	0,5854	0,0901	0,0936	0,0049	4,9383	1,4310	4,8716
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış uluslararası bilimsel/ders/mesleki kitap bölüm yazarlığı	0,2588	0,0901	0,0936	0,0022	2,1832	1,3351	4,5454
3	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayınlanmış bilimsel/ders/mesleki kitap yazarlığı	0,1080	0,0901	0,0936	0,0009	0,9114	1,2311	4,1913
4	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayınlanmış bilimsel/ders/mesleki kitap bölüm yazarlığı	0,0477	0,0901	0,0936	0,0004	0,4026	1,1487	3,9107
1.14.2.3	YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ KONFERANS BİLDİRİSİ							
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış bildiri	0,3976	0,0901	0,0936	0,0034	3,3542	1,2311	4,1913
2	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış bildiri	0,2678	0,0901	0,0936	0,0023	2,2592	1,1962	4,0725
3	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti bildiri kitapçığında yayınlanan bildiri	0,1206	0,0901	0,0936	0,0010	1,0170	1,1487	3,9107
4	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti bildiri kitapçığında yayınlanan poster bildiri	0,0756	0,0901	0,0936	0,0006	0,6380	1,1161	3,7998
5	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni yayınlanmış bildiri	0,0756	0,0901	0,0936	0,0006	0,6380	1,1161	3,7998
6	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti yayınlanmış bildiri	0,0314	0,0901	0,0936	0,0003	0,2646	1,0718	3,6488
7	Ulusal Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti yayınlanan poster bildiri	0,0314	0,0901	0,0936	0,0003	0,2646	1,0718	3,6488
2.	MESLEKİ VE DİĞER ARAŞTIRMA ETKİNLİKLERİ							
2.1.	PATENT, FAYDALI MODEL, YAZILIM VE TASARIM							
2.1.1.	ULUSLARARASI PATENT, FAYDALI MODEL VE TASARIM							
1	Patent, endüstriyel tasarım, tez ve ya proje çıktısı ticarileştirilmiş ve ya sanayide uygulamaya geçirilmiş olmak	0,1646	0,4999	0,3724	0,0306	30,6398	9,0000	30,6398

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
2	Faydalı model, yeni ürün, yazılım ve ya endüstriyel tasarım üreticisi olmak	0,1628	0,4999	0,3724	0,0303	30,3074	8,8946	30,2810
3	Uluslararası incelemeli patent sahipliği (başvuru olumlu sonuçlanmış)	0,1628	0,4999	0,3724	0,0303	30,3074	8,7766	29,8793
4	Kendisi buluş sahibi olmak koşuluyla, bölgesel anlaşmalar kapsamında alınmış patent sahipliği	0,1628	0,4999	0,3724	0,0303	30,3074	8,6875	29,5760
5	Uluslararası incelemesiz patent sahipliği (başvuru olumlu sonuçlanmış)	0,1542	0,4999	0,3724	0,0287	28,7060	8,5723	29,1837
6	Kendisi buluş sahibi olmak şartıyla, ticarileştirilmiş faydalı model, yeni ürün, yazılım ve ya endüstriyel tasarım	0,0456	0,4999	0,3724	0,0085	8,4882	5,8916	20,0575
7	Bir başka gerçek ve ya tüzel kişi adına tescil edilmiş patentlerde 'buluş sahibi' ve ya tasarımcı olarak yer almak	0,0456	0,4999	0,3724	0,0085	8,4882	5,8916	20,0575
8	Başvurusu olumlu sonuçlanmış faydalı model, yeni ürün, yazılım ve ya endüstriyel tasarım	0,0425	0,4999	0,3724	0,0079	7,9093	5,7454	19,5597
9	Lisanslanan faydalı model, yeni ürün, yazılım ve ya endüstriyel tasarım	0,0425	0,4999	0,3724	0,0079	7,9093	5,7454	19,5597
10	Bir başka gerçek ve ya tüzel kişi adına tescil edilmiş faydalı modelde 'buluş sahibi' ve ya tasarımcı olarak yer almak	0,0166	0,4999	0,3724	0,0031	3,0908	4,0000	13,6177
2.1.2.	ULUSAL PATENT, FAYDALI MODEL VE TASARIM							
1	Patent, endüstriyel tasarım, tez ve ya proje çıktısı ticarileştirilmiş ve ya sanayide uygulamaya geçirilmiş olmak	0,1745	0,2438	0,3724	0,0158	15,8396	7,0683	24,0636
2	Faydalı model, yeni ürün, yazılım ve ya endüstriyel tasarım üreticisi olmak	0,1647	0,2438	0,3724	0,0150	14,9548	6,9602	23,6955
3	Ulusal incelemeli patent sahipliği (başvuru olumlu sonuçlanmış)	0,1647	0,2438	0,3724	0,0150	14,9548	6,8929	23,4664
4	Kendisi buluş sahibi olmak koşuluyla, bölgesel anlaşmalar kapsamında alınmış patent sahipliği	0,1647	0,2438	0,3724	0,0150	14,9548	6,8787	23,4181
5	Ulusal incelemesiz patent sahipliği (başvuru olumlu sonuçlanmış)	0,1577	0,2438	0,3724	0,0143	14,3139	6,7875	23,1074
6	Kendisi buluş sahibi olmak şartıyla, ticarileştirilmiş faydalı model, yeni ürün, yazılım ve ya endüstriyel tasarım	0,0404	0,2438	0,3724	0,0037	3,6698	4,2595	14,5012
7	Bir başka gerçek ve ya tüzel kişi adına tescil edilmiş patentlerde 'buluş sahibi' ve ya tasarımcı olarak yer almak	0,0404	0,2438	0,3724	0,0037	3,6698	4,2595	14,5012
8	Başvurusu olumlu sonuçlanmış faydalı model, yeni ürün, yazılım ve ya endüstriyel tasarım	0,0379	0,2438	0,3724	0,0034	3,4438	4,1826	14,2392
9	Lisanslanan faydalı model, yeni ürün, yazılım ve ya endüstriyel tasarım	0,0379	0,2438	0,3724	0,0034	3,4438	4,1826	14,2392
10	Bir başka gerçek ve ya tüzel kişi adına tescil edilmiş faydalı modelde 'buluş sahibi' ve ya tasarımcı olarak yer almak	0,0170	0,2438	0,3724	0,0015	1,5416	3,0876	10,5113
2.2.	PROJE ÇALIŞMASI							

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
2.2.1.	ULUSLARARASI PROJE ÇALIŞMASI							
2.2.1.1.	AB AR-GE DESTEK/ÇERÇEVE PROGRAMI/KARİYER PROJELERİ							
1	Devam eden ve ya başarı ile tamamlanmış AB Çerçeve Programı bilimsel araştırma Projesinde Koordinatör olmak	0,4032	0,2105	0,3724	0,0316	31,6061	6,4878	22,0872
2	Devam eden ve ya başarı ile tamamlanmış AB Çerçeve Programı bilimsel araştırma Projesinde yürütücü olmak	0,2376	0,2105	0,3724	0,0186	18,6284	5,7503	19,5765
3	AB Çerçeve Programı kariyer projesinde araştırmacı olmak	0,1437	0,2105	0,3724	0,0113	11,2669	5,0016	17,0277
4	Devam eden ve ya başarı ile tamamlanmış AB Çerçeve Programı bilimsel araştırma projesinde baş araştırmacı/araştırmacı/ortak araştırmacı olmak	0,1218	0,2105	0,3724	0,0095	9,5475	4,6630	15,8747
5	Devam eden ve ya başarı ile tamamlanmış AB Çerçeve Programı bilimsel araştırma projesinde danışman olmak	0,0602	0,2105	0,3724	0,0047	4,7153	3,8932	13,2542
6	Devam eden ve ya başarı ile tamamlanmış AB Çerçeve Programı bilimsel araştırma projesinde bursiyer olmak	0,0335	0,2105	0,3724	0,0026	2,6222	3,2875	11,1920
2.2.1.2.	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF PROJELERİ VE YA ÜYK'NIN ONAYLADIĞI DİĞER PROJELER							
1	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri ve ya ÜYK'nın onayladığı diğer uluslararası araştırma fonlarınca desteklenen projelerde koordinatör olmak	0,4823	0,2105	0,3724	0,0378	37,8067	2,2974	7,8213
2	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri ve ya ÜYK'nın onayladığı diğer uluslararası araştırma fonlarınca desteklenen projelerde yürütücü olmak	0,2925	0,2105	0,3724	0,0229	22,9285	2,1446	7,3011
3	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri ve ya ÜYK'nın onayladığı diğer uluslararası araştırma fonlarınca desteklenen projelerde baş araştırmacı/araştırmacı / ortak araştırmacı olmak	0,1197	0,2105	0,3724	0,0094	9,3835	1,8616	6,3378
4	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri ve ya ÜYK'nın onayladığı diğer uluslararası araştırma fonlarınca desteklenen projelerde danışman olmak	0,0661	0,2105	0,3724	0,0052	5,1777	1,6917	5,7593
5	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri ve ya ÜYK'nın onayladığı diğer uluslararası araştırma fonlarınca desteklenen projelerde bursiyer olmak	0,0394	0,2105	0,3724	0,0031	3,0900	1,5784	5,3737

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
2.2.1.3.	AB DIŞI ULUSLARARASI AR-GE PROJELERİ							
1	AB Dışında Uluslararası Ar-Ge Projelerinde Koordinatör Olmak	0,4509	0,2105	0,3724	0,0353	35,3468	3,0688	10,4476
2	AB Dışında Uluslararası Ar-Ge Projelerinde yürütücü olmak	0,2760	0,2105	0,3724	0,0216	21,6377	2,7742	9,4445
3	AB Dışında Uluslararası Ar-Ge Projelerinde baş araştırmacı/araştırmacı / ortak araştırmacı olmak	0,1584	0,2105	0,3724	0,0124	12,4175	2,4022	8,1783
4	AB Dışında Uluslararası Ar-Ge Projelerinde danışman olmak	0,0750	0,2105	0,3724	0,0059	5,8821	2,0477	6,9711
5	AB Dışında Uluslararası Ar-Ge Projelerinde bursiyer olmak	0,0396	0,2105	0,3724	0,0031	3,1023	1,7118	5,8276
2.2.1.4.	NIH/ NSF/ERC BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ DIŞINDAKİ ULUSLARARASI DESTEKLİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ							
1	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projelerinde koordinatör olmak	0,4536	0,2105	0,3724	0,0356	35,5567	1,7891	6,0908
2	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projelerinde yürütücü olmak	0,2969	0,2105	0,3724	0,0233	23,2714	1,7070	5,8112
3	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projelerinde baş araştırmacı/araştırmacı/ortak araştırmacı olmak	0,1466	0,2105	0,3724	0,0115	11,4919	1,5849	5,3956
4	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projelerinde danışman olmak	0,0647	0,2105	0,3724	0,0051	5,0717	1,4727	5,0138
5	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projelerinde bursiyer olmak	0,0382	0,2105	0,3724	0,0030	2,9946	1,3741	4,6780
2.2.1.5.	DİĞER AR-GE PROJELERİ							
1	Diğer Uluslararası Özel ve ya Kamu Kurum ve Kuruluşları Tarafından Desteklenmiş Ar-Ge Projelerinde Koordinatör olmak	0,4649	0,2105	0,3724	0,0364	36,4437	1,4727	5,0138
2	Diğer Uluslararası Ar-Ge Programlarında Yapılan Projelerde yürütücü olmak	0,2957	0,2105	0,3724	0,0232	23,1776	1,4269	4,8579
3	Diğer Uluslararası Ar-Ge Programlarında Yapılan Projelerde baş araştırmacı/araştırmacı/ortak araştırmacı olmak	0,1375	0,2105	0,3724	0,0108	10,7807	1,3493	4,5935
4	Diğer Uluslararası Ar-Ge Programlarında Yapılan Projelerde danışman olmak	0,0624	0,2105	0,3724	0,0049	4,8927	1,2821	4,3648
5	Diğer Uluslararası Ar-Ge Programlarında Yapılan Projelerde bursiyer olmak	0,0394	0,2105	0,3724	0,0031	3,0918	1,2311	4,1913
2.2.2.	ULUSAL PROJE ÇALIŞMASI							
2.2.2.1	BAP VE ÜNİVERSİTELER DIŞI KAMU/ÖZEL KURUM BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ							
1	Üniversiteler dışındaki kamu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum ve Kuruluşlar ve Bakanlıklar, SANTEZ, AB, Kalkınma Ajansı, TTGV, TEYDEB,)/özel kurumlarla yapılan bilimsel	0,3507	0,0458	0,3724	0,0060	5,9809	3,5843	12,2025

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
	araştırma projelerinde koordinatör olmak							
2	Üniversiteler dışındaki kamu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum ve Kuruluşlar ve Bakanlıklar, SANTEZ, AB, Kalkınma Ajansı, TTGV, TEYDEB,)/özel kurumlarda yapılan bilimsel araştırma projelerinde yürütücü olmak	0,2892	0,0458	0,3724	0,0049	4,9325	3,0673	10,4425
3	Üniversiteler dışındaki kamu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum ve Kuruluşlar ve Bakanlıklar, SANTEZ, AB, Kalkınma Ajansı, TTGV, TEYDEB,)/özel kurumlarda yapılan bilimsel araştırma projelerinde baş araştırmacı/araştırmacı/ortak araştırmacı olmak	0,1495	0,0458	0,3724	0,0026	2,5503	2,3800	8,1026
4	Üniversiteler dışındaki kamu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum ve Kuruluşlar ve Bakanlıklar, SANTEZ, AB, Kalkınma Ajansı, TTGV, TEYDEB,)/özel kurumlarda yapılan bilimsel araştırma projelerinde danışman olmak	0,0724	0,0458	0,3724	0,0012	1,2351	1,6917	5,7593
5	Üniversiteler dışındaki kamu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum ve Kuruluşlar ve Bakanlıklar, SANTEZ, AB, Kalkınma Ajansı, TTGV, TEYDEB,)/özel kurumlarda yapılan bilimsel araştırma projelerinde bursiyer olmak	0,0534	0,0458	0,3724	0,0009	0,9113	1,5157	5,1601
6	Üniversite destekli bilimsel araştırma projesi (BAP) yürütücüsü olmak	0,0432	0,0458	0,3724	0,0007	0,7371	1,3351	4,5454
7	Üniversite destekli bilimsel araştırma projesinde (BAP) görev almak	0,0415	0,0458	0,3724	0,0007	0,7078	1,2311	4,1913
2.2.2.2.	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, ULUSLARARASI İKİLİ İŞBİRLİĞİ PROGRAMLARI							
1	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İşbirliği Programlarında koordinatör olmak	0,3912	0,0458	0,3724	0,0067	6,6720	3,4953	11,8994
2	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İşbirliği Programlarında yürütücü olmak	0,3310	0,0458	0,3724	0,0056	5,6456	3,1419	10,6965
3	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İşbirliği Programlarında baş araştırmacı/araştırmacı /ortak araştırmacı olmak	0,1717	0,0458	0,3724	0,0029	2,9283	2,6390	8,9843
4	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İşbirliği Programlarında danışman olmak	0,0666	0,0458	0,3724	0,0011	1,1360	1,9896	6,7734

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
5	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İşbirliği Programlarında bursiyer olmak	0,0395	0,0458	0,3724	0,0007	0,6731	1,6917	5,7593
2.2.2.3.	TÜBİTAK 1005, 3001 PROJELERİ							
1	TÜBİTAK 1005, 3001 projelerinde koordinatör olmak	0,4154	0,0458	0,3724	0,0071	7,0839	3,1203	10,6229
2	TÜBİTAK 1005, 3001 projelerinde yürütücü olmak	0,3528	0,0458	0,3724	0,0060	6,0174	2,8102	9,5672
3	TÜBİTAK 1005, 3001 projelerinde baş araştırmacı/araştırmacı /ortak araştırmacı olmak	0,1366	0,0458	0,3724	0,0023	2,3294	2,2206	7,5600
4	TÜBİTAK 1005, 3001 projelerinde danışman olmak	0,0501	0,0458	0,3724	0,0009	0,8537	1,6917	5,7593
5	TÜBİTAK 1005, 3001 projelerinde bursiyer olmak	0,0452	0,0458	0,3724	0,0008	0,7708	1,6245	5,5305
2.2.2.4.	TÜBİTAK 1002 PROJELERİ							
1	TÜBİTAK 1002 projelerinde koordinatör olmak	0,4032	0,0458	0,3724	0,0069	6,8758	2,9649	10,0939
2	TÜBİTAK 1002 projelerinde yürütücü olmak	0,3342	0,0458	0,3724	0,0057	5,6998	2,6703	9,0908
3	TÜBİTAK 1002 projelerinde baş araştırmacı/araştırmacı /ortak araştırmacı olmak	0,1687	0,0458	0,3724	0,0029	2,8767	2,2206	7,5600
4	TÜBİTAK 1002 projelerinde danışman olmak	0,0484	0,0458	0,3724	0,0008	0,8251	1,5784	5,3737
5	TÜBİTAK 1002 projelerinde bursiyer olmak	0,0456	0,0458	0,3724	0,0008	0,7777	1,5157	5,1601
2.2.2.5.	H2020							
1	H2020 Projesinde koordinatör olmak	0,4063	0,0458	0,3724	0,0069	6,9295	3,6920	12,5692
2	H2020 Projesinde yürütücü olmak	0,3523	0,0458	0,3724	0,0060	6,0078	3,3659	11,4588
3	H2020 Projesinde baş araştırmacı/araştırmacı /ortak araştırmacı olmak	0,1299	0,0458	0,3724	0,0022	2,2157	2,7417	9,3339
4	H2020 Projesinde danışman olmak	0,0707	0,0458	0,3724	0,0012	1,2066	2,2587	7,6895
5	H2020 Projesinde bursiyer olmak	0,0408	0,0458	0,3724	0,0007	0,6954	1,9896	6,7734
2.2.2.6.	DİĞER KAMU KURUM VE KURULUŞLARINDAN ALINAN PROJELERİ							
1	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projelerde koordinatör olmak	0,4624	0,0458	0,3724	0,0079	7,8864	1,3195	4,4922
2	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projelerde yürütücü olmak	0,2899	0,0458	0,3724	0,0049	4,9442	1,2821	4,3648
3	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projelerde baş araştırmacı/araştırmacı /ortak araştırmacı olmak	0,1287	0,0458	0,3724	0,0022	2,1957	1,2311	4,1913
4	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projelerde danışman olmak	0,0813	0,0458	0,3724	0,0014	1,3863	1,1962	4,0725
5	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projelerde bursiyer olmak	0,0377	0,0458	0,3724	0,0006	0,6425	1,1487	3,9107
3.	EĞİTİM ETKİNLİKLERİ							
3.1.	TEZ DANIŞMANLIĞI							
3.1.1.	DOKTORA TEZ DANIŞMANLIĞI							
1	Doktora Tezi Tek Danışman	0,7132	0,4899	0,0624	0,0218	21,8176	2,5642	8,7295
2	Doktora Tezi Asıl Danışman	0,2200	0,4899	0,0624	0,0067	6,7291	2,0719	7,0537
3	Doktora Tezi Eş Danışman	0,0669	0,4899	0,0624	0,0020	2,0465	1,6917	5,7593
3.1.2.	YÜKSEKLİSANS TEZ DANIŞMANLIĞI							
1	Yüksek Lisans Tezi Tek Danışman	0,7132	0,4899	0,0624	0,0218	21,8176	2,0719	7,0537

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
2	Yüksek Lisans Tezi Asıl Danışman	0,2200	0,4899	0,0624	0,0067	6,7291	1,5157	5,1601
3	Yüksek Lisans Tezi Eş Danışman	0,0669	0,4899	0,0624	0,0020	2,0465	1,0718	3,6488
3.2.	DERS YÜKÜ							
1	Bir yarıyıl ders yükü haricinde verilen her lisansüstü ders yürütücülüğü	0,3539	0,4507	0,0624	0,0100	9,9618	2,0000	6,8088
2	Bir yarıyıl ders yükü haricinde verilen her ön lisans/lisans dersi yürütücülüğü	0,2166	0,4507	0,0624	0,0061	6,0972	1,7321	5,8966
3	Bir yarıyıl ders yükü haricinde yabancı dilde verilen her lisans/lisansüstü ders yürütücülüğü	0,1053	0,4507	0,0624	0,0030	2,9630	1,4633	4,9815
4	Bir yarıyıl ders yükü dahilinde verilen her lisans üstü ders yürütücülüğü	0,0888	0,4507	0,0624	0,0025	2,4987	1,3741	4,6780
5	Bir yarıyıl ders yükü dahilinde verilen her ön lisans/lisans dersi yürütücülüğü	0,0865	0,4507	0,0624	0,0024	2,4337	1,3195	4,4922
6	Bir yarıyıl ders yükü dahilinde yabancı dilde verilen her lisans/lisans üstü ders yürütücülüğü	0,0865	0,4507	0,0624	0,0024	2,4337	1,3110	4,4633
7	Bir yarıyıl lisans dersi yardımcı öğretim elemanlığı	0,0312	0,4507	0,0624	0,0009	0,8786	1,0000	3,4044
8	Bir yarıyıl lisansüstü dersi yardımcı öğretim elemanlığı	0,0312	0,4507	0,0624	0,0009	0,8786	1,0000	3,4044
3.3.	EĞİTİM ETKİNLİKLERİ - DİĞER							
1	Birimdeki kümülatif sıralamada ilk %10 içinde olmak	0,2064	0,0594	0,0624	0,0008	0,7656	1,2148	4,1357
2	Yeni bir merkez geliştirme	0,1099	0,0594	0,0624	0,0004	0,4076	1,1746	3,9989
3	Yeni bir program/özel yandal program geliştirme	0,1099	0,0594	0,0624	0,0004	0,4076	1,1746	3,9989
4	Uluslararası Bilim ve Araştırmalar için kazanılan burslar	0,1099	0,0594	0,0624	0,0004	0,4076	1,1746	3,9989
5	Birimdeki kümülatif sıralamada ilk %10'dan sonraki %15 içinde olmak	0,1099	0,0594	0,0624	0,0004	0,4076	1,1746	3,9989
6	Tamamen yeni bir dersin geliştirilmesi	0,0989	0,0594	0,0624	0,0004	0,3667	1,1487	3,9107
7	Ulusal Bilim ve Araştırmalar için kazanılan burslar	0,0989	0,0594	0,0624	0,0004	0,3667	1,1487	3,9107
8	Uluslararası bir sertifika eğitim kursuna eğitici olarak katılmış olmak	0,0590	0,0594	0,0624	0,0002	0,2187	1,1161	3,7998
9	Lisansüstü tez jüri üyeliği (en çok iki adet/yıl)	0,0335	0,0594	0,0624	0,0001	0,1244	1,0718	3,6488
10	Ulusal bir sertifika eğitim kursuna eğitici olarak katılmış olmak	0,0335	0,0594	0,0624	0,0001	0,1244	1,0718	3,6488
11	Tez İzleme Komitesi Üyeliği	0,0152	0,0594	0,0624	0,0001	0,0562	1,0000	3,4044
12	Her bir yıl için Ön Lisans /Lisans Danışmanlık	0,0152	0,0594	0,0624	0,0001	0,0562	1,0000	3,4044
4.	ÖDÜLLER, YARIŞMALAR, ÜYELİKLER ve HAKEMLİK							
4.1.	ÖDÜLLER							
1	Yayın teşvik ödülleri dışında uluslararası tanınırlığı olan yurtdışı bilimsel kurum ve kuruluşlarca verilen bilim, teşvik ve ya araştırma ödülü (sürekli ve periyodik olarak verilen, daha önce en az beş kez verilmiş, ilgili kurum ve ya kuruluşun internet sayfasından duyurulan ve akademik ağırlıklı bir değerlendirme jürisi ve ya seçici kurulu olan)	0,1821	0,6023	0,1243	0,0136	13,6310	3,7372	12,7230
2	TÜBİTAK Bilim Ödülü	0,1358	0,6023	0,1243	0,0102	10,1697	2,9302	9,9755
3	TÜBA Akademi/Bilim Ödülü	0,1358	0,6023	0,1243	0,0102	10,1697	2,9302	9,9755

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
4	TÜBİTAK TWAS ve ya Teşvik Ödülü	0,1358	0,6023	0,1243	0,0102	10,1697	2,9302	9,9755
5	TÜBİTAK Ufuk 2020 Programı Eşik Üstü Ödülü	0,1058	0,6023	0,1243	0,0079	7,9197	2,4495	8,3391
6	TÜBA Teşvik Ödülü	0,1058	0,6023	0,1243	0,0079	7,9197	2,4495	8,3391
7	TÜBA Telif ve Çeviri Kitap Ödülü	0,0785	0,6023	0,1243	0,0059	5,8772	1,9433	6,6158
8	YÖK Yılın Doktora Tezi Ödülü	0,0743	0,6023	0,1243	0,0056	5,5645	1,9332	6,5814
9	Uluslararası kongre en iyi bildiri ödülü (ilk üç giren, derece paylaşımı dahil)	0,0237	0,6023	0,1243	0,0018	1,7749	1,1161	3,7998
10	Ulusal kongre en iyi bildiri ödülü (ilk üç giren, derece paylaşımı dahil)	0,0224	0,6023	0,1243	0,0017	1,6783	1,0718	3,6488
4.2.	YARIŞMALAR							
1	Sürekli düzenlenen uluslararası bilimsel bir yarışmada ilgili alanda kazanılan ilk üç derece	0,5635	0,0991	0,1243	0,0069	6,9416	1,9332	6,5814
2	Sürekli düzenlenen uluslararası bilimsel bir yarışmada ilgili alanda kazanılan mansiyon	0,2371	0,0991	0,1243	0,0029	2,9213	1,7118	5,8276
3	Sürekli düzenlenen ulusal bilimsel bir yarışmada ilgili alanda kazanılan ilk üç derece	0,1506	0,0991	0,1243	0,0019	1,8553	1,6207	5,5174
4	Sürekli düzenlenen ulusal bilimsel bir yarışmada ilgili alanda kazanılan mansiyon	0,0488	0,0991	0,1243	0,0006	0,6013	1,3904	4,7335
4.3.	ÜYELİKLER							
4.3.1.	ULUSLARARASI ÜYELİKLER							
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1, Q2, Q3 ve Q4 kapsamındaki dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği	0,2956	0,2402	0,1243	0,0088	8,8258	2,6265	8,9418
2	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği	0,2184	0,2402	0,1243	0,0065	6,5206	2,2974	7,8213
3	Uluslararası Bir Kuruluş Tarafından Düzenlenen Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Düzenleme Komitesi/Kurulu/Komisyonu Başkanlığı ve ya üyeliği	0,1601	0,2402	0,1243	0,0048	4,7798	2,2361	7,6125
4	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği	0,1262	0,2402	0,1243	0,0038	3,7675	1,9332	6,5814
5	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği	0,1262	0,2402	0,1243	0,0038	3,7675	1,9332	6,5814
6	Sürekli düzenlenen uluslararası bilimsel bir yarışmada ödül jürisi üyeliği	0,0466	0,2402	0,1243	0,0014	1,3908	1,3904	4,7335
7	Uluslararası nitelikli bilimsel etkinlik bilimsel değerlendirme komitesi üyeliği	0,0271	0,2402	0,1243	0,0008	0,8082	1,1161	3,7998
4.3.2.	ULUSAL ÜYELİKLER							
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği	0,4638	0,2402	0,1243	0,0138	13,8477	1,9332	6,5814
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için)	0,1059	0,2402	0,1243	0,0032	3,1620	1,3195	4,4922

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
	kapsamındaki hakemli dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği							
3	Ulusal Bir Kuruluş Tarafından Düzenlenen Ulusal Bilimsel Toplantılarda Düzenleme Komitesi/Kurulu/Komisyonu Başkanlığı ve ya üyeliği	0,0813	0,2402	0,1243	0,0024	2,4282	1,2457	4,2410
4	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği	0,0833	0,2402	0,1243	0,0025	2,4866	1,2311	4,1913
5	Uluslararası indekslerde taranan ulusal dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği	0,0813	0,2402	0,1243	0,0024	2,4282	1,2311	4,1913
6	Sürekli düzenlenen ulusal bilimsel bir yarışmada ödül jürisi üyeliği	0,0679	0,2402	0,1243	0,0020	2,0281	1,1487	3,9107
7	Yurtiçindeki resmi kültürel ve bilimsel kuruluşların bilimsel kurul üyelikleri (TÜBİTAK, TÜBA, YÖK, BAKANLIKLAR, ÖSYM, TIPTA UZMANLIK KURULU, Kültür Varlıklarını Koruma Yüksek Kurulu, Tabiat Varlıklarını Koruma Genel Müdürlüğü, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Yüksek Din Kurulu vb.)	0,0679	0,2402	0,1243	0,0020	2,0281	1,1487	3,9107
8	Ulusal nitelikli bilimsel etkinlik bilimsel değerlendirme komitesi üyeliği	0,0486	0,2402	0,1243	0,0015	1,4514	1,0718	3,6488
4.4. HAKEMLİK								
4.4.1. ULUSLARARASI HAKEMLİK								
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A, B sınıfı kitap hakemliği	0,3273	0,0584	0,1243	0,0024	2,3761	1,6505	5,6189
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C, D ve E sınıfı kitap hakemliği	0,2304	0,0584	0,1243	0,0017	1,6726	1,6207	5,5174
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 ve Q2 kapsamındaki dergilerde hakemlik	0,0734	0,0584	0,1243	0,0005	0,5328	1,5499	5,2766
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 ve Q4 kapsamındaki dergilerde hakemlik	0,0734	0,0584	0,1243	0,0005	0,5328	1,5157	5,1601
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde hakemlik	0,0734	0,0584	0,1243	0,0005	0,5328	1,4727	5,0138
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki dergilerde hakemlik	0,0734	0,0584	0,1243	0,0005	0,5328	1,4310	4,8716
7	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş	0,0412	0,0584	0,1243	0,0003	0,2992	1,3904	4,7335

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
	olmalıdır) uluslararası kitap hakemliği							
8	Tanınırlığı olan uluslararası bilimsel kurum projelerinde hakemlik/Moderatörlük	0,0412	0,0584	0,1243	0,0003	0,2992	1,3493	4,5935
9	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde hakemlik	0,0412	0,0584	0,1243	0,0003	0,2992	1,3351	4,5454
10	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası kitap hakemliği	0,0252	0,0584	0,1243	0,0002	0,1826	1,2821	4,3648
4.4.2. ULUSAL HAKEMLİK								
1	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap hakemliği	0,2942	0,0584	0,1243	0,0021	2,1360	1,3493	4,5935
2	Tanınırlığı olan ulusal bilimsel kurum projelerinde hakemlik/Moderatörlük	0,2406	0,0584	0,1243	0,0017	1,7470	1,3195	4,4922
3	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde hakemlik	0,1817	0,0584	0,1243	0,0013	1,3190	1,2821	4,3648
4	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap hakemliği	0,1340	0,0584	0,1243	0,0010	0,9732	1,2457	4,2410
5	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap harici kitap hakemliği	0,0724	0,0584	0,1243	0,0005	0,5260	1,1962	4,0725
6	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde hakemlik	0,0498	0,0584	0,1243	0,0004	0,3613	1,1487	3,9107
7	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde hakemlik	0,0272	0,0584	0,1243	0,0002	0,1975	1,0718	3,6488
5.	DİĞER İDARİ VE HİZMET FAALİYETLERİ VE DİĞER KRİTERLER							
5.1.	İDARİ GÖREVLER VE KOMİSYON/KURUL ÇALIŞMALARI							
1	Rektör, Rektör Yrd., Dekan	0,4519	0,6583	0,0461	0,0137	13,7136	1,7411	5,9274
2	Dekan Vekili, Yüksekokul/Meslek Yüksekokulu/ Enstitü/Merkez Müdürlüğü ve ya Başhekimlik	0,2717	0,6583	0,0461	0,0082	8,2470	1,5518	5,2831
3	Dekan Yrd./Müdür Yrd./Bölüm Başkanı/Başhekim Yrd. Vb.	0,1787	0,6583	0,0461	0,0054	5,4234	1,3741	4,6780
4	Üniversite Yönetim Kurulu, Senato, Etik Kurul ve Diğer Kurul Üyelikleri ve Koordinatörlük, Anabilim/Bilim Dalı Başkanlığı	0,0520	0,6583	0,0461	0,0016	1,5777	1,0718	3,6488
5	Komisyon Çalışmaları (her yıl için)	0,0457	0,6583	0,0461	0,0014	1,3860	1,0000	3,4044
5.2.	DANIŞMANLIK							
1	Tanınırlığı Olan Ulusal ve Uluslararası Bilimsel Kurum Projelerinde Danışmanlık Yapmak	0,4287	0,2819	0,0461	0,0056	5,5713	1,6207	5,5174
2	Tanınırlığı Olan Ulusal/Uluslararası Hakemli Dergilerde Danışmanlık Yapmak	0,3814	0,2819	0,0461	0,0050	4,9564	1,5157	5,1601
3	Kamu ve ya Özel Sektörde Danışmanlık (Her yıl için)	0,0770	0,2819	0,0461	0,0010	1,0010	1,1161	3,7998

SIRA NO	KRİTERLER	1.AŞAMA AĞIRLIK	2.AŞAMA AĞIRLIK	3. AŞAMA AĞIRLIK	KRİTER NİHAİ AĞIRLIK	*1000 ile çarpımla puana çevirme	geo ort	patent temelli kriter puan
4	Öğrenci Proje Yarışmaları Danışmanlığı	0,0624	0,2819	0,0461	0,0008	0,8109	1,0718	3,6488
5	Öğrenci Kulübü/Topluluğu (her bir yıl için) Danışmanlığı	0,0505	0,2819	0,0461	0,0007	0,6559	1,0000	3,4044
5.3.	DİĞER HİZMET AKTİVİTELERİ VE DİĞER KRİTERLER-DİĞER							
1	Ülke İçinde Gerçekleştirilen Sürekli Eğitim Seminerleri	0,2527	0,0598	0,0461	0,0007	0,6965	1,3797	4,6972
2	Uluslararası bir organizasyon için hazırlanan yayımlanmış bilirkişi raporu (mahkeme bilirkişi raporu hariç)	0,2527	0,0598	0,0461	0,0007	0,6965	1,3797	4,6972
3	Ulusal bir organizasyon için hazırlanan yayımlanmış bilirkişi raporu (mahkeme bilirkişi raporu hariç)	0,1226	0,0598	0,0461	0,0003	0,3379	1,2457	4,2410
4	Yükseköğretim Kurulu Tarafından Kabul Edilen Merkezi Bir Yabancı Dil Sınavından kurumun belirlediği eşik değer üzerinde ve ya Eşdeğeri Bir Puan Almak	0,0889	0,0598	0,0461	0,0002	0,2452	1,1746	3,9989
5	Eğitiminin Eğitimi Kapsamında Alınan 'Sertifika', Üniversite Dışına Yönelik 'Girişimcilik', Teknoloji Yönetimi' ve ya 'İnovasyon Yönetimi' Kapsamında Sertifika Programı Düzenleme	0,0496	0,0598	0,0461	0,0001	0,1368	1,1161	3,7998
6	Ulusal/Uluslararası Bir Standardın Hazırlanmasında Görev Almak	0,0496	0,0598	0,0461	0,0001	0,1368	1,1161	3,7998
7	Etki Faktörü 5 ve Üzerinde Olan (Yayın Yapıldığı Yılda Geçerli Faktör) Dergide Yapılan Yayın	0,0402	0,0598	0,0461	0,0001	0,1110	1,0718	3,6488
8	Üniversite-Toplum/Üniversite-Endüstri İşbirliği Çerçevesinde Sosyal Sorumluluk Çalışmaları ve Projeleri İçerisinde Görev Almak	0,0402	0,0598	0,0461	0,0001	0,1110	1,0718	3,6488
9	Akademik Teşvikten İki Yıl Üst Üste 60 ve Üzerinde Puan Almış Olmak	0,0402	0,0598	0,0461	0,0001	0,1110	1,0718	3,6488
10	Soruşturma Yapmış ve ya Yapıyor Olmak (en çok iki adet)	0,0211	0,0598	0,0461	0,0001	0,0581	1,0000	3,4044
11	Alanı ile İlgili basında mülakat vermek (yazılı/görsel, en çok 5 adet/yıl)	0,0211	0,0598	0,0461	0,0001	0,0581	1,0000	3,4044
12	Eğitim-Araştırma Faaliyetleri Sırasında Üniversite Komisyonlarında Görev Almak	0,0211	0,0598	0,0461	0,0001	0,0581	1,0000	3,4044

3.3. Analiz Sonuçlarının Yorumlanması

Hesaplamalara dahil edilen her kriter ve kriterlerin önem dereceleri, yükseköğretim sistemimizin iki önemli düzenleyici ve denetleyici kurumu olan YÖK ve ÜAK ile ‘Araştırma Üniversitesi’ niteliğine sahip 8 önemli üniversitenin görüşlerine dayandığından, günümüzde yükseköğretim sisteminde üniversitelerden ve akademisyenlerden beklenen rollerin önem derecelerine göre neler olduğunu gözler önüne sermektedir.

Çalışma kapsamında puanlama sistemlerini incelediğimiz 10 kurumun doçentlik atama-yükseltme ve teşvik puanlama cetvelleri doğrultusunda, akademik performans değerlendirme modelimiz içerisinde oluşturduğumuz beş boyutun önem derecelerine baktığımızda; ‘Yayınlar, Editörlük, Ansiklopedi Çalışmaları, Kitap Eleştirisi, Çeviriler ve Atıflar’ boyutunun %50 lik payla en fazla öneme sahip olduğu, arkasından %32,5 payla ‘Mesleki ve Diğer Araştırma Etkinlikleri’nin geldiği, sonrasında %10 payla ‘Ödüller, Yarışmalar, Üyelikler ve Hakemlik’, %5 payla ‘Eğitim Etkinlikleri’, %2,5 payla da ‘Diğer İdari ve Hizmet Faaliyetleri ve Diğer Kriterler’ boyutunun geldiği görülmektedir. Yapılan faaliyetlerin uluslararası bilim camiasında kabul edilir olmasının öneminden kaynaklı, bütün boyutlarda yer alan kriterlerin uluslararası olanlarına ulusallardan daha fazla puan verildiği görülmektedir.

Günümüzde toplumların gücü ürettikleri yenilikler, yeni buluşlar ve bilgi teknolojileriyle ölçüldüğünden geliştirilmiş olan modelde bu düşünceyle uyumlu bir şekilde alt kriterler içerisinde ‘Uluslararası patent, endüstriyel tasarım, tez veya proje çıktısı ticarileştirilmiş veya sanayide uygulamaya geçirilmiş olmak’ kriterinin 30.64 puanla en çok önemsenen kriter olduğu görülmektedir. Patent, faydalı model, yazılım tasarıma yönelik olarak bütün kriterlerin aynı şekilde değişen oranlarda aldıkları yüksek puanlarla teşvik edilmeye çalışılmaktadır. Model içerisinde 25.59 puanla ‘uluslararası kitap yazarlığı’ ikinci en önemli kriter olarak karşımıza çıkmaktadır. ‘Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi’ kriterinin 22.14, ‘Devam eden veya başarı ile tamamlanmış AB Çerçeve Programı bilimsel araştırma Projesinde Koordinatör olmak’ kriterinin 22.09 puanla hemen hemen aynı öneme sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak hem Web Of Science/Scopus tarafından taranan Q kapsamında ve SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanan uluslararası makaleler ile özellikle AB ve benzeri uluslararası projeler oldukça önemsenmektedir. Uluslararası editörlükler, uluslararası ödüller, uluslararası konferanslara katılım diğer çok önemsenen kriterler arasında yer almaktadır. Aynı önem sıralaması aynı kriterlerin ulusal boyutta gerçekleştirilenleri için de geçerlidir. Kriterlerin çokluğundan kaynaklı hepsinin model içerisinde almış olduğu puan ve sahip olduğu paya değinmeyecek olsak da (ayrıntılı bilgi için Ek 1,2,3,4,ve 5’e bakınız) bazı kriterlerin aldığı puan ve sahip olduğu ağırlıklara bakmak faydalı olacaktır.

Performans değerlendirme modelinin birinci boyutu olan ‘Yayınlar, Editörlük, Sözlük ve Ansiklopedi Çalışmaları, Kitap Eleştirisi, Çeviriler ve Atıflar’ın altında ‘Uluslararası makaleler ve araştırmalar’ bölümünde yer alan 8 alt kriterin performans değerlendirme modeli içindeki payı toplam 114.39 puanla %4.21’dir. Q1 kapsamında makale 22.14, Q2 kapsamında makale 20.25, Q3 kapsamında makale 18.57, Q4 kapsamında makale 17.32, SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI kapsamında makale 13.25, SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI kapsamı dışında Web Of Science&Scopus All Databases kapsamında makale 9.69, Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası tanınmış hakemli dergilerde/uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde makale 8.78, uluslararası araştırma 4,36 puan almaktadır. ‘Ulusal makale ve araştırmalar’ bölümünde yer alan 4 alt kriterin performans değerlendirme modeli içindeki payı toplam 20.86 puanla %0,76’dır. ULAKBİM kapsamında makale 7.78, alan endeksleri kapsamında makale 5.37, ULAKBİM harici tanınmış hakemli dergi makale 3.91, ulusal araştırma 3.79 puan almaktadır. Q1 kapsamı makale ULAKBİM kapsamı makalenin 3 katı puan almaktadır.

Toplam puan içinde uluslararası kısa makaleler 7 alt kriter ve 42.07 puanla %1.55, ulusal kısa makaleler 3 alt kriter ve 11.62 puanla %0.42, uluslararası derlemeler 7 alt kriter ve 34.30 puanla %1.26, ulusal derlemeler 3 alt kriter ve 11.41 puanla % 0.42 paya sahiptir.

Uluslararası kitap yazarlığı 9 alt kriter ve 130.06 puanla % 4.79 paya sahiptir. Burada özellikle 'Sense Ranking Of Academic Publishers, Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index' sınıflamalarında yer alan kitap yazarlığına büyük önem atfedilmekte olup, uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers, Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index' sınıflamasına göre A sınıfı kitap yazarlığı 25.59, B sınıfı kitap yazarlığı 23.61, C sınıfı kitap yazarlığı 20.17, D sınıfı kitap yazarlığı 17.01, E sınıfı kitap yazarlığı 14.63, sınıflamalarda yer almayan uluslararası/ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış uluslararası bilimsel kitap yazarlığı 11.28, uluslararası ders/mesleki kitap yazarlığı 7.17, diğer uluslararası/ulusal yayınevleri tarafından yayınlanmış uluslararası bilimsel kitap yazarlığı 5.75, uluslararası ders/mesleki kitap yazarlığı 4.81 puan almaktadır. Ulusal kitap yazarlığının 3 alt kriter

ve 22.06 puanla toplam içindeki payı %0,81'dir. Tanınmış yayınevi bilimsel kitap yazarlığı 10.87 puanla uluslararası A sınıfı kitap yazarlığından 2,5 kat daha az öneme sahiptir. Tanınmış yayınevi ders/mesleki kitap yazarlığı 6.31, diğer ulusal yayınevleri bilimsel/mesleki/ kitap yazarlığı 4.87 puan almaktadır.

Uluslararası kitap bölümü yazarlığı ile ulusal kitap yazarlığı hemen hemen aynı derecede öneme sahiptir. Uluslararası kitap bölümü yazarlığı 9 alt kriter ve 72.14 puanla toplam içerisinde % 2.66 paya sahiptir. A sınıfı uluslararası kitap bölüm yazarlığı 11.70, B sınıfı uluslararası kitap bölüm yazarlığı 11.12, C sınıfı uluslararası kitap bölüm yazarlığı 10.44, D sınıfı uluslararası kitap bölüm yazarlığı 9.85, E sınıfı uluslararası kitap bölüm yazarlığı 8.24, sınıflamalarda yer almayan uluslararası/ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap bölümü yazarlığı 6.88, uluslararası ders/mesleki kitap yazarlığı 5.16, diğer uluslararası/ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap bölümü yazarlığı 4,81, uluslararası ders/mesleki kitap bölümü yazarlığı 3.91 puan almaktadır. Ulusal kitapta bölüm yazarlığı 3 alt kriter ve 16.77 puanla toplam içerisinde % 0.61 paya sahiptir. Tanınmış yayınevi bilimsel kitapta bölüm yazarlığı 6.42, tanınmış yayınevi ders/mesleki kitap bölümü yazarlığı 5.53, diğer ulusal yayınevleri bilimsel/mesleki/ kitap bölümü yazarlığı 4.81 puan almaktadır.

Kitap editörlüğü bölümü 11 alt kriter ve 86.45 puanla toplam içerisinde %3.18 paya sahiptir. A sınıfı uluslararası kitap editörlüğü 13.14, B sınıfı uluslararası kitap editörlüğü 12.39, C sınıfı uluslararası kitap editörlüğü 10.43, D sınıfı uluslararası kitap editörlüğü 9.69, E sınıfı uluslararası kitap editörlüğü 7.87, sınıflamalarda yer almayan uluslararası/ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap editörlüğü 6.77, uluslararası ders/mesleki kitap editörlüğü 5.22, diğer uluslararası/ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap editörlüğü 5.43, tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış ulusal bilimsel/mesleki/ders kitabı editörlüğü 5.59, diğer uluslararası/ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders/mesleki kitap editörlüğü 5.07, diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış ulusal bilimsel/mesleki/ders kitabı editörlüğü 4.81 puan almaktadır.

Çeviri kitap editörlüğünün 5 alt kriter ve 19.92 puanla toplam içindeki payı % 0.73, kitap değerlendirmesinin 6 alt kriter ve toplam 22.21 puanla toplam içindeki payı % 0.81'dir.

Bilimsel toplantı faaliyetleri atama-yükseltme ve teşvik puan cetvellerinde önemli oranlarda yer tutan bir faaliyet alanıdır. Uluslararası bilimsel toplantı faaliyetleri 20 alt kriter ve 110.86 puanla toplam içinde % 4.08'lik paya sahiptir. Bu faaliyetler içerisinde Q kapsamındaki dergilerde yayınlanan bildirilerin önem derecesi daha yüksek olup, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri 10.87, Q2 kapsamında 9.15, Q3 kapsamında 7.17, Q4 kapsamında 6.35, uluslararası hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI/ Web Of Science All Databases kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri 5.16, uluslararası hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanan bildiri 4.49, Q1, Q2, Q3 ve Q4 kapsamında genişletilmiş özeti/özeti yayınlanan bildiri sırasıyla 6.50, 5.99, 5.75, 5.01, uluslararası hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI/ Web Of Science All Databases kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri 4.81, uluslararası hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanan bildiri 4.49 puan almaktadır. Ulusal bilimsel toplantı faaliyetleri 7 alt kriter ve 29.26 puanla toplam içinde % 1.07 paya sahiptir. Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni yayınlanmış bildiri 6.17, ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti yayınlanmış bildiri 3.79 puan almaktadır.

Uluslararası dergi editörlükleri 14 alt kriter ve 80.22 puanla toplam içinde % 2.95 paya sahiptir. Q1, Q2, Q3, Q4 kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlükler sırasıyla 11.19, 9.41, 8.78, 6.88 puan almaktadır. Ulusal dergi editörlükleri 7 alt kriter ve 28.07 puanla toplam içinde % 1.03 paya sahip olup, ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde baş editörlük/editörlük 6.61, alan endeksleri kapsamındaki hakemli dergilerde baş editörlük/editörlük 4.19 puan almaktadır.

Sözlük ve ansiklopedi çalışmaları ve kitap eleştirilerinin model içerisinde ki önem derecesi yüksek değildir. 5 alt kriter ve 19.30 puanla toplam içinde % 0.71'lik

paya sahiptir. Çeviri çalışmaları 34 alt kriter ve 157.21 puanla toplam içinde % 5.79'luk paya sahiptir. Bu bölümde uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers, Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index' sınıflamasına göre A, B, C, D sınıfı kitap çevirmenliği kapsamında uluslararası çeviri çalışmaları sırasıyla 8.04, 7.86, 7.25, 7.05, 6.24 puan almaktadır. Ulusal kitap çevirileri içerisinde en yüksek puana sahip olan 'tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap çevirmenliği'nin puanı 5.22'dir.

Atıflar 30 alt kriter ve 128.67 puanla toplam içinde % 4.74'lük paya sahiptir. Kendine atıfları kapsamayan bu alanda, uluslararası kitaplarda alınan atıfların hepsi 5.37 puan almakta, bunu Q1,Q2,Q3,Q4 kapsamındaki dergilerde alınan atıf 5.22 puanla takip etmektedir.

Lisansüstü tezlerden üretilen yayınlar, 42 alt kriter ve 188.26 puanla toplam içerisinde % 6.94'lük paya sahip olsa da kriterler tek başlarına çok yüksek öneme sahip değildir. Bu yayınlar arasında Q kapsamındaki dergilerde makale veya uluslararası alanda bilimsel kitap üretmek, lisansüstü harici üretilen yayınlardan çok daha düşük puan getirmektedir. Zaten lisansüstü tezlerden üretilen yayınların atama-yükseltmelerde kullanılması bazı üniversiteler tarafından ya hesaplama dışında bırakılmakta veya belli sınırlandırmalarla hesaplamaya dahil edilmektedir.

Performans değerlendirme modelinin ikinci boyutu olan 'Mesleki ve Diğer Araştırma Etkinlikleri' altında uluslararası 'patent, endüstriyel tasarım, tez veya proje çıktısı ticarileştirilmiş veya sanayide uygulamaya geçirilmiş olmak' kriteri 30.63 puanla performans değerlendirme modelinin en önemli ve en yüksek puanını alan kriteridir. Bu boyutta uluslararası alanda yer alan 'patent, faydalı model, yazılım ve tasarım' bölümü 20 alt kriter 428.15 puanla toplam içinde % 15,78'lik önemli bir paya sahiptir. Bu bölümde yer alan her kriterin puanı oldukça yüksektir. 'Faydalı model, yeni ürün, yazılım ve ya endüstriyel tasarım üreticisi olmak' 30.28, 'uluslararası incelemeli patent sahipliği' 29.87, bölgesel anlaşmalar kapsamında alınmış patent 29.57, 'uluslararası incelemesiz patent sahipliği' 29.18, 'Kendisi buluş sahibi olmak şartıyla, ticarileştirilmiş faydalı model, yeni ürün, yazılım ve ya endüstriyel tasarım' 20.05, 'bir başka gerçek ve ya tüzel kişi adına tescil edilmiş patentlerde 'buluş sahibi' ve ya tasarımcı olarak yer almak' 20.05, 'faydalı model, yeni ürün, yazılım ve ya

endüstriyel tasarım' ve 'lisanslanan faydalı model, yeni ürün, yazılım ve ya endüstriyel tasarım' 19.55, 'bir başka gerçek ve ya tüzel kişi adına tescil edilmiş faydalı modelde 'buluş sahibi' ve ya tasarımcı olarak yer almak' 13.61 puan almaktadır. Ulusal alanda aynı kriterler sırayla 24.06, 23.69, 23.46, 23.41, 23.10, 14.50 ve 14.23 puan almaktadır.

Yine bu ikinci boyutta yer alan 'proje çalışmaları' altındaki kriterlerin aldığı puanlar da oldukça yüksek olup, bu bölüm 58 alt kriter ve 462.17 puanla toplam içinde % 17.04'lük paya sahiptir. Bu bölümde özellikle AB projelerine daha fazla önem verildiği ancak bunun yanında proje faaliyetlerinin bütçe yükseldikçe ve uzun süreli oldukça daha çok önemsendiği görülmektedir. 'AB Çerçeve Programı Projesinde' Koordinatörlük 22.08, yürütücülük 19.57, araştırmacılık 15.87, danışmanlık 13.25, bursiyerlik 11.19 puan almaktadır. 'NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri' ve ya ÜYK'nın onayladığı diğer projelerde koordinatörlük 7.82, yürütücülük 7.30, araştırmacılık 6.33, danışmanlık 5.75, bursiyerlik 5.37 puan almaktadır. AB Dışı uluslararası ar-ge projelerinde koordinatörlük 10.44, yürütücülük 9.44, araştırmacılık 8.17, danışmanlık 6.97, bursiyerlik 5.82 puan almaktadır. NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projelerinin puanları biraz daha düşük olup, bu projelerde koordinatörlük 6.09, yürütücülük 5.81, araştırmacılık 5.39, danışmanlık 5.01, bursiyerlik 4.67 puan almaktadır. Diğer Ar-Ge Projeleri, uluslararası projelerin en düşük puanlı bölümü olup, bu bölümde koordinatörlük 5.01, yürütücülük 4.85, araştırmacılık 4.59, danışmanlık 4.36, bursiyerlik 4.19 puan almaktadır. Ulusal Projeler bölümünde en yüksek puan 'üniversiteler dışındaki kamu/özel kurumlarla yapılan bilimsel araştırma projelerinde koordinatör olmak' kriterine ait olup, bu kriterin puanı 12.20 ile AB projesinin neredeyse yarısı kadardır. Aynı ulusal projelerde yürütücü olmak 10.44, araştırmacı olmak 8.10, danışman olmak 5.75, bursiyer olmak 5.16 puan almaktadır. BAP projelerinde yürütücülük almış olduğu 4.54 puanla uluslararası diğer ar-ge projeleriyle hemen hemen aynı önem derecesine sahip görünmektedir. Süreleri ve bütçeleri bakımından farklı kategorilere ayrılmış olan TÜBİTAK projelerinde koordinatörlük neredeyse AB Dışı uluslararası projeler ile aynı öneme sahip olarak puanlanmıştır.

Performans değerlendirme modelinin üçüncü boyutu olan ‘Eğitim Etkinlikleri’ altında ‘Tez Danışmanlıkları’ 6 alt kriter ve 37.40 puanla toplam içinde % 1.37’lik bir paya sahiptir. Doktora tezi tek danışmanlık 8.72, asıl danışmanlık 7.05, eş danışmanlık 5.75, yüksek lisans tezi tek danışmanlık 7.05, asıl danışmanlık 5.16, eş danışmanlık 3.64 puan almaktadır. Yine bu boyutta yer alan ‘Ders Yüğü’ bölümü 8 alt kriter ve 38.12 puanla toplam içinde % 1.40’lık paya sahiptir. Ders yüğü harici lisansüstü ders yürütücülüğü 6.80 puanla bölümün en önemli kriteridir. 12 alt kriter ve 45.85 puanla ‘Diğer Eğitim Etkinlikleri’ altında yer alan kriterlerin toplam içindeki payı % 1.69’dur. Bu bölümde 4.13 puanla ‘Birimdeki kümülatif sıralamada ilk %10 içinde olmak’ kriteriyle yurtdışında uygulamalarına rastlanan haliyle, bazı üniversitelerin öğretim elemanlarını öğrencilerin değerlendirmesini performans değerlendirme sistemi içerisine kattığı görülmekte, ancak bu değerlendirmenin objektifliğinin sorgulanmasına yönelik yapılan eleştirileri çürütecek bir uygulama henüz tam olarak geliştirilemediğinden bu kriterin mevcudiyeti konusunda tam olarak netlik sağlanamamaktadır. Yine diğer eğitim etkinlikleri altında yer alan ‘yeni bir merkez, program/özel yandal program geliştirme, uluslararası bilim ve araştırmalar için kazanılan burslar’ kriterlerinin almış oldukları 3.99’luk puanla, yine aynı şekilde ‘yeni bir ders geliştirme’ kriterinin almış olduğu 3.91 puanla toplam içerisinde kendilerine atfedilen önem bakımından düşük seviyede oldukları söylenebilir.

Performans değerlendirme modelinin dördüncü boyutu olan ‘Ödüller, Yarışmalar, Üyelikler ve Hakemlik’ altında yer alan ‘Ödüller’ bölümü 10 alt kriter ve 79.97 puanla toplam içinde % 2.94’lük paya sahiptir. ‘Yayın teşvik ödülleri dışında uluslararası tanınırlığı olan yurtdışı bilimsel kurum ve kuruluşlarca verilen bilim, teşvik veya araştırma ödülü’ kriteri 12.72 puanla Q1 makale ve ya A sınıfı kitap yazarlığının neredeyse yarısı kadar öneme sahiptir. Diğer ödül kriterlerinin bazılarının puanları da oldukça yüksek seviyede olup, ‘TÜBİTAK Bilim Ödülü, TÜBA Akademi/Bilim Ödülü, TÜBİTAK TWAS ve ya Teşvik Ödülü’ 9.97, ‘TÜBİTAK Ufuk 2020 Programı Eşik Üstü Ödülü’ 8.33 puana sahiptir. ‘Yarışmalar’ bölümünün 4 alt kriter ve 22.65 puanla toplam içinde % 0.83 payı bulunmakta olup, bu dört kriter 6.58 ile 4.73 arasında değişen puanlar almaktadır. ‘Üyelikler’ bölümünün 15 alt kriter ve 81.23 puanla toplam içinde % 2.99 payı bulunmaktadır. Bu bölümdeki en yüksek puan 8.94 ile ‘Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1, Q2, Q3 ve Q4

kapsamındaki dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği' kriterinin olup, ulusal üyelikler kısmında en yüksek puanı alan kriter 6.58 puanla 'ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği' kriteridir. 'Hakemlik' bölümü 17 alt kriter ve 79.01 puanla toplam içinde % 2.91 paya sahip olup, 5.61 ile 3.64 arasında değişen puanlar alan kriterlerden oluşmaktadır.

Performans değerlendirme modelinin beşinci boyutu olan 'Diğer İdari ve Hizmet Faaliyetleri ve Diğer Kriterler' altında yer alan 'İdari Görevler ve Komisyon/Kurul Çalışmaları' bölümü 5 alt kriter 22.94 puanla toplam içinde %0.84'lük paya sahip olup, kriterleri 5.92 ile 3.40 arasında değişen puanlar almaktadır. 'Danışmanlık' bölümünün altında yer alan 5 alt kriterin 21.53 puanla toplam içindeki payı 0.79 olup, kriterler 5.51 ile 3.40 arasında puan almaktadır. Yine bu boyutta yer alan 'Diğer Hizmet Aktiviteleri ve Diğer Kriterler- Diğer' bölümü 12 alt kriter ve 46.39 puanla toplam içindeki payı %1.71'dir. Üniversitelerin topluma hizmet boyutuyla ilgili kriterlerinin de yer aldığı bu bölümde kriterlerin puanları 4.69 ile 3.40 arasında değişmektedir.

Bütün bölümlerin ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi akabinde görülmektedir ki, bu kriterlerin en çok önem derecesine sahip olanları akademik performans değerlendirme modelinin birinci ve ikinci boyutunda yer almakta, diğer boyutlarda yer alan kriterlerin önem dereceleri farklı oranlarda azalmaktadır. Yeni bir merkez, yeni bir program/özel yandal program geliştirmenin 3.99, tanınırlığı olan ulusal ve uluslararası bilimsel kurum projelerinde danışmanlığın 5.51, sürekli eğitim seminerlerinin 4.69 puanla düşük önem derecelerinde olması dikkat çekicidir. Genel olarak modelin üçüncü ve beşinci boyutlarında yer alan kriterlerin önem derecelerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

İçinde bulunduğumuz uygar medeniyetlerin geldiği en son seviye olan bilgi toplumunda, ekonomik gelişme, kalkınma ve toplumsal refahın ana kaynağı bilgidir. Bu bilimsel bilgiyi araştırma yoluyla üreten, ürettiği bilgiyi teknoloji ve yeni süreçlere dönüştüren ve topluma yayma görevi olan üniversitelere, üniversitelerin beşerî sermayesi olan akademik personele bilgi toplumu gereklerini yerine getirmede diğer bütün kurum, organizasyon ve kişilerden daha fazla görev düşmektedir.

Üniversite ve akademisyenlerin kendilerinden beklenen sorumluluk ve rolleri yerine getirebilmeleri için üniversitelerin evrensel ilkeler ve kurallar dikkate alınarak yeniden yapılandırılması, organizasyonel ve beşerî sermayenin görevlerinin yeniden tanımlanması, yönetsel fonksiyonların her birinin tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu tanımlama yapılırken, yeni dünya düzeninde bilgi üreten aktörlerin/kurumların çoğaldığı, üretilen bilgiye büyük bir çoğunluk tarafından ulaşıldığı, dolayısıyla klasik üniversitelerin tek ya da asıl bilgi üreten kurum olmaktan çıktığı, üniversitelerin bilgi üzerindeki tekellerinin ortadan kalktığı bilinerek hareket edilmelidir.

Dünyada yükseköğretimle ilgili yapılan bütün tartışma ve yeni uygulamaların amacı aslında ideal bir çağdaş üniversite yaratmanın yollarını aramaktır. Bilimsel, akademik özgürlük ve özerkliğe sahip, demokratik yönetim anlayışını benimsemiş, akademik kalite, etik ve liyakat odaklı, akademik rekabet ve akademik hareketlilik koşullarının olduğu, sosyal sorumluluk bilincine sahip, üniversite-sanayi işbirliğini gerçekleştirebilen ideal bir üniversite ancak ideal akademisyenlerle mümkün olmaktadır.

İdeal bir üniversite ve ideal akademisyen arayışı çerçevesinde bu ‘yükseköğretimde akademik performans değerlendirme modeli’ oluşturma çalışmamızın en önemli amacı yukarıda bahsettiğimiz niteliklere sahip bir üniversite yapısı kurulabilmesi noktasında öğretim elemanlarına düşen sorumlulukların netleştirilmesi ve performans değerlendirmenin hem durum tespiti hem de motive edici özelliğini kullanarak öğretim elemanlarının bu sorumluluklar çerçevesinde çalışmalarının sağlanmasına katkıda bulunmaktır. Ayrıca akademik performans

değerlendirmeye yönelik bir çerçeve oluşturmayı ve mevcut sistemlerin kapsamlı bir değerlendirmesini yapmayı amaçlamaktayız.

Performans değerlendirme birey temel alınarak yapılmakta, bireysel farklılıklar performans değerlendirmesinin sonuçlarını etkilemektedir. Performans değerlendirmenin temelinde bireylerin performanslarının karşılaştırılabileceği standart kriterlerin var olması yatmaktadır. Bu karşılaştırmayla bireyin başarı derecesi ölçülebilmekte, performans standartlarının açık ve doğru olarak belirlenmiş olması değerlendirmenin başarıyla yapılabilmesini sağlamaktadır.

Çalışmamızda hesaplamalara dâhil edilen her kriter ve kriterlerin önem dereceleri, yükseköğretim sistemimizin iki önemli düzenleyici ve denetleyici kurumu olan YÖK ve ÜAK ile ‘Araştırma Üniversitesi’ niteliğine sahip 8 önemli üniversitenin görüşlerine dayandığından, günümüzde yükseköğretim sisteminde üniversitelerden ve akademisyenlerden beklenen rollerin önem derecelerine göre neler olduğunu gözler önüne sermektedir.

Çalışma kapsamında puanlama sistemlerini incelediğimiz 10 kurumun doçentlik atama-yükseltme ve teşvik puanlama cetvelleri doğrultusunda, akademik performans değerlendirme modelini meydana getiren ‘Yayınlar, Editörlük, Ansiklopedi Çalışmaları, Kitap Eleştirisi, Çeviriler ve Atıflar’, ‘Mesleki ve Diğer Araştırma Etkinlikleri’, ‘Eğitim Etkinlikleri’, ‘Ödüller, Yarışmalar, Üyelikler ve Hakemlik’ ve ‘Diğer İdari ve Hizmet Faaliyetleri ve Diğer Kriterler’ ana kriterleri altında toplanmış olan 38 alt kriter, 387 en alt kriter bulunmaktadır. Yapmış olduğumuz evren taraması sonucunda, ana kriterler altında toplanmış alt kriterler ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Modelin oluşturulması ve alt kriterlerin belirlenmesi aşamasında görülmüştür ki, YÖK ve ÜAK tarafından belirlenen asgari kriterler yanında, üniversitelerin belirlemiş olduğu atama-yükseltme kriterleri bazı değişiklikler içermekte ve zaman zaman kalite ve niteliği düşürücü kriterler barındırmaktadır. Hatta bazı üniversitelerin yönetmeliklerinde yer alan bazı kriterler, kişiye yönelik belli kriterlerin tutturulabilmesini sağlamak amacıyla oluşturulmuş olma özelliği taşıyacak niteliğe büründüğünden, bu tarz kriterlerin model kapsamı dışında bırakılması gerekmiştir. Bu beş boyutun önem derecelerine baktığımızda; ‘Yayınlar, Editörlük, Ansiklopedi Çalışmaları, Kitap Eleştirisi, Çeviriler ve Atıflar’ boyutunun %50’lik payla en fazla öneme sahip olduğu, arkasından %32,5 payla ‘Mesleki ve Diğer Araştırma

Etkinlikleri'nin geldiği, sonrasında %10 payla 'Ödüller, Yarışmalar, Üyelikler ve Hakemlik', %5 payla 'Eğitim Etkinlikleri', %2,5 payla da 'Diğer İdari ve Hizmet Faaliyetleri ve Diğer Kriterler' boyutunun geldiği görülmektedir. Boyutlarda yer alan ana kriter ve onların alt kriterlerinin almış olduğu puanlar çerçevesinde model içerisinde sahip oldukları ağırlıklar ve almış olduğu puanlar, çalışmanın 6. bölümündeki analiz sonuçlarının yorumlanması kısmında ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Yapılan faaliyetlerin uluslararası bilim camiasında kabul edilir olmasının öneminden kaynaklı, bütün boyutlarda yer alan kriterlerin uluslararası olanlarına ulusallardan daha fazla puan verildiği görülmektedir. Bu durum günümüzde atama-yükseltme kriterleri ve ya teşvik sistemlerinin, yükseköğretim sisteminden beklenen işlevlerle bazı noktalarda uyuştuğunu, bazı noktalarda ise beklentileri karşılamak noktasında sistemin noksanları olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu noksanlara aşağıda değinilecektir.

Modelin birinci boyutunu oluşturan 'Yayınlar, Editörlük, Ansiklopedi Çalışmaları, Kitap Eleştirisi, Çeviriler ve Atıflar' ana kriteri 14 alt kriter ve onların 237 alt kriterleri ile en çok kriteri olan boyuttur. Bunun sebebi akademisyenlerin akademik olarak performans değerlendirmesi yapılırken kurumların bu boyutta yer alan kriterleri daha çok önemsiyor olmalarıdır. Genel olarak bakıldığında dünyada hem bu boyut altında, hem de diğer boyutlarda yer alan faaliyetler sınıflandırılırken, uluslararası dergilerle ilgili yapılan çalışmalarda Q kapsamında yer alan dergiler, SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI kapsamındaki dergiler, Web Of Science&Scopus All Databases kapsamındaki dergiler, Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası tanınmış hakemli dergiler, Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergiler ayrımı yapılırken, çalışmamız kapsamında yer alan bazı kurumların, sınıflandırmayı bazen SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI kapsamındaki dergiler, Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası tanınmış hakemli dergiler ile sınırlı tutarak çalışmalar arasındaki nitelik farklılığını tam olarak yansıtabilecek bir sınıflandırma oluşturmadıkları, bazılarının bunlara bir de uluslararası tanınmış hakemsiz dergileri ekleyerek niteliği oldukça aşağı çektiği görülmektedir. Hatta Türkiye'de yayınlanan hakemsiz dergilerde yabancı dildeki makaleleri uluslararası yayın faaliyeti olarak kabul eden kurumların varlığı çalışmaların niteliği ve

sınıflandırmanın yapılış kriterleri bakımından ciddi soru işaretleri uyandırmaktadır. Çalışmamızda yaptığımız analiz sonuçları da, yapılan sınıflandırmanın Q kapsamındaki dergilerde yapılan çalışmalar ile başlayarak, endeksleri devreye sokacak şekilde ayrıştırılmasının, akademisyenlerin faaliyetlerinin değerlendirilmesi aşamasında verilecek puanların çalışmanın niteliğini daha iyi yansıtabildiğini gözler önüne sermiştir. Yukarıda bahsettiğimiz sebeplerle bazı üniversitelerin bu ana kriter altında kullandığı, hakemsiz dergilerde yayımlanan bütün yayınlar, hakemsiz dergilerde yapılan editörlükler, hakemsiz dergilerde alınan atıflar kriterleri model dışında bırakılmıştır. Ulusal dergilerde yer alan çalışmalarla ilgili bazı kurumların yapmış olduğu sınıflamalarda, uluslararası dergilerde olduğu gibi çalışmaların yayımlandığı dergilerden kaynaklı ortaya çıkan çalışma nitelik farklılığını yansıtmayacak bir biçimde sınıflandırma yaptıkları ve akademisyenlerin çalışmalarını aynı potada erittiklerini göstermiştir. Bu çerçevede kimi kurum ULAKBİM kapsamında taranan tanınmış hakemli dergilerle, alan endeksleri kapsamında taranan dergileri aynı seviyede önemli saymakta, kimi kurum bir adım ileri giderek ULAKBİM tarafından taranmayan ve alan endeksleri arasında yer almayan yurt içi hakemli dergilerde yayımlanan çalışmalara aynı puanı vererek, akademisyenlerin ulusal dergilerde yaptıkları çalışmaların niteliğini göz ardı etmektedir. Yurtiçi hakemli olmayan dergilerde yapılan çalışmalara bile puan veren kurumlar, akademisyenlerin yaptıkları çalışmaları atama-yükseltme kriterlerini tutturma bakış açısıyla ele almış olma endişesi yaratmaktadır. Dolayısıyla çalışmamızda yaptığımız sınıflandırma bu kıstaslar göz önünde bulundurularak ULAKBİM tarafından taranan tanınmış hakemli dergiler ve taranmayan hakemli dergiler ile alan endeksleri kapsamında taranan hakemli dergiler çerçevesinde sınıflandırılarak söz konusu eksiklikler model kapsamı dışında bırakılmıştır. Yine hem bu boyutta hem de diğer boyutlar altında kitaplarla ilgili kriterler oluşturulurken kurumların yapmış olduğu sınıflandırmalarda bazı kurumların sadece uluslararası ve ulusal yayınevleri tarafından yayınlanmış olma kriterini kullanarak bu çerçevede yapılan bütün çalışmaları aynı puanla değerlendirdiği görülmüştür. Tanınmış olmayan ve bu alanda yapılan çalışmaların değerlendirmesinde alanda genel kabul görmüş kriterleri yerine getirmeyen yayınevleri tarafından yayınlanan kitapların bile atama-yükseltme kriterlerini tutturacak puanlamayı sağlayacak şekilde değerlendirilmesi, akademik alanda yapılan çalışmaların bir

kısının kriter tutturma amacıyla yapılıp, kalitenin devre dışı bırakılması sonucunu doğurduğundan endişe uyandırmaktadır. Çalışmamızda dünyada genel olarak uygulanan şekliyle kitaplarla ilgili kriterler sınıflandırılırken uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers, Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index sınıflaması ve bilimsel-mesleki-ders kitapları arasındaki ayrım dikkate alınarak kriterler analize dâhil edilmiştir. Ulusal kitaplarla ilgili yapılan çalışmalarda da bazı kurumların, yayınevlerinin tanınmış olma niteliğini ve kitapların bilimsel-ders-mesleki kitap olma ayrımını yok sayacak bakış açısını devre dışı bırakacak şekilde yapılan puanlama ve sınıflandırmalar dikkate alınarak analizler yapılmıştır. Bu boyut altında yer alan bazı çeviri çalışmalarına bazı kurumların hiç puanlama yapmadığı, bazı kurumların da haddinden fazla puan atfederek diğer kriterler kapsamında özgün çalışma yapan akademisyenlere haksızlık ettiği görülmektedir. Bazı kurumların da yine uluslararası endekslerce taranan dergilerle ya da uluslararası sınıflamalarda yer alan kitaplarla ilgili yapılan çalışmalara aynı değeri atfettiği görülmektedir. Genel olarak yapılan uygulama ise bizim çalışmamızın sonucunda ortaya çıkan şekliyle belli sınıflandırmalar kapsamında yer alan çeviri çalışmalarının aldığı puanların önem derecesine göre farklılaşmış haliyle karşımıza çıkmaktadır. 'Kitap Değerlendirmesi' kriterlerinin birçok kurum tarafından puanlamaya dâhil edilmemiş olduğu görülmektedir. 'Bilimsel Toplantı Faaliyetleri' kapsamında yer alan kriterler akademik performans değerlendirmenin önemli bir bölümünü oluşturmaya rağmen bu alanda da kurumların yapılan çalışmaların nitelik farklılığını tam olarak yansıtacak puanlama sistemlerini kuramamış olduklarını göstermektedir. Bazı kurumlar tarafından uluslararası bilimsel toplantı faaliyetleri kapsamında, dergilerde yayınlanan sözlü sunulmuş tam metin konferans bildirilerinin Q kapsamında yayınlanmış olanları ile SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI kapsamındaki dergiler ve Web Of Science All Databases kapsamındaki dergilerle aynı önem derecesine sahip olarak görülmeleri, akademisyenlerin yapmış oldukları çalışmalar arasındaki nitelik farklılığını göz ardı etmektedir. Yine bilimsel toplantı faaliyetleri kapsamında, bazı kurumların tam metin-genişletilmiş özet-özet çalışmaları arasında ya hiç fark gözetmeksizin hepsini aynı önem derecesine göre puanlaması ve ya tam metin dışında yapılan özet çalışmaları ve ya poster çalışmalarını atama yükseltme cetvellerine dâhil etmemesi alanda yapılan

Çalışmaların tamamını kapsamama sonucunu doğurduğundan, çalışmamızda kurumların yapmış olduğu puanlamalar çerçevesinde hepsini kapsayıcı bir model oluşturulmuş ve puanlamaya nitelik farklılıkları yansıtılabilmektedir. Bildiri kitapçıklarında yayınlanan bilimsel toplantı faaliyetleri açısından da benzer durumlar söz konusu olup bazı kurumlar sadece tam metni bildiri kitapçığında yayınlanan bildirileri puanlayıp, diğerlerini puanlama sistemi dışında bırakmış, bir kısmı da birçoğuna aynı puanı vererek, hepsine aynı önemi atfetmiştir. Çalışmamızda bütün kurumların yaptıkları puanlamalar çerçevesinde nitelik farklılıkları analiz sonuçlarına yansıtılabilmektedir. ‘Dergi Editörlükleri’ alt kriteri altında yer alan kriterlere baktığımızda bazı kurumların bunları hiç puanlamaya dâhil etmediği, bazı kurumların ise baş editörlük-yardımcı editörlükler arasında puan ayırımı yapmayarak hepsine aynı önemi atfettiği görölmektedir. Atıflarla ilgili kriter sınıflandırmasında, bazı kurumlar bütün çalışmalarda alınan atıflara aynı puanı vererek, aralarında herhangi bir önem farklılığı gözetmezken, bazı kurumlar farklı atıf çeşitlerini puan cetvellerine dâhil etmemektedir. Yapmış olduğumuz çalışmada hem yayın çeşidine göre, hem de yayınların yer aldıkları faaliyetlerin endeks ve sınıf farklılıklarına göre önem derecelerinin farklılıkları modele yansıtılmıştır. Lisansüstü tezlerden üretilmiş yayınların, çalışmamızda yer alan bazı kurumlar tarafından puanlama cetvellerine dâhil edilmediği görölmekle beraber, bu çalışmalar farklı önem derecelerine göre puanlayan kurumların verdiği puanlar çerçevesinde modelimiz kapsamında yer almıştır.

Modelin ikinci boyutunu oluşturan ‘Mesleki ve Diğer Araştırma Etkinlikleri’ ana kriterinin 11 alt kriteri ve onların da 58 alt kriteri bulunmaktadır. Modelin ikinci boyutunda yer alan ‘proje çalışmaları’ altındaki kriterlerin aldığı puanlar oldukça yüksek olup, bu bölüm 58 alt kriter ve 462.17 puanla toplam içinde % 17.04’lük paya sahiptir. Bu bölümde özellikle AB projelerine daha fazla önem verildiği ancak bunun yanında proje faaliyetlerinin bütçe yükseldikçe ve uzun süreli oldukça daha çok önemsendiği görölmektedir. Ulusal Projeler bölümünde en yüksek puan ‘üniversiteler dışındaki kamu/özel kurumlarla yapılan bilimsel araştırma projeleridir. Bu boyutta bazı kurumlar patent, faydalı model, yazılım ve tasarımıda sonuçlanmamış başvurular ve sonuçlanmamış proje başvurularını puanlama cetvellerine dâhil ederek, bunlara puanlama yapmaktadırlar. Ancak bunların olumlu sonuçlanacağının garantisi

olmadığından, bu kriterler model dışında bırakılan alt ölçütler olmuştur. Bazı kurumlar projeler kapsamında yer alan bazı kriterlere puanlama yapmamakta, bazıları ise projelerin içerik olarak farklılıklarına bakmaksızın hepsine aynı puanı vermektedir. Bazıları ise proje koordinatörlüğü-yürütücülüğü-araştırmacılığı arasında fark gözetmemekte, hepsine aynı puanı verebilmektedir. Kurumların çoğu projelerde bursiyer ve danışman olarak yer almayı da puanlama cetvellerine dâhil etmemektedir. Çalışmamızda hem projelerin nitelik farklılıkları hem de bu projelerde yer alma dereceleri, kurumların geneli tarafından verilen puanlar çerçevesinde yansıtılarak, model kapsamına dâhil edilmiştir.

Modelin üçüncü boyutunu oluşturan ‘Eğitim Etkinlikleri’ ana kriterinin 4 alt kriteri ve onların da 26 alt kriteri bulunmaktadır. Bu boyutta bazı üniversitelerde tez danışmanlıklarında belli bir sayıya göre farklılaşan katsayı durumu olduğu görülmüştür. Bu durum kişiye özel bir yeterlilik sağlanması açısından koyulan bir kriter görünümü taşıdığından ve böyle bir ayırım yapmak çalışmamız açısından gerekli görülmediğinden, bütün tezlere kendi kategorisi altında aynı katsayı atfedilerek hesaplama dâhil edilmiş, yine aynı şekilde tez danışmanlığının devam eden ve ya biten tezler bakımından farklılaşan katsayı durumu ortadan kaldırılarak devam edip etmemesine bakmaksızın her tez kendi kategorisinde aynı katsayıyla puanlandırılmıştır. Yine bu boyutta ‘Birimdeki kümülatif sıralamada ilk %10 içinde olmak’ kriteriyle yurtdışında uygulamalarına rastlanan haliyle, bazı üniversitelerin öğretim elemanlarını öğrencilerin değerlendirmesini performans değerlendirme sistemi içerisine kattığı görülmekte, ancak bu değerlendirmenin objektifliğinin sorgulanmasına yönelik yapılan eleştirileri çürütecek bir uygulama henüz tam olarak geliştirilemediğinden bu kriterin mevcudiyeti konusunda tam olarak netlik sağlanamamaktadır. ‘Eğitime katkı’ puanı kriteri, kullanımının yaygın olmaması, zor hesaplanması gibi sebeplerle kriterlere dâhil edilmemiştir. Ders için, yeni bir ders materyali geliştirme, başka alanlarda puanlama yapılan bir kriter olmakla beraber sosyal bilimler alanında kurumların kriterleri arasında puanlama yapılmadığı için modelden çıkarılmıştır. Doktora sırasında ya da sonrasında, YÖK veya bir enstitü tarafından verilen kabule bağlı olarak, yurtdışında bulunmak koşuluyla, alanında, çalışma yapmış olmak, uluslararası öğretim elemanı değişim programlarına katılmış olmak bazı üniversitelerin atama-yükseltme kriterleri arasında zorunlu veya alternatif

kriter olarak belirtilse de puanlama yapılmadığından hesaplamaya dâhil edilmemiştir. Yine diğer eğitim etkinlikleri altında yer alan ‘yeni bir merkez, program/özel yandal program geliştirme, uluslararası bilim ve araştırmalar için kazanılan burslar’, ‘yeni bir ders geliştirme’ kriterlerinin almış olduğu puanların toplam içerisinde kendilerine atfedilen önem bakımından düşük seviyede oldukları söylenebilir.

Modelin dördüncü boyutunu oluşturan ‘Ödüller, Yarışmalar, Üyelikler ve Hakemlik’ ana kriterinin 6 alt kriteri ve onların da 46 alt kriteri bulunmaktadır. Bazı kurumlar üyelik veya hakemlikleri puan cetvellerine dâhil etmemektedir. Oysa bu faaliyetler kapsamında yapılan çalışmaların yarattığı iş yükü düşünüldüğünde, puanlama yapan kurumlar doğrultusunda bu kriterler modele dâhil edilmiştir. Hakemli olmayan dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği kriteri bazı üniversiteler tarafından atama-yükseltme kriterlerine eklense de, kalite bakımından modele dâhil edilmemiştir. ‘Yayın teşvik ödülleri dışında uluslararası tanınırlığı olan yurtdışı bilimsel kurum ve kuruluşlarca verilen bilim, teşvik ve ya araştırma ödülü’ kriteri 12.72 puanla Q1 makale ve ya A sınıfı kitap yazarlığının neredeyse yarısı kadar öneme sahiptir. Diğer ödül kriterlerinden ‘TÜBİTAK Bilim Ödülü, TÜBA Akademi/Bilim Ödülü, TÜBİTAK TWAS ve ya Teşvik Ödülü’, ‘TÜBİTAK Ufuk 2020 Programı Eşik Üstü Ödülü’ puanları iyi seviyede olup, akademisyenlerin bu doğrultuda çalışma yapmalarının teşvik edilmeye çalışıldığı görülmektedir. ‘Üyelikler’ bölümünde en yüksek puan ‘Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1, Q2, Q3 ve Q4 kapsamındaki dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği’ kriterinin olup, tıpkı birinci boyutta olduğu gibi Q kapsamında yapılan faaliyetlere daha fazla önem verildiği görülmektedir.

Modelin beşinci boyutunu oluşturan ‘Diğer İdari ve Hizmet Faaliyetleri ve Diğer Kriterler’ ana kriterinin 3 alt kriteri ve onların da 20 alt kriteri bulunmaktadır. Bu boyutta yer alan idari görevler-komisyon/kurul çalışmalarında yer alma kriterleri, bazı kurumlar tarafından puanlama cetvellerine dâhil edilmemektedir. Bazı kurumlar ise yapılan faaliyetlerin tamamına aynı puanı vererek, kriterlerin hepsine aynı önemi atfetmektedir. Çalışmamızda diğer kurumların yapmış olduğu nitelik farklılığı doğrultusundaki değerlendirmeler çerçevesinde kriterler modele dâhil edilmiştir. ‘Doktora ve ya sonrasında ilgili bilim alanında belli bir süredir çalışıyor olma; Akademisyenin akademik niteliğinin ayrıntılı ve analitik incelenmesi için, Bilim

alanındaki yeri ve potansiyeli, eğitime katkısı, mesleki deneyim ve katkıları, başvurduğu birimin hedeflerine yönelik getirdiği ya da getirebileceği katkılar, üniversite/birim yönetimine katkısı ve diğer üniversite hizmetleri, kişisel hedefleri ile gelişim faaliyetleri; İngilizce eğitim veren ve ya bazı büyük üniversitelerde İngilizce seminer verme' kriterleri, atama-yükseltmelerde kriterler arasında gösterilmekle beraber, kriterlere belli bir puan atanmadığından modele dâhil edilmemişlerdir. Üniversitelerin topluma hizmet boyutuyla ilgili kriterlerinin almış olduğu puanların oldukça düşük olduğu görülmektedir. Özellikle üniversitelerin topluma hizmet ve toplumla-sanayi ile işbirliğini sağlayacak kriterlerin bu bölümde almış olduğu puanların artırılması yerinde olacaktır.

Bütün bölümlerin ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi akabinde görülmektedir ki, bu kriterlerin en çok önem derecesine sahip olanları akademik performans değerlendirme modelinin birinci ve ikinci boyutunda yer almakta, diğer boyutlarda yer alan kriterlerin önem dereceleri farklı oranlarda azalmaktadır. Yeni bir merkez, yeni bir program/özel yandal program geliştirmenin 3.99, tanınırlığı olan ulusal ve uluslararası bilimsel kurum projelerinde danışmanlığın 5.51, sürekli eğitim seminerlerinin 4.69 puanla düşük önem derecelerinde olması dikkat çekicidir. Ulusal bir bilimsel kitap yazarlığı ve ya ULAKBİM kapsamında yayınlanan alanında özgün bir makalenin almış olduğu puan da kanımızca düşük seviyede kalmaktadır. Genel olarak modelin üçüncü ve beşinci boyutlarında yer alan kriterlerin önem derecelerinin daha düşük olduğu görülmekte olup, yapılan bütün değerlendirmelerde çalışmamız kapsamında yer alan 10 kurumun vermiş olduğu puanlar çerçevesinde hareket edildiğinden bu sonuçların çıktığı model, kriter içerikleri bakımından yeterli kapsayıcılığa sahip olmakla beraber, kriterlerin önem derecelerinin alanında uzman kişilerce tekrar gözden geçirilip yukarıda da kısaca değinmiş olduğumuz bazı eksikliklerin giderilmesiyle model çok daha adil bir yapıya kavuşturulabilecektir.

Yükseköğretim sisteminin yerine getirmesi beklenen roller bakımından genel olarak ifade edilen 'eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet' boyutları aslında bir bütünün birbirinden ayrılmaz parçalarını oluşturmaktadır. Hem üniversitelerin özgür ve özerk yapısının kurulması, hem de içinde bulunduğumuz '4. Nesil Dönüştürücü Tematik' üniversite niteliklerinin yerine getirilmesi bakımından, performans değerlendirme modelimizin beş boyutunun da önemsenmesi, her boyutta yer alan alt

kriterlerin ağırlıkları doğrultusunda öğretim elemanları tarafından kaliteli bir şekilde yerine getirilmesini sağlayacak bir performans değerlendirme modelinin hayata geçirilebilmesi için öğretim elemanlarının çalışma koşullarının, atama-yükseltme kriterlerinin buna uygun hale getirilmesi ve bu yönde yapılacak faaliyetlerin teşvik edilmesi gerekmektedir.

Aslında çok da yeni olmayan, geçmişi uzun yıllar öncesine dayanan ancak yükseköğretime uygulanma düşüncesi, Avrupa'nın kendini eğitim ve diğer alanlarda Amerika ve Japonya gibi ülkelerle rekabet edebilir seviyeye getirme amacı doğrultusunda kullanılmaya başlanan kalite güvence ve akreditasyon sistemleri kapsamında eğitimde nicelikten çok niteliğe önem verilmeye başlanmıştır. Kalite Güvence Sistemi kapsamında, üniversitelerden öğretim elemanlarının kaliteli ve yeterli olduklarından emin olmaları, öğretim elemanlarının yetkinliğinin hem iyi ilişkiler kurma gibi bireysel kişilik özellikleri hem de yükseköğretimin işlevlerinin yerine getirilmesi bakımından ölçülmesi, bu ölçümün de gelişmeyi teşvik ve kontrol amacıyla kurulacak performans değerlendirme sistemleriyle gerçekleştirilebileceğine vurgu yapılmaktadır. Oluşturulması amaçlanan evrensel yükseköğretim alanına ulaşma amacı sadece kalite güvence ve akreditasyon uygulamalarından değil, evrensel bilimsel ilerleme anlayışından kaynaklanmalıdır. Bu temelde öncelikle ülkemizin kalkınma ve gelişme planlarının, bilim ve teknoloji politikalarının evrensel bilimsel ilerleme anlayışı çerçevesinde revize edilmesinden sonra, bu doğrultudaki amaçları yerine getirecek yeterlilikte donanımlara sahip öğrenci ve öğretim elemanları ihtiyacını karşılamada, yükseköğretimde akademik performans değerlendirme sisteminin buna elverişli hale getirilmesi gerekmektedir. Bunun olmazsa olmazı da kaliteli ve çok boyutlu üretimdir. Ancak nitelikli faaliyetlerle, toplumsal ilerlemeyi sağlayacak çalışmalar ve projeler hayata geçirmek mümkün olabilmektedir. Etkin bir akademik performans değerlendirme sisteminin olmayışı, bilim insanlarının sadece atama-yükseltme koşullarını yerine getirme doğrultusunda çalışmalar yapmalarını, koşullar yerine getirildikten sonra da akademik üretkenlikten vazgeçmeleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmaların nitelik açısından sorgulanacak boyutta olması da kaçınılmaz olmaktadır.

Akademik personel açısından böyle bir nitelik ve verimlilik düşüşü yaşanmaması ve yükseköğretim sisteminin beklenen rolleri ve işlevleri yerine

getirebilmesi için oluşturulmuş performans değerlendirme modelimizin beş boyutu için de yapmış olduğumuz farklı değerlendirmelerle sistemin daha etkin bir hale getirilebileceğini düşünmekteyiz.

Dünya nasıl artık hiçbir zaman eskisi gibi olmayacaksa, yükseköğretim sistemi de hiçbir zaman eskisi gibi olmayacaktır. İnsanların bütün kariyerleri boyunca aynı işte çalıştığı günler geride kalmıştır. Gelecek yenilikçiliğe odaklananların ve sürekli değişen bir dünya ve pazarda var olabilenlerin elinde olacaktır. Özellikle ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde, üniversitelerin geçmişten beri gelen asli görevi olan eğitim-öğretim bugün her zamankinden daha fazla önem kazanmış durumdadır. Bu noktada üniversitelerin eğitim-öğretim işlevinin ana odağı, öğrencileri bir taraftan iş hayatına hazırlarken bir taraftan da hayatın bütününe hazırlamak olmalıdır. Bu sistemde öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve edindikleri becerileri gerçek dünyada hayata aktarabiliyor olmaları gerekmektedir. Üniversiteler sektörlerin ve toplumların ihtiyaç duyduğu iş alanlarında uzmanlaşmaya hazır mezunlar yetiştirmeye odaklanmalıdırlar. Bu doğrultuda bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip bireyler yetiştirme konusunda üniversitelerde gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetleri, bugün uygulanmakta olan atama-yükseltme kriterleri ve teşvik sistemleri içerisinde hak ettiği önemi görememektedir. Yapmış olduğumuz analizlerde de görüleceği üzere, üçüncü boyutta yer alan ‘eğitim-öğretim’ faaliyetlerinin almış olduğu puan bunu açıkça göstermektedir. Her akademisyenin araştırmacı niteliğinin iyi olması yönünde yaratılan bu algı üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Model kapsamında yer alan hiçbir boyut bir birinden daha az ya da çok önemli değildir. Kişisel özelliklerden kaynaklı eğitimci becerileri daha iyi olan, öğrencilerle kurmuş olduğu iyi iletişim sonucunda gençler için bilimsellik ve sorgulayıcılık özellikleri kazanılması bakımından rol model olma özelliğine sahip, yeni dersler, yeni programlar, yeni uygulamalar geliştirebilen ancak araştırma ya da diğer yayınlar konusunda üretkenlik seviyesi daha düşük olan akademisyenlerin, araştırma-yayın faaliyetleri konusunda iyi olan akademisyenlerden daha kötü olduğunu söylemek ne kadar doğrudur düşünmek gerekmektedir. Her akademik kademe için belli bir puan istenmesi makul karşılanabilecekken, bu puanların ağırlıklı olarak yayınlar kısmından sağlanması dayatılmamalıdır.

Her ne kadar üniversitelerin geleceğiyle ilgili farklı düşünceler bulunsa da mekânsal olarak üniversitelerin hiçbir zaman yok olmayacağı düşüncesi ağır basmaktadır. Tarafımızca da üniversitelerin binaları, sınıfı olan, bu sınıfta öğretim elemanı ile öğrencilerin yüz yüze ders yaptığı, insani ilişkiler ve iletişimle daha etkin bir eğitimin gerçekleştirilebildiği yerler olma özelliğini koruması gerektiği düşünülse de görünen odur ki internet ve bilgi teknolojilerinin doğurmakta olduğu yeni erişim, öğretim ve öğrenme modellerinin önünde durmak mümkün değildir. Dolayısıyla fiziksel, online, interaktif ve yüz yüze eğitimlerle birlikte karma bir modeli ortaya çıkarmak kaçınılmazdır. Yepyeni mesleklerin ortaya çıktığı, geleneksel sektör/mesleklerin sürekli değişmeye hatta bazen yok olmaya mahkûm olduğu, alınan eğitimlerin yani üniversite diplomalarının muhtemelen belli bir süresinin olacağı bir yapıya doğru gittiğimiz bu süreçte, üniversitelere her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmakta ve duyulacaktır. Bütün açık erişim kanallarından kolay ulaşılabilirliği olan bilgilerin öğrencilere aktarımı şeklinde gerçekleştirilen klasik eğitim-öğretim anlayışı yerine, doğdukları andan itibaren teknolojiyi kullanan ve her türlü bilgiye çok hızlı ve kolay ulaşma becerisi olan öğrencilerin, ders materyallerine, kitaplarına ve diğer ders kaynaklarına ulaşabilecekleri ücretsiz online kütüphaneleri olan, sosyal medya platformlarının kullanıldığı bir üniversitede öğretim elemanlarının öğrencilere bağımsız düşünmeyi, sorgulamayı, araştırma yapabilmeyi, yaratıcılığı öğretmeleri, doğru yönlendiricilik yapma özellikleriyle yeni gelişmeleri ve kariyerlerinde kullanabilecekleri alanlarıyla ilgili farklı bilgileri öğrencilere aktardıkları bir eğitim-öğretim şekline geçilmesi gerekmektedir. Bu noktada bu kadar ağır bir yükün altına giren öğretim elemanlarının performans değerlendirme modelinin üçüncü boyutunda ‘Eğitim Etkinlikleri-Diğer’ bölümünde yukarıda saydıklarımız doğrultusunda bilimsel, yenilikçi ve ilerici bir bakış açısıyla gerçekleştirecekleri ‘yeni bir merkez, yeni bir program, yeni bir ders geliştirilmesi’ kriterleri kapsamında yapacakları faaliyetlerin daha fazla puanla teşvik edilmesi gerekmektedir. Yine ‘amaç odaklı eğitim’ anlayışıyla, öğrencilerin üniversite mezuniyeti sonrasında benimseyecekleri ‘misyon’u kazanmalarını sağlayacak sosyal sorumluluk projelerinde yer almaları, topluma faydalı olmalarını sağlayacak çalışmalar yapmaları konusunda yol gösterilmesi gerekmektedir. Ayrıca müfredatlarda etkin ve verimli grup projeleri ile öğrenciler arasındaki işbirliğini artırıcı faaliyetlere önem verilerek, bu alanda

alışmalar yürütecek ğretim elemanlarının, bilim üretilen, ar-ge çalışmaları yapılan, düşünme ve fikir üretmeyi özendiren, bu tür etkinlikleri bütün boyutlarıyla destekleyen bir ortamda çalışmalarının sağlanması ve bu yönde teşvik edilmeleri gerekmektedir. Performans değerlendirme modelimizin beşinci boyutunda ‘Danışmanlık’ bölümünde yer alan ‘ğrenci Proje Yarışmaları ve ‘ğrenci Kulübü/Topluluğu Danışmanlığı’ kriterlerinin ve bu yönde eklenecek yeni kriterlerin teşviki sağlaması konusunda önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır.

Yine eğitimle ilgili belirtilmesi gereken diğer önemli bir husus da, bu çağda gerçek anlamda bilimsellik ve farklılık içeren ‘bitirme projeleri, lisansüstü tezler ve bilimsel projeler’in, farlı disiplinlerden paydaşların bu çalışmalarda yer almasıyla, problemlerin bilimsel çalışma ve yönetimsel bakış açısı çerçevesinde daha derinlemesine analiz edilmesini mümkün kılması ve bu çalışmalarda interdisipliner bakış açısı ve heterojen takımlarca yrtlen projelerin fark yaratacak olmasından kaynaklı, modelin ‘Eğitim Etkinlikleri’ boyutunda ‘Lisansüstü Tez Danışmanlıkları’nın ve ikinci boyutta yer alan ‘Proje alışmaları’nın altında kalan kriterlerin daha çok önemsenmesi ve daha nitelikli şekilde yapılması gerekmektedir. Projelerin önemsenmesini gerektiren bir başka husus da şudur. Yapay zeka, dijital dönüşüm, tasarım odaklı düşünme, datadan anlam çıkarmanın önemsendiği bu çağda, hem bu alanların ders içeriklerinde yoğunlaştırılmasıyla bu doğrultuda nesiller yetiştirilmesi hem de ğretim elemanlarının bu doğrultuda faaliyetler yürüterek ar-ge çalışmaları yapması, yeni bululaşlara/teknolojilere, patent, yazılım, tasarım ve yeni uygulamalara imza atmaları gerekliliğiyle, modelimizin ikinci boyutunda yer alan ‘Patent, Faydalı Model, Yazılım ve Tasarım’ faaliyetleri ile ‘Proje alışmaları’nın ve dördüncü boyutta yer alan ‘dller’ bölümünün daha fazla önemsenir olmaya başladığı görülmektedir. Bu bölümlerde akademik personelin çalışmalar yapıp çıktılar üretebilmesi için sistemin buna elverişli hale getirilmesi gerekmektedir. Gelişmiş lke üniversitelerinde yapılan araştırmalara niversite için bir fon gözüyle bakıldığından, yükseköğretime aktarılan kamu kaynaklarının azalması sorununu ortadan kaldırmak için, araştırma eğilimi ağır basan akademisyenlerin böyle projeler yapmaya yönlendirilmesi de üniversitelerin kaynak temini açısından önemli olacaktır.

Yükseköğretimde kiteselleşmeyle beraber artan niversite ve ğrenci sayısı yükseköğretim sisteminin eğitim-ğretim işlevinin kalitesinde önemli düşüşleri

beraberinde getirmektedir. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının ve öğretim elemanlarının aldığı derslerin çokluğu bir taraftan eğitim-öğretimin kalitesini düşürürken, bir taraftan da bilimsel araştırma, proje gibi faaliyetlere zaman ayrılamaması sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca eğitim-öğretim işlevini yerine getiren akademisyenlerin göreve başlamadan önce uyum programları kapsamında pedagojik formasyon almayıp, bu işlevi kendi usullerince yerine getirmeleri de eğitim-öğretimin kalitesini düşüren önemli bir unsur olduğundan, her ne kadar şuan uygulanmakta olan atama-yükseltme kriterleri arasında bu zorunlu bir unsur olmasa da, çağın gereklerine uygun, güncel bilgi ve verilerle geliştirilmiş bir pedagojik formasyonun işe başlarken akademisyenlere verilmesi, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının azaltılması bu işlevin kaliteli bir şekilde yerine getirilmesinde büyük yarar sağlayacaktır.

Güç artık bilgi ile ölçüldüğünden yeni bilgilerin yaratılması konusunda literatürde genel olarak ‘araştırma’ adıyla ifade edilen yükseköğretim işlevi altında yer alan, bilimsel araştırmalar, bilimsel projeler sonucunda ortaya çıkan makaleler, kitaplar, alınan atıflar, patentler, yeni buluşlar, projeler, bu konulardaki bilgiyi duyurmak için gerçekleştirilen bilimsel toplantı faaliyetleri, ödüller gibi modelimizde yer alan birinci, ikinci ve dördüncü boyut altındaki çalışmalar evrensel gelişme ve bilimsel ilerleme için büyük önem taşımaktadır. Çalışma kapsamında puanlama cetvellerini incelediğimiz kurumların en önemli üretkenlik alanı olarak gördüğü, ülkelerin de gelişmişliğinin ölçülerinden bazıları olarak kullanılan bu kriterlerin önemi yadsınamaz. Ancak öğretim elemanlarının atama-yükseltmelerinde üzerlerinde adeta baskı aracı olarak kullanılan bu faaliyetleri yerine getirme zorunluluğu, zaman zaman nitelik olarak zayıf ve içerdiği konu bakımından toplumsal öncelikler açısından pek öneme sahip olmayan konularda çalışma yapılması hatta bu çalışmaların yayımlanabilmesi için paralı yayın yapılan ya da önemli veri tabanlarında taranmayan dergilerde yayın yapılmasını ve nicelik artarken niteliğin düşmesini beraberinde getirmektedir. Bu sebeple bu tarz faaliyetler teşvik edilirken, mutlaka bunların kalite denetimlerinin de yapılması yerinde olacaktır. Bu kalite denetimini gerçekleştirme mekanizmaları olarak kabul edilen, dergi etki faktörleri üzerinden sınıflandırılan dergilerde yayın yapma ve ya önemli uluslararası ve ya ulusal veri tabanlarında taranan dergilerde yayın yapma gibi denetim mekanizmaları, kalitenin temini bakımından yeterli değildir. Önemli olan içsel denetimi sağlayacak mekanizmaların kurulup,

akademik personelin bu bakış açısıyla çalışmalar yapmalarını sağlamaktır. Bu noktada akademik performans değerlendirme sistemi büyük önem taşır hale gelmektedir.

Bilim camiasında çok fazla kullanılması ve performans değerlendirme çalışmalarında yer bulmasından kaynaklı, bizim de modelimizde birinci boyutun altında bir alt kriter olarak yer verdiğimiz h-endeks, bünyesinde bazı sorunları barındırmaktadır. Akademisyenlerin h-endeks puanı hesaplanırken, bilim yaşamı süresiyle ilgili dönemsel bir ayrım yapılmamakta, bilim yaşamı daha uzun olan yani bilimsel hayata girdiği tarih daha eski olan araştırmacıların h-endeks puanı daha yüksek çıkabilmektedir. Bu sebeple bu kriterin performans değerlendirmelerinde benzer sürelerde bilimsel faaliyetler içinde bulunmakta olan araştırmacıların karşılaştırılmasında kullanılmasında fayda bulunmaktadır. Ayrıca disiplinler arasındaki yönelim farklılıkları da araştırmacılarda farklı h-endeks puanları oluşturduğundan, yapılan değerlendirmelerin aynı disiplin içindeki bilim insanları arasında yapılıp, farklı disiplinlerde çalışmalar yapan bilim insanlarının birbirleriyle karşılaştırılmaması gerekmektedir. Toplam atıf sayısına bakmadan, sadece h-endeksini dikkate alarak araştırmacıların değerlendirilmesi durumunda da bir bilim insanının çokça atıf alan yayınlarının önemi göz ardı edilip, toplamda daha az atıf alan bilim insanlarının aynı başarıda oldukları sonucuna varılacaktır. Bütün bu sebeplerle söz konusu hususlar dikkate alınarak h-endeksi puanının performans değerlendirmelerine bir kriter olarak dahil edilmesi, aksi durumda objektif ve gerçekçi bir performans değerlendirmesi gerçekleştirebilmek için bu kriterin performans değerlendirme kriterleri arasına dahil edilmemesi gerekmektedir.

Üniversitelerin önemli işlevlerinden biri de ‘toplumsal hizmet’ olarak ifade edilen faaliyetlerdir. Üniversiteden beklenen roller arasında yer alan ‘sosyal sorumluluk’ niteliğine sahip olan üniversiteler oluşturulabilmesi için, yapılan araştırmaların konuları belirlenirken toplumsal önceliklere dikkat edilmesi, topluma yönelik yapılan kurs ve seminerlerin desteklenmesi gerekmektedir. Üniversiteler hem üniversite kapsamında hem de sürekli eğitim mekanizması çerçevesinde hayat boyu eğitim anlayışı doğrultusunda ‘yaşam boyu eğitim’ merkezlerine dönüşmeye başlamışlardır. Pek çok üniversitenin kurmuş olduğu ‘sürekli eğitim merkezleri’ yanında ‘mezunlar için yeni eğitim programları’ da düzenlemek ve bu merkezlerdeki eğitim programlarında akademisyenlerin görev yapmalarını teşvik etmek için

performans değerlendirme modelimizin beşinci boyutunda ‘diğer hizmet aktiviteleri’ bölümünde bu doğrultuda yer alan kriterlerin daha fazla önemsenmesi gerekmektedir.

Aynı şekilde üniversite-sanayi işbirliği de özellikle topluma fayda sağlayıcı niteliği bulunan inovatif buluşları hayata geçirme potansiyeli bakımından önem taşıdığından, üniversitenin sahip olduğu uzmanlığı doğru kullanacak firmalarla yapılacak ortaklaşa çalışmalarda yer almak önemlidir. Dolayısıyla yaptığımız çalışmada görüldüğü üzere almış olduğu puanlarla, önem dereceleri çok düşük olan 5. boyuttaki toplumsal hizmet faaliyetlerinin performans değerlendirmesi bakımından önem derecelerinin artırılması gerekmektedir.

Akademisyenlerin görevleri boyunca üniversite içinde almış oldukları idari görevler, iş yükü açısından önemli bir durum yaratsa da alınan bu görevler atama usulü ile gerçekleştiğinden ve liyakatin kesin bir göstergesi olarak değerlendirilemeyeceğinden, verilen önem derecesi oldukça yeterlidir. Ancak üniversite dışında alınan idari görevler, topluma yönelik hizmet faaliyetleri akademisyenin kendi beceri ve çabasının bir göstergesi olduğundan, model kapsamındaki ağırlıklarının biraz daha artırılması, bu konuda çalışma yapmayı teşvik etmesi bakımından oldukça önem taşımaktadır.

Oluşturulan performans değerlendirme modeli akademisyenlerin cezalandırılması, farklı konularda yaptırım uygulanmasının bir aracı olarak görülmemelidir. Aksine gelişme ve ilerlemenin teşvik mekanizması olarak görülüp uygulanmalıdır. Bu noktada hem üniversiteler arasında hem de akademisyenler arasında nitelikli üretim doğrultusunda kurulacak rekabet mekanizmasında bir taraftan ölçme aracı olarak kullanılacak bu sistemin, bir taraftan da yapılan çalışmaların sonucuna göre akademisyenlerin almış olduğu puanlara göre farklı üniversitelere geçmesini sağlayacak bir mekanizma olarak kullanılması mümkün olabilecektir. Yapılan çalışmaların aldığı puanlara göre sıralama yapılacak üniversiteler arası geçiş sistemi kapsamında, üretimleri bakımından yüksek seviyede olan akademisyenlere, yüksek puan alan üniversitelere geçiş yapma hakkı verilerek daha fazla ve nitelikli üretim yapma konusunda teşvik mekanizması olarak kullanılması üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir konudur. Performansı esas alacak bu akademik hareketliliğin uygulanabilmesi için objektif, bütün yükseköğretim kurumları tarafından uygulanan, akademisyenlerden beklenen rollerin tamamını kapsayıcı bir

akademik performans değerlendirme modeli oluşturmaları bakımından çalışmamız büyük önem taşımaktadır.

Unutulmamalıdır ki performans değerlendirme kriterleri oluşan belli kadroların doldurulması ya da belli kriterlerin yerine getirilmesinin aracı olarak görülmemeli, akademik personelin belli koşulları sağlaması mümkün hale gelsin diye kişiye yönelik kriterler atama-yükseltme cetvellerine eklenmemelidir. Zaten çalışmamızın amacı doğrultusunda ülke genelinde tek bir akademik performans modeli uygulanması mümkün hale getirilirse, kurumların her birinin yetkileri doğrultusunda ek kriterler oluşturma uygulamaları da ortadan kalkıp, sistem amacı doğrultusunda çalışabilecek ve standart bir yapıya kavuşulabilecektir.

Yükseköğretim sisteminin başarısı üniversitelerin verimiyle ölçülmektedir. Üniversitelerin verimi de mezun öğrencilerin kalitesi ve çalışma hayatındaki başarıları, üniversitenin dünya bilimine ürettikleri bilgilerle yapmış oldukları katkı, üretilen bu bilginin yeni teknolojilere dönüştürülüp paraya çevrilmesi yani patentinin alınması, bütün bu faaliyetlerin topluma sağladığı hizmet ve fayda çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bir taraftan dünya bilimine yapılan katkı önemli veri tabanlarında taranan dergilerde yayınlanan özgün bilimsel makaleler, bu makalelere yapılan atıflar, alınan patentler, bilimsel araştırmalara katılan insan sayısı ve araştırmacıların verimliliği, ar-ge çalışmalarına GSMH'den ayrılan payla ölçülürken, eğitim-öğretim ve topluma hizmet boyutu ikinci plana atılmamalıdır. Bütün bu kriterlerde gelişmiş ülkelerin oldukça gerisinde olduğumuz düşünüldüğünde, bilime, bilgiye ve akademisyenlere verdiğimiz önem de gözler önüne serilmektedir.

Bütün bu hususlar çerçevesinde hem kullanılan kriterler hem de kriterlerin ağırlık ve puanları bakımından standart, üniversiteden üniversiteye değişmeyen, boyutlar arasında önem derecesi ayrıştırmasına gidilmeyen, kişinin işteki başarısını, eksiklerini görmesini ve geliştirilmesini sağlayan, akademik personelin ister araştırma, ister eğitim, ister topluma hizmet alanında kendini geliştirebileceği, topluma ve üniversitesine hizmet sunabileceği, yapmış olduğu faaliyetler sonucunda objektif ve gerçekçi kriterler çerçevesinde akademisyenlerin atama-yükselme ve nakil işlemlerinin yapılabilmesi, tamamen açık, şeffaf, evrensel, akademik hareketlilik imkânı sağlayan, fırsat eşitliğini zedelemeyen bir performans değerlendirme sistemi oluşturulabilmesi açısından, bu çalışma kapsamında oluşturduğumuz

‘yükseköğretimde akademik performans değerlendirme modeli’nin alana katkı sağlamasını ummaktayız.

Yapmış olduğumuz bu çalışma sonucunda, 10 kurumun yayınladığı kriterlerden tek bir veri seti elde etmek mümkün olmuştur. Ancak üniversitelerde uzmanlaşma ve bölgesel farklılıklar söz konusu olduğunda, farklı kriter puanlama ve kriter seti uygulanarak da performans değerlendirme yapılabilmesi mümkündür.

Türkiye’nin önümüzdeki yıllarda, iyi yetişmiş, nitelikli, lokomotif görevi yüklenecek çok sayıda bilim insanına ve öğretim elemanına ihtiyacı vardır. Dünyada bilgi edinme yarışının arttığı böyle bir dönemde, dünya ile yükseköğretim alanında rekabet edebilmenin koşulu çalışmamızda ayrıntılarıyla aktardığımız, söz konusu eksikliklerini giderme doğrultusunda önerilerde bulunduğumuz böyle bir performans değerlendirme modelinin hayata geçirilerek, bu ihtiyacın karşılanmasıdır. Ancak böylece üniversitelerimiz dünya üniversiteleri arasında farklı sıralamalarda hak ettiği şekilde iyi noktalara gelmeyi başaracak, ülkemizde ekonomik kalkınma ve toplumsal refah sağlanabilecektir.

KAYNAKÇA

- ACAR, M. ve H. Bilir. (2013). “Serbest piyasa, bütçe ve rekabet: Üniversitelerde piyasa yönelimli yeniden yapılanma ihtiyacı”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 3/3. 184-192.
- ADAIR, W.C. (1955). “Citation indexes for scientific literature?” *American Documentation*. 6/1. 31-32.
- ADAMS, M. & S. Brown. (2006). *Towards inclusive learning in higher education*. Abingdon: Routledge Group.
- AĞCA, V. (2005). *İç girişimcilik yapısı ve firma performansına etkileri: Denizli tekstil sektöründeki firmalarda bir araştırma*. Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- AĞIR, H. (2010). “Türkiye ile Güney Kore’de bilim ve teknoloji politikalarının karşılaştırması”. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*. 5/2. 43-55.
- AKAL, Ş. (2015). “Paprika”. *İşletmeler, Mühendisler ve Yöneticiler İçin Operasyonel, Yönetimsel ve Stratejik Problemlerin Çözümünde Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri*. (s. 301-304). Bahadır Fatih Yıldırım ve Emrah Önder (ed.). 2. Basım. İstanbul: Dora Basım.
- AKSNES, D. W. & R. E. Taxt. (2004). “Peer reviews and bibliometric indicators: a comparative study at a Norwegian University”. *Research Evaluation*. 13/1. 33-41.
- AKSNES, D. W. (2003). “A macro study of self-citation”. *Scientometrics*. 56/2. 235-246.
- AKŞİT, H. (2008). *Yönetim ve yöneticilik*. 1. Baskı. İstanbul: Kumsaati Yayın Dağıtım.
- AKTAN, C. C. (2009). “Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar”. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*. 1/2. 39-97.
- AKTAN, C. C. ve U. Gencel. (2007). “Yükseköğretimde akreditasyon”. *İzmir Yaşar Üniversitesi Yayını*. 1-14.
- AKTAN, C. C. ve U. Gencel. (2010). “Yükseköğretimde akreditasyon”. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*. 2/2. 137-155.
- AKYÜZ, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2010)*. Gözden Geçirilmiş 18. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- AL, U. (2008). *Türkiye’nin bilimsel yayın politikası: Atıf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- AL, U. ve Y. Tonta. (2004). “Atıf analizi: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü tezlerinde atıf yapılan kaynaklar”. *Bilgi Dünyası*. 5/1. 19-47.
- ALAŞEHİR, O. (2010). *Akademik performansa göre üniversite sıralaması: Dünya üniversitelerinin sıralaması için bilimetric bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü. Ankara.
- ALDEMİR, C. vd. (1998). *Personel yönetimi*. 3.Baskı. İzmir: Barış Yayınları.
- ALKAN, R. M. ve M. Şahin. (2015). “Üçüncü kuşak üniversite konseptinde mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması”. Erişim: 14.11.2019, https://www.researchgate.net/publication/304014771_UCUNCU_KUSAK_UNIVERSITE_KONSEPTINDE_MESLEKI_EGITIMIN_YENIDEN_YAPILANDIRILMASI.
- ALKİBAY, S. vd. (2012). “Üniversite sanayi işbirliği çerçevesinde teknoparklar, yönetsel sorunları ve çözüm önerileri”. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 26/2. 65-90.

- ARENCIBIA-JORGE, R., I. B. Almaguer., S. Fernández-Hernández & R. C. Espino. (2008). "Applying successive H indices in the institutional evaluation: A case study". *Journal Of The American Society For Information Science and Technology*. 59/1. 155-157.
- ARGON, T. ve E. Altay. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- ARSLAN, A. ve Ö. Akpınar. (2005). "İnas darülfünunu (1914-1921)". *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*. VI/2. 225-234.
- ARSLAN, M. (2005). "Cumhuriyet dönemi üniversite reformları bağlamında üniversitelerimizde demokratiklik tartışmaları". *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 18/1. 23-49.
- ARSLAN, M. (2006). "Aktif öğrenme". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6/2. 92-105.
- ARUBAYİ, E. A. (1987). "Improvement of instruction and teacher effectiveness ratings reliable and valid?". *Higher Education*. 16. 267-278.
- ASHWORTH, A. & R. Harvey. (1994). *Assessing quality on further and higher education*. New York: Jesica Kingsley Publishing.
- ASLAN, G. (2010). "Öğretim üyelerinin "girişimci üniversite ve üniversite sanayi işbirliği" kavramlarına ilişkin görüşleri". *Eğitim. Bilim. Toplum Dergisi*. 8/30. 7-22.
- AŞKIN, D. (2017). "Osmanlı devleti'nin son dönemlerinde medrese eğitim sistemi ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında eğitimin konjonktürel boyutu ". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 6/2. 977-995.
- ATALAY, S. (2017). *Yükseköğretim stratejileri ve akademisyenlik mesleğinin değişimi: Sosyal bilimler örneği*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. İzmir.
- ATATEKİN, E. ve M. A. Dulupçu. (2018). "Kalitede yeni bir sayfa mı yoksa eskilerin tekrarı mı? Bazı devlet üniversitelerinin kurumsal iç değerlendirme raporlarının eğitim perspektifi". *Üniversite Araştırmaları Dergisi*. 1/1. 14-24.
- ATAÜNAL, A. (1993). *Cumhuriyet döneminde yükseköğretimdeki gelişmeler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü.
- AYAN, E. (2010). "Küreselleşme-ulus devlet karşıtlığının gerçeklikleri". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3/14. 75-87.
- AYDENİZ, H. (2014). "Bilginin reorganizasyonu ve üniversite: Yeni bir arayış üzerine bir çerçeve". *İnsan ve Toplum*. 4/8. 29-56.
- AYDIN, İ. (2016). *Akademik etik*. 1. Basım. Ankara: Pegem Akademi.
- AYHAN, A. (2002). *Dünden bugüne Türkiye'de bilim-teknoloji ve geleceğin teknolojileri*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- AYPAY, A. (2003). "Yükseköğretimin yeniden yapılandırılması: Sosyo-ekonomik ve politik çevrelerin üniversitelerde kurumsal adaptasyona etkileri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 34. 194-213.
- AYRANCI, E. (2018). *Yükseköğretim hizmetlerinde etkinlik arayışları ve reformlar: Yükseköğretim sistemleri için dinamik bir veri zarflama analizi olarak Malmquist-Luenberger endeksi uygulaması*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. Ankara.
- BAKİOĞLU, A. (1994). "İngiltere'de yükseköğretim: Türkiye için göstergeler". *Öneri Dergisi*. 1/1. 99-106.

- BAKİOĞLU, A. (1996). “Öğrenci sayısının okul yönetimine etkisi ve okul kalitesi (Araştırma. Öneriler)”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 11/11. 49-65.
- BAKİOĞLU, A. ve R. Baltacı. (2000). “Üniversitede akreditasyon ve düşünceler”. *Öneri Dergisi*. 3/13. 39-47.
- BALKAR, B. ve H. Özgan. (2010). “Küreselleşmenin ilköğretim kademesindeki eğitim sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10/19. 1-22.
- BALTACI, C. (2016). “Osmanlı Devleti’nde eğitim ve öğretim”. Erişim: 01.02.2020, <http://www.altayli.net/wp-content/uploads/2016/06/OSMANLI-DEVLET%C4%B0NDE-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M-VE-%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M.pdf>.
- BANA, E. C. vd. (2012). “Macbeth”. *International Journal of Information Technology & Decision Making*. 11/2. 359-387.
- BAŞAR, E. (1997). “Türk yükseköğretim sisteminin dünü, bugünü, yarını (üniversitelerin ileriye dönük gelişmeleri üzerine görüş ve öneriler)”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10/1. 17-51.
- BAŞARAN, İ. (1985). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- BAUMAN, Z. (2003). *Yasa koyucular ile yorumcular*. Kemal Atakay (çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- BAYRAKTUTAN, Y ve H. Bıdırdı. (2015). “Türkiye’de teknolojiye dair politika perspektifi ve kalkınma planları”. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 29. 37-55.
- BEUTHE, M. & G. Scannella. (2001). “Comparative analysis of uta multicriteria methods”. *European Journal of Operational Research*. 30/2. 246-262.
- BİNGÖL, B. (2012). “Üniversite özerkliğinin değişen tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması”. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*. 2/2. 39-75.
- BİNGÖL, Ş. (1993). *Türkiye’de iş değerlendirme çalışmalarının incelenmesi*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- BOBAT, A. vd. (2018). “Akademik teşvikte güncel tartışmalar”. *Current Debates In Public Finance & Public Administration*. 27. 153-166.
- BOK, D. (2007). *Piyasa ortamında üniversiteler yükseköğretimin ticarileşmesi*. Barış Yıldırım (çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- BOLAY, S. H. (2011). “Çağdaş üniversitede neler önem kazanmaktadır?”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 1/3. 105-112.
- BONITZ, M. (2002). “Ranking of nations and heightened competition in Matthew Core Journals: Two faces of the matthew effect for countries”. *Library Trends*. 50/3. 440-460.
- BORGMAN, C. L. & J. Furner. (2002). “Scholarly communication and bibliometrics”. *Annual Review of Information Science and Technology*. 36/1. 2-72.
- BORNMAN, L. vd. (2007). “The b index as a measure of scientific excellence: A promising supplement to the H index”. *Cybermetrics*. 11/1. 6-13.
- BORNMAN, L. vd. (2008). “Are there better indices for evaluation purposes than the h index? A comparison of nine different variants of the H index using data from biomedicine”. *Journal of the American Society For Information Science and Technology*. 59/5. 830-837.

- BOURNE, M. vd. (2000). "Designing, implementing and updating performance measurement systems". *International Journal of Operations & Production Management*. 20/7. 754-771.
- BOYER, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered priorities of the professoriate*. New York: John Wiley & Sons.
- BOYETT, I. (1996). "The public sector entrepreneur-a definition". *International Journal of Public Sector Management*. 9/2. 36-51.
- BRAUN, T. (1999). "Bibliometric indicators for the evaluation of universities-Intelligence from the quantitation of the scientific literature". *Scientometrics*. 45/3. 425-432.
- BRAUN, T. vd. (2006). "A Hirsch-Type index for journals". *Scientometrics*. 69/1. 169-173.
- BTYK. (1989). "Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nun 9 Ekim 1989 toplantısının tutanağı". Erişim: 01.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/1/1btyk_karar.pdf.
- BTYK. (2006). "Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu 14. toplantısı". Erişim: 11.12.2019, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/14/14btyk_karar.pdf.
- BTYK. (2007). "Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu 15. toplantısı". Erişim: 11.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/15/15btyk_karar.pdf.
- BTYK. (2008). "Ulusal yenilik stratejisi". Erişim: 11.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/strateji_belgeleri/Ulusal_Yenilik_Stratejisi_2008_2010.pdf.
- BULUT, Z. A. (2004). "Küresel rekabet". *Mevzuat Dergisi*. 7/24. 1-12.
- BURGAZOĞLU, H. (2015). "Macbeth". *İşletmeler, Mühendisler ve Yöneticiler İçin Operasyonel, Yönetimsel ve Stratejik Problemlerin Çözümünde Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri*. (s. 259-277). Bahadır Fatih Yıldırım ve Emrah Önder (ed.). 2. Basım. İstanbul: Dora Basım.
- BURSALIOĞLU, S. A. ve S. Selim. (2015) "Avrupa birliği ülkeleri ve Türkiye'de yükseköğretimde etkinliği belirleyen faktörler". *Bilig*. 74. 45-70.
- BUTLER, L. & I. McAllister. (2007). "Metrics or peer review? Evaluating the 2001 UK research assessment exercise in political science". *Political Studies Review*. 7/1. 3-17.
- BÜLBÜL, T. (2004). "Bilimsel yayınlarda etik". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15. 53-61.
- CANMAN, D. (1993). *Personelin değerlendirilmesinde çağdaş yaklaşımlar ve Türkiye'de kamu personelinin değerlendirilmesi*. 1. Baskı. Ankara: TODAİE Yayınları.
- CASTELLS, M. (2008). *Enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür ağ toplumunun yükselişi*. Birinci Cilt. Ebru Kılıç (çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- CAWKELL, T. & E. Garfield. (2001). "Institute for scientific information". Erişim: 01.11.2019, <http://www.garfield.library.upenn.edu/papers/isichapter15centuryofscipub149-160y2001.pdf>.
- CENGİZ, E. (2014). "Üniversite-sanayi işbirliği üzerine değerlendirmeler". *Yükseköğretim Dergisi*. 4/1. 1-8.
- CHARLİE, C. & J. Verger. (2005). *Üniversitelerin tarihi*. İsmail Yerguz (çev.). Ankara: Dost Yayınları.

- CHEN, C. & S. Ting. (2002). "A study using the grey system theory to evaluate the importance of various service quality factors". *International Journal of Quality and Reliability Management*. 19/7. 838-861.
- CHERNYI, A. I. (2009). "The ISI web of knowledge, a modern system for the information support of scientific research: a review". *Scientific and Technical Information Processing*. 36/6. 15-22.
- CIRANOĞLU, M. (2016). *EFQM mükemmellik modeli'nin işletmelerin stratejik yeteneklerine katkısı*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- CLARK, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial university: Organizational pathways of transformation*. Oxford: IAU Press –Pergamon.
- CLARK, B. R. (2004). "Delineating the character of the entrepreneurial university". *Higher Education Policy*. 17/4. 355-370.
- COILE, R. C. (1977). "Lotka's frequency distribution of scientific productivity". *JASIST*. 28/6. 366-370.
- CORNFORD, F. M. (2015). *Sokrates öncesi ve sonrası*. Senem Onan ve A.M.Celal Şengör(çev.). Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.
- CZAJBOK, E. vd. (2007). "Hirsch-index for countries based on essential science indicators data". *Scientometrics*. 73/1. 91-117.
- ÇAĞAN, S. vd. (2017). "Türkiye'de 1980 sonrası dönemde uygulanan bilim ve teknoloji politika belgelerinin etkinliği üzerine bir inceleme". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10/53. 708-717.
- ÇAKIR, M. ve İ. C. Türk. (2017). "1869 maarif-i umumiye nizamnamesi ve Türk eğitim tarihindeki yeri". *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 4/11. 37-50.
- ÇALIK, T. ve F. Sezgin. (2005). "Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim". *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13/1. 55-66.
- ÇALIŞIR, M. ve A. Gülmez. (2010). "Teknoloji politikaları çerçevesinde ekonomik gelişim: Türkiye-Güney Kore karşılaştırması". *Akademik İncelemeler Dergisi*. 5/1. 24-53.
- ÇELEBİ, N. (2003). "Dil ve tarih-coğrafya fakültesi'ndeki mülteci profesörler". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 43/1. 259-272.
- ÇELİK, Z. (2012). "Bologna süreci'nin Avrupa yükseköğretim sistemi üzerine etkileri". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2/2. 100-105.
- ÇELİKBİLEK, Y. (2015). "Üstünlük tabanlı kaba küme analizi". *İşletmeler, Mühendisler ve Yöneticiler İçin Operasyonel, Yönetimsel ve Stratejik Problemlerin Çözümünde Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri*. (s. 313-335). Bahadır Fatih Yıldırım ve Emrah Önder (ed.). 2. Basım. İstanbul: Dora Basım.
- ÇETİN, M. (2007). "Bölgesel kalkınma ve girişimci üniversiteler". *Ege Akademik Bakış*. 7/1. 217-238.
- ÇETİNSAYA, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. 1. Basım. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- ÇINAR, İ. (2009). "Küreselleşme, eğitim ve gelecek". *Kuramsal Eğitimbilim*. 2/1. 14-30.
- ÇİFTÇİ, H. (2014). "Türkiye'nin bilim ve teknoloji stratejisi". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13/1. 57-73.

- ÇİFTÇİ, M. (2010). Girişimci üniversite ve üçüncü kuşak üniversiteler'. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 27. 341-348.
- DAĞ, S. ve B. F. Yıldırım. (2015). "Promethee". *İşletmeler, Mühendisler ve Yöneticiler İçin Operasyonel, Yönetimsel ve Stratejik Problemlerin Çözümünde Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri* (s.177-187). (Bahadır Fatih Yıldırım ve Emrah Önder (ed.). 2. Basım. İstanbul: Dora Basım.
- DAĞLI, İ. ve B. S. Oğuztürk. (2018). "Planlı dönemden günümüze Türkiye'de ulusal bilim ve teknoloji politikalarının değişimi". *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 23/4. 1479-1503.
- DALAK, G. (2000). "Denetim ve kalite denetimi". *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*. 1/1. 64-79.
- DALGIÇ, G. (2010). "Öğretim elemanı performans değerlendirme envanterleri (ÖEPDE) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". Erişim: 12.09.2019, https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&Id=AWV_uLZSHDbCZb_mQpML.
- DAMASKOS, X. & G. P. Kalfakakou. (2005). "Application of Electre III and dea methods in the BPR of a bank branch network". *Yugoslav Journal of Operations Research*. 15/2. 259-276.
- DEĞİRMENCİOĞLU, S. M. (2014). "Türkiye'de yükseköğretim mezunları ve eğitimde fırsat eşitliği". *Toplum ve Demokrasi*. 2/3. 47-66.
- DEMİR, İ. (2006). "Sosyal ve ekonomik bir olgu olarak küreselleşme: Eğitimde yeni açmazlar- yeni olanaklar". *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 23. 85-97.
- DEMİRCİOĞLU, M. Y. (2014). "Doçentlik sınavında idari süreç". Erişim: 01.02.2020, <http://tbbdergisi.barobirlik.org.tr/m2013-109-1325>.
- DEMİRTAŞ, Y. E. (2015). "Stem". *İşletmeler, Mühendisler ve Yöneticiler İçin Operasyonel, Yönetimsel ve Stratejik Problemlerin Çözümünde Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri*. (s. 291-295). Bahadır Fatih Yıldırım ve Emrah Önder (ed.). 2. Basım. İstanbul: Dora Basım.
- DIGITALEGE. (2019). "2018'in en girişimci ve yenilikçi üniversiteleri açıklandı". Erişim: 05.02.2020, <https://digitalage.com.tr/2018in-en-girisimci-ve-yenilikci-universiteleri-aciklandi/>.
- DİNÇSOY, Ö. (1995). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- DOĞAN, M. (2010) *Bilim ve teknoloji tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- DOĞAN, S. (2018). "1992 yılında kurulan Türk üniversiteleri rektörlerinin 2023 hedeflerinin incelenmesi". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 8/2. 336-347.
- DOĞAN, S. ve C. Hatipoğlu. (2009). "Küçük ve orta boy işletmelerde vizyon açıklamasının işletmenin performansına etkisine ilişkin bir araştırma". *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 23/2. 81-99.
- DOĞRAMACI, İ. (1996). "Yükseköğretimin gelişimi üniversite yönetiminde özerklik ve demokrasi". *Yeni Türkiye Dergisi*. 2/2. Yıl:2. Sayı:7. Ocak-Şubat 1996. s.341
- DOĞRAMACI, İ. (2007). *Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- DÖLEN, E. (2008). "II. Meşrutiyet döneminde darülfünun". *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*. 1. 1-46.

- DPT. (1974). “Beşinci beş yıllık kalkınma planı”. Erişim: 17.10.2019, <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Be%C5%9Finci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1985-1989.pdf>.
- DPT'nin kuruluşunun 42. yılı. (2002). Ankara: DPT.
- DRUCKER, P. F. (1993). *Kapitalist ötesi toplum*. Belkıs Dişbudak Çorakçı (çev.). İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- DUENAS, G. (2003). “Sosyal sermaye yaratıcıları olarak üniversiteler”. *Eğitimin Geleceği-Üniversitelerin ve Eğitimin Değişen Paradigması*. (s. 143-154). O. N. Babüroğlu (ed.). Zülfü Dicleli (çev.). İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- DURMAN, M. (2007, Mart). “Açılış konuşması”. Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı. (s. 17-24). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Ankara.
- DURUKAN, H. (2004). “Ülkemizin kalkınmasında çağdaş üniversitelerin yeri”. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6/2. 19-25.
- EARLE, P. & B. Vickery. (1969). “Social science literature use in the UK as indicated by citations”. *Journal of Documentation*. 25/2. 123-141.
- EGGHE, L. & R. Rousseau. (1990). *Introduction to informetrics: Quantitative methods in library, documentation and information science*. Amsterdam: Elsevier.
- EGGHE, L. (2006). “Theory and practise of the G-index”. *Scientometrics*. 69/1. 131-152.
- ELTON, L. (1988). “Appraisal and accountabilty in higher education”. *Higher Education Quarterly*. 42/3. 207-229.
- EMERY, F. (2003). “Üniversite üzerine bazı düşünceler”. *Eğitimin Geleceği Üniversitelerin ve Eğitimin Değişen Paradigması*. (s. 353-370). Oğuz. N. Babüroğlu (ed.). Zülfü Dicleli (çev.). İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- ER, F. ve E. Yıldız. (2018). “Türkiye girişimci ve yenilikçi üniversite endeksi 2016 ve 2017 sonuçlarının orete ve faktör analizi ile incelenmesi”. *The Journal of Operations Research. Statistics. Econometrics and Management Information Systems*. 6/2. 293-310.
- ERDEM, A. R. (2006). “Dünyadaki yükseköğretimin değişimi”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15. 299-314.
- ERDEM, A. R. (2012). “Atatürk’ün liderliğinde üniversite reformu: yükseköğretim ve bilim tarihimizde dönüm noktası. *Belgi Dergisi*. 4/II. 376-388.
- ERDEM, A. R. (2013). “Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri”. *Yükseköğretim Dergisi*. 3/2. 109-120.
- ERDEM, A. R. (2013a). “Üniversite özerkliği: Mali, akademik ve yönetsel açıdan yaklaşım”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 3/2. 97-107.
- ERDEM, A. R. (2016). “Üniversite anlayışındaki değişim: Birinci nesil üniversiteden dördüncü nesil üniversiteye”. Erişim: 17.03.2020, <https://www.tyb.org.tr/universite-anlayisindaki-degisim-25192h.htm>.
- ERDİ, E. vd. (2013). “Değişen üniversite-sanayi işbirliğinde üniversite örgütlenmesi”. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 68/2. 95-127.
- ERGÜN, M. (2001). “Üniversitelerde öğretim etkinliğinin geliştirilmesi”. Erişim: 01.02.2020, <http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/ergun11.pdf>.

- ERİŞTİ, B. vd. (2018). "Yükseköğretimde uluslararasılaşma: Uluslararası öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders veren öğretim elemanlarının öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri". *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*. 7/2. 352-375.
- EROL, N. (2010). "Küreselleşme sürecinde örgütleri yeniden düşünmek". *Gazi Akademik Bakış Dergisi*. 4/7. 79-89
- ERTEN, P. (2019). "Dijital bölünme". *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*. 5/1. 15-23.
- ERTÜRK, M. (2009). *İşletme biliminin temel ilkeleri*. 7. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- ESEN, M. ve D. Esen. (2015). "Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 5/1. 52-67.
- ETİ, S. (2016). "Üniversitelerdeki akademik üretkenliğe etki eden faktörlerin incelenmesi". *Journal of Behavior at Work*. 1/1. 87-93.
- ETO, H. (2003). "Interdisciplinary information input and output of a nano-technology project". *Scientometrics*. 58/1. 5-33.
- ETZKOWITZ, H. (2003). "Research groups as 'quasi-firms': The Invention Of The Entrepreneurial University". *Research Policy*. 32. 109-121.
- ETZKOWITZ, H. vd. (2000). "The evolution of the entrepreneurial university". *The Future Of Knowledge Production In The Academy*. (s. 40-60). Heather Eggins (Ed.). 1. Basım. Philadelphia: The Society For Research into Higher Education&Open University Press.
- EUROPEAN COMMISSION. (2001). "Making a European area of lifelong learning a reality". Erişim: 15.01.2020, http://viaa.gov.lv/files/free/48/748/pol_10_com_en.pdf.
- EUROPEAN EDUCATION DIRECTORY. (2020). "Spain higher education system". Erişim: 01.02.2020, <https://www.euroeducation.net/prof/spainco.htm>.
- FENG, C. & R. Wang. (2000). "Performance evaluation for airlines including the consideration of financial ratios". *Journal of Air Transport Management*. 6/3. 133-142.
- FIGUEIRA, J. R. vd. (2009). "Building a set of additive value functions representing a reference preorder and intensities of preference: Grip method". *European Journal of Operational Research*. 195/2. 460-486.
- FIGUEIRA, J. R. vd. (2013). "An overview of electre methods and their recent extensions". *Journal of Multi-Criteria Decision Analysis*. 20/1-2. 61-85.
- GARFIELD, E. (1979). *Citation indexing: Its theory and application in science. Technology. And Humanities*. Philadelphia: ISI Press.
- GARFIELD, E. (1983). *Citation indexing: Its theory and application in science. Technology And Humanities*. Philadelphia: ISI Press.
- GARFIELD, E. (1986). "Do nobel prize winners write citation classics?". *Essays Of An Information Scientist*. 9. 3-8.
- GARFIELD, E. (1988). "Announcing the sc1 compact disc edition: Cd-rom gigabyte storage technology. Novel Software. And Bibliographic Coupling Make Desktop Research and Discovery A Reality". Erişim: 01.11.2019, <http://garfield.library.upenn.edu/essays/v11p160y1988.pdf>.
- GASSET, O. Y. (1997). *Üniversitenin misyonu*. Çev. Bülent Üçpınar (çev.). İstanbul: Birleşik Yayıncılık.

- GEDİKOĞLU, T. (2013). “Yükseköğretimde hesap verebilirlik”. *Yükseköğretim Dergisi*. 2/3. 142-150.
- GEMİCİ, N. (2019). “Osmanlı Devleti’nde eğitim sistemi ve kurumları”. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*. 72. 47-57.
- GENCEL, U. (2001). “Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi ve akreditasyon”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3. 164-218.
- GENDRON, Y. (2008). “Constituting the academic performer: the spectre of superficiality and stagnation in academia”. *European Accounting Review*. 17/1. 97-127.
- GERÇEK, Z. (2011). “Bütün, parçaların toplamından daha fazladır”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 1/1. 39-42.
- GHALAYINI, A. M. & J. S. Noble. (1996). “The changing basis of performance measurement”. *International Journal of Operations and Production Management*. 16/8. 63-80.
- GİBB, A. vd. (2006). “Towards the entrepreneurial university”. Erişim: 13.11.2019, https://www.researchgate.net/publication/285630640_Towards_the_entrepreneurial_university.
- GLANZEL, W. & T. Bart. (2004). “The influence of author self-citations on bibliometric macro indicators”. *Scientometrics*. 59/3. 281-310.
- GLANZEL, W. vd. (2004). “A bibliometric approach to the role of author self-citations in scientific communication”. *Scientometrics*. 59/1. 63-77.
- GÖK, A. C. (2015). Performans değerlendirmesinde bulanık çok kriterli karar verme yaklaşımı: Türk imalat işletmeleri örneği. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.
- GÖKER, A. (2004). “TÜBA’nın 29 Mart 2004’te İstanbul’da yaptığı ‘geçmişten geleceğe Türk bilim ve teknoloji politikaları’ konulu toplantı sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme. Erişim: 22.10.2019.
- GÖKSEL, A. (2013). *İşletmelerde performans değerlendirme sistemi tasarımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- GÖNÜLTAŞ, B. (2019). “Yapay zekada ülkelerin stratejik hamleleri”. Erişim: 02.02.2020, <https://www.aa.com.tr/tr/bilim-teknoloji/yapay-zekada-ulkelerin-stratejik-hamleleri/1653383>.
- GRECO, S. vd. (2001). “Rough sets theory for multicriteria decision analysis”. *European Journal of Operational Research*. 129/1. 1-47.
- GRECO, S. vd. (2008). “Ordinal regression revisited: multiple criteria ranking using a set of additive value functions”. *European Journal of Operational Research*. 191/2. 416-436.
- GRENWOOD, D. J. ve M. Levin. “Üniversite-toplum ilişkilerinin yeniden yaratılması: Eylem-araştırma/akademik Taylorizm”. *Eğitimin Geleceği-Üniversitelerin ve Eğitimin Değişen Paradigması*. (s. 75-89). O. N. Babüroğlu (ed.). Zülfü Dicleli (çev.). İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- GROTE, D. & R. C. Grote. (1996). *The complete guide to performance appraisal*. New York: Amacom.
- GULBENKIAN KOMİSYONU. (2003). *Sosyal bilimleri açın: Sosyal bilimlerin yeniden yapılanması üzerine rapor*. Şirin Tekeli (çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

- GÜLDÖŞÜREN, A. (2018). “İki farklı merkez iki farklı nizamname: 1914 ıslah-ı medaris ve 1921 medaris-i ilmiye nizamnamesi”. *Osmanlı Medreseleri: Eğitim, Yönetim ve Finans*. Fuat Aydın vd. (der). (s. 585-620). İstanbul: Mahya Yayıncılık.
- GÜLER, A. (1994). “Türkiye’de üniversite reformları”. Ankara: Adım Yayınları.
- GÜNAY, D. (2003, Kasım). “Akreditasyonun niteliği ve mühendislik eğitimi üzerindeki etkisi”. (s.117-134). *TMMOB Makina Mühendisleri Odası V. Ulusal Makina Mühendisliği ve Eğitimi Sempozyumu*. İstanbul.
- GÜNAY, D. (2007). “Yirmibirinci yüzyılda üniversite”. *Değişim Çağında Yükseköğretim*. Coşkun Can Aktan (der.). (s. 77-88). İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- GÜNAY, D. ve A. Günay. (2017) “Türkiye’de yükseköğretimin tarihsel gelişimi ve mevcut durumu”. *Yükseköğretim Dergisi*. 7/3. 156-178.
- GÜNDÜZ, Y ve A. Balyer. (2013). “Yükseköğretim örgütlerinde değişim ve yenileşmeye ilişkin akademik algılamalar”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12/43. 47-66.
- GÜNEŞ, F. (2012). “Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2/1. 1-9.
- GÜR, B. S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: SETA Vakfı.
- GÜR, B. S. (2011). “Türkiye’de yükseköğretimin ve Yükseköğretim Kurulu’nun tarihi üzerine”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 1/1. 47-53.
- GÜRÜZ, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- GÜRÜZ, K. vd. (1994). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim, bilim ve teknoloji*. İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD).
- HARNED, S. (2008). “Validating research performance metrics against peer rankings”. *Ethics In Science And Environmental Politics*. 8. 103-107.
- HEADRİCK, D. R. (2002). *Enformasyon çağı akıllı ve devrim çağında bilgi teknolojileri 1700-1850*. Zülal Kılıç (çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- HEKMAN, S. (1999). *Bilgi sosyolojisi ve hermeneutik*. Bekir Balkız ve Hüsamet Arslan (çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- HESAPÇIOĞLU, M. ve H. Özcan. “Türkiye’de eğitimin finansmanı ve özel okullar sorunu”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7/7. 149-167.
- HIRSCH, J. E. (2005). ‘An index to quantify an individual’s scientific research output’. *PNAS*. 102/46. 16569-16572.
- IŞIK, S. ve S. Y. Beykoz. (2018). “Türk yükseköğretiminde yeni bir arayış: Kalite güvence sistemi”. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 20/ 3. 7-22.
- IŞILDAK, M. S. vd. (2018). “Bazı devlet üniversitelerinin veri zarflama analizi (vza) yöntemi ile etkinlik analizi”. *Atlas Journal*. 4/9. 346-361.
- İBİCİOĞLU, H. vd. (2010). “Üniversite eğitiminin girişimcilik düşüncesinin değişimine etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*. 2/1. 53-74.
- JACQUET-LAGREZE, E. & J. Siskos. (1982) “Assessing a set of additive utility functions for multicriteria decision making: The uta method”. *European Journal of Operation Research*. 10/2. 151-164.

- JENCKS, C. & D. Riesman. (1968). *The academic revoluton*. New York: Doubleday Company Inc.
- JIN. B.H. (2006). "H-index: an evaluation indicator proposed by scientist". *Science Focus*. 1/1. 8-9.
- JIN. B.H. vd. (2007). "The R- and AR-indices: Complementing the H-index". *Chinese Science Bulletin*. 52/6. 855-863.
- JURAN, J. M. (1989). *Juran on leadership for quality an executive handbook*. New York: Free Press.
- KABADAYI, E. T. (2002). "İşletmelerdeki üretim performans ölçütlerinin gelişimi. Özellikleri ve Sürekli İyileştirme ile İlişkisi". *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 6. 61-75.
- KADIOĞLU, S. (2008). "Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü'nde mülteci bilim adamları". *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*. IX/1-2. 183-197. Erişim: 18.03.2020, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/13236>.
- KALAYCI, N. (2008). "Yükseköğretimde uygulanan toplam kalite yönetimi sürecinde gözardı edilen unsurlardan tky merkezi ve eğitim programları". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2. 163-188.
- KALKINMA BAKANLIĞI. (2013). "Onuncu kalkınma planı: 2014-2018". Erişim: 01.02.2020, <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf>.
- KANCA, O. C. (2017). "5018 sayılı kanun üzerine bir değerlendirme". *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 5/2. 493-505.
- KAPTANOĞLU, D. ve A. F. Özok. (2006). "Akademik performans değerlendirmesi için bir bulanık model". *İTÜ Dergisi*. 5/1. 193-204.
- KARAHAN, Ö. ve F. Ş. Karahan. (2014). "Mevcut imkânlarla seçkin öğretim üyesi, yıldız araştırmacı ve lider yetiştirme projesi". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 4/3. 167-175.
- KARAKAYA, Y. E. (2014). "Küreselleşme çağı ve yükseköğretimde spor bilimleri üzerine". *Turkish Studies*. 9/11. 321-331.
- KARİP, E. (2005). "Küreselleşme ve Lizbon eğitim 2010 hedefleri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 42. 195-209.
- KATZ. J. S. (2000). "Scale-independent indicators and research evaluation". *Science And Public Policy*. 27/1. 23-36.
- KAVAK, Y. (1990). *Kalkınmada öncelikli yörelerdeki yükseköğretim kurumlarının çevreye dönük faaliyetleri*. Ankara: TOBB.
- KAVAK, Y. (1999). "Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*. Yaz 1999. 1-12.
- KAVİLİ, S. A. (2010). "Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri". *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 65/1. 1-29.
- KAYA, T. (2015). *Çok amaçlı dinamik etkinlik ölçümü ve etkinliğe etki eden faktörler: Çadva modeli ve Türkiye bankacılık sektörü uygulaması*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- KAYA, Y. K. (1979). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- KAYADİBİ, F. (2006). "Atatürk döneminde eğitim ve bilim alanında gelişmeler". *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 13. 1-21.

- KAYKAYOĞLU. C. R. (1997, Ekim). “Üniversite-endüstri-devlet bilimsel işbirliğinin temelleri”. (s.203-225). III: *Ulusal Makina Mühendisliği ve Eğitimi Sempozyumu*. İstanbul.
- KAYNAK, T. vd. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- KELLNER, D. (2002). “Yeni teknolojiler / yeni okur-yazarlıklar: Yeni binyılda eğitimin yeniden yapılandırılması”. (Çev. Ayşe Taşkent). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2/1. 105-132.
- KILIÇ, R. (1999). “Türkiye’de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3. 289-310.
- KISSACK, M. ve V. Taşdelen. (2002). “Hermeneutik ve eğitim: insan bilimleri öğretmenleri için düşünceler”. Vefa Taşdelen (çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35/1-2. 171-182.
- KİPER, M. (2010). *Dünyada ve Türkiye’de üniversite-sanayi işbirliği*. 1. Basım. Ankara: Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı Yayını.
- KİREÇÇİ, M. A. vd. (2016). “Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşması: Bir endeks oluşturma çabası”. *Eğitim ve Bilim*. 1-28.
- KLERK, R. vd. (1998). “Quality assessment and educational policy at The Universiteit Van Amsterdam The Netherlands”. *Quality Assessment*. Amsterdam. 1-24.
- KOCA, S. ve S. M. Yıldız. (2018). “Futbol hakemlerini strese iten faktörler. İş Tatmini ve İş Performansı İlişkisinin İncelenmesi”. *Journal of Sport Sciences Researches*. 3/2. 195-207.
- KOCAMIŞ, T. U. (2016). “Toplam kalite yönetimi (tky) ve iç denetimin tky’deki rolü”. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1. 1-21.
- KOEHLER, W. (2001). “Information science as “little science”: The implications of a bibliometric analysis of the Journal Of The American Society For Information Science”. *Scientometrics*. 51/1. 117-132.
- KOGAN, M. vd. (2006). *Transforming higher education, a comparative study*. Verginia: Jassica King Publishers.
- KOİVULA, J. & R. Rinne. (2006). “Tha dilemmas of the chancing university”. Erişim: 03.01.2020, <http://thoughtsmart.com/euerek/Changing-university.pdf>.
- KORKMAZ, A. (2000). "Yükseköğretim gençliğinin problemleri". *Milli Eğitim Dergisi*. 145. Erişim: 17.09.2019, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/korkmaz.htm.
- KORKUT, H. (1992). “Üniversite akademik yöneticilerinin liderlik davranışları”. *Amme İdaresi Dergisi*. 25/1. 159-174.
- KORKUT, H. (2002). *Sorgulanan yükseköğretim*. Ankara: Nobel Yayın.
- KORKUT, H. (2003). “Türkiye’de cumhuriyet döneminde üniversite reformları”. Erişim: 18.09.2019, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/korkut.htm.
- KOSMULSKI, M. (2006). “A new Hirsch-type index saves time and works equally well as the original H-index”. *ISSI Newsletter*. 2/3. 4-6.
- KÖKSAL, M. (2010). *İnsan kaynakları yönetimi*. 3. Baskı. İstanbul: Kocaeli Üniversitesi Yayınları.

- KÖKSOY, F. N. vd. (2010). “Bilim ve ekonomi: Türkiye'nin dünyadaki yeri”. *Turkish Journal Of Surgery*. 26/2. 65-72.
- KÖSE, E. vd. (2013). “Personel seçimi için gri sistem teori tabanlı bütünleşik bir yaklaşım”. *Ege Academic Review*. 13/4. 461-471.
- KRISTENSEN, B. (1999). “The entrepreneurial university as a learning university”. *Higher Education In Europe*. 24/1. 35-46.
- KUYUMCU, A. ve T. Erdoğan. (2008). “Yükseköğretimin toplumsal değişmeye etkisi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35. 240-250.
- KUZU, S. (2015). “Vikor”. *İşletmeler, Mühendisler ve Yöneticiler İçin Operasyonel, Yönetmel ve Stratejik Problemlerin Çözümünde Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri*. (s. 117-125). Bahadır Fatih Yıldırım ve Emrah Önder (ed.). 2. Basım. İstanbul: Dora Basım.
- KÜÇÜK, O. (2012). *Kalite iyileştirmede adım adım kıyaslama (benchmarking)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- KÜÇÜKCAN, T. ve B. S. Gür. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim: karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: SETA Yayınları.
- KWIEK, M. (2002). “Yükseköğretimi yeniden düşünürken yeni bir paradigma olarak küreselleşme: gelecek için göstergeler”. Emrah Akbaş (çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2/1. 132-154.
- LEE, M. N. N. (2002). “Eğitimde küresel eğilimler”. M. Hilmi Baş (çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2/1. 155-168.
- LEVEILLE, D. E. (2006). “Accountability in higher education: A public agenda for trust and cultural change”. *Accountability in Higher Education: An Overview*. Erişim: 22.09.2019, https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/leveille_accountability.20.06.pdf.
- LINE, M. B. (1970). “The ‘half-life’ of periodical literature: apparent and real obsolescence”. *Journal of Documentation*. 26/1. 46-54.
- MAIGRET, E. (2011). *Medya ve iletişim sosyolojisi*. Halime Yücel (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- MARTİN, J. (1998). “Evaluation faculty based on students options”. *Issues in Accounting Education*. 13/4. 1079-1095.
- MAY, R. M. (1997). “The scientific wealth of nations”. Erişim: 17.01.2020, <https://science.sciencemag.org/content/275/5301/793/tab-figures-data>.
- MAYOR, F. (1998) “The universal university”. *Higher Education Policy*. 11. 249-255.
- MEADOWS. A.J. (1967). “The citation characteristics of astronomical research literature”. *Journal of Documentation*. 23/1. 28-33.
- MERYATAK, F. (1994). *Türkiye Cumhuriyetinde yükseköğretim (1920-1950)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- MÉSZÁROS, R. (1999). “Vital resources for global competition: Quality, adaptability and the regional role”. *Higher Education in Europa*. 24/1. 91-100.
- MEVZUAT BİLGİ SİSTEMİ. (2005). “Yükseköğretim kurumları, öğrenci konseyleri ve yükseköğretim kurumları ulusal öğrenci konseyi yönetmeliği”. Erişim: 11.07.2019, <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.9445&MevzuatIliski=0&s>

[ourceXmlSearch=Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim%20Kurumlar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Frenci%20Konseyleri%20ve%20Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim%20Kurumlar%C4%B1%20Ulusal%20%C3%96%C4%9Frenci%20Konseyi%20Y%C3%B6netimi](#).

- MOED, H. F. & M. S. Visser. (2007). *Developing bibliometric indicators of research performance in computer science: An exploratory study*. Centre for Science and Technology Studies (CWTS) Leiden University. Netherlands.
- MOED, H. F. (2005). *Citation analysis in research evaluation*. Dordrecht: Springer.
- MOHAMMED, F. M. E. (2010). Akademik personel değerlendirme kriterlerinin incelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- MURPHY, K. R. ve J. N. Cleveland. (1995). *“Understanding performance appraisal social organizational and goal based perspectives”*. London: SAGE Publications.
- NAMAL, Y. ve T. Karakök. (2011). “Atatürk ve üniversite reformu (1933)”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 1/1. 27-35.
- NASIR, A. (2019). “Uluslararasılaşma politikası”. Erişim: 04.04.2020, <https://portal.yokak.gov.tr/makale/kurumun-uluslararasilasma-politikasi/>.
- NOHUTÇU, A. (2006). Bilgi toplumunda yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılandırılması ve yönetimi: başlıca eğilimleri gelişmeler ve Bologna süreci. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*. 1/12. 51. 52.
- NORESE, M. F. (2006). “Electre III as a support for participatory decision-making on the localisation of waste-treatment plants”. *Land Use Policy*. 23/1. 76-85.
- NORTH, C. D. (2002). *Kurumlar. Kurumsal Değişim ve Ekonomik Performans*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- NUFFIC. (2018). “Education system Sweden described and compared with the Dutch system”. Erişim: 08.11.2019, <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/education-system-sweden.pdf>.
- ODABAŞI, Y. (2005, Ekim). “Değişimin ve dönüşümün aracı olarak girişimci üniversite”. (s. 87-104). Üniversitelerde Strateji Planlama Paneli. Antalya.
- ODABAŞI, Y. (2006). “Değişimin ve dönüşümün aracı olarak girişimci üniversite”. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*. 1/1. 87-104.
- ODABAŞI, H. F. vd. (2010). “Küreselleşen dünyada akademisyen olmak”. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10/3. 127-142.
- OECD. (2016). “Oecd science. Technology and Innovation Outlook 2016”. Erişim: 08.01.2020, https://read.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-science-technology-and-innovation-outlook-2016_sti_in_outlook-2016-en#page79.
- OLSEN, J. P. & P. Maassen. (2007). “European debates on the knowledge institution: the modernization of the university at the european level”. Erişim: 21.03.2020, https://www.researchgate.net/publication/5014711_European_Debates_on_the_Knowledge_InstitutionThe_Modernization_of_the_University_at_the_European_Level.
- OLSON, J. vd. (2015). *Educational internationalisation academic voices and public policy*. Rotterdam: Sense Publishers.
- OPPENHEIM, C. (1997). “The correlation between citation counts and the 1992 research assessment exercise ratings British research in genetics. *Anatomy And Archaeology*”. *Journal Of Documentation*. 53/5. 477-487.

- OSAREH, F. (1996). "Bibliometrics, citation analysis and co-citation analysis: A review of literatüre I. Libri. 46/3. 149-158.
- ÖKMEN, M. ve V. Bal. (2013). "Üniversite yönetimlerinin girişimci üniversite kavramına ilişkin görüşleri". *Yükseköğretim Dergisi*. 1-12.
- ÖNAY, O. (2015). "Moora". *İşletmeler, Mühendisler ve Yöneticiler İçin Operasyonel, Yönetimsel ve Stratejik Problemlerin Çözümünde Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri*. (s.245-253). Bahadır Fatih Yıldırım ve Emrah Önder (ed.). 2. Basım. İstanbul: Dora Basım.
- ÖNDER, E. (2015). "Analitik ağ süreci". *İşletmeler, Mühendisler ve Yöneticiler İçin Operasyonel, Yönetimsel ve Stratejik Problemlerin Çözümünde Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri*. (s. 75-113). Bahadır Fatih Yıldırım ve Emrah Önder (ed.). 2. Basım. İstanbul: Dora Basım.
- ÖNDER, G. ve E. Önder. (2015). "Analitik hiyerarşi süreci". *İşletmeler, Mühendisler ve Yöneticiler İçin Operasyonel, Yönetimsel ve Stratejik Problemlerin Çözümünde Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri*. (s. 21-64). Bahadır Fatih Yıldırım ve Emrah Önder (ed.). 2. Basım. İstanbul: Dora Basım.
- ÖRÜCÜ, E. (2003). *Modern işletmecilik*. 3. Baskı. Ankara: Gazi Yayınları.
- ÖZATA, M. (2007). "Atatürk, bilim ve üniversite". Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- ÖZBAY, T. (1996). *İşletmede performans yönetim sisteminin kullanılma amaçları ve performans yönetimi sisteminde karşılanan sorunlar ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- ÖZÇAKAR, N. (2010). "Bir kamu kuruluşundaki toplam kalite yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesi". *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*. 39/1. 106-124.
- ÖZÇİÇEK, Y. ve A. Karaca. (2019). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: mühendislik eğitim programlarının değerlendirilmesi". Erişim: 23.05.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/739511>.
- ÖZDAŞ, M. N. (2000). Bilim ve teknoloji politikası ve Türkiye". Erişim: 21.11.2019, <http://www.inovasyon.org/pdf/nimetbook.pdf>.
- ÖZDEMİR, M. (2015). "Topsis". *İşletmeler, Mühendisler ve Yöneticiler İçin Operasyonel, Yönetimsel ve Stratejik Problemlerin Çözümünde Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri*. (s. 133-146). Bahadır Fatih Yıldırım ve Emrah Önder (ed.). 2. Basım. İstanbul: Dora Basım.
- ÖZDEMİR, M. Ç. ve F. Akın. (2018). "Türkiye’de uygulanan akademik teşvik sistemi’nin karşılaştırmalı analizi". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11/56. 834-850.
- ÖZEL KADILAR, G. (2014). "Devlet üniversitelerinin etkinlik analizi: Türkiye örneği". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29/3. 124-136.
- ÖZER, M., B. S. Gür ve T. Küçükcan. (2011). "Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2. 59-65.
- ÖZGEN, H. (2005). *İnsan kaynakları yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- ÖZGEN, H. ve M. Türk. (1997). "Hizmet sektöründe rekabette başarının anahtarı: personel güçlendirme (empowerment)". *Amme İdaresi Dergisi*. 30/4. 75-86.
- ÖZKAN, A. (2015). *Bologna süreci kapsamında yükseköğretimde akademik program etkinliğinin ölçülmesi: Türkiye üniversitelerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- ÖZKUL, O. (2006). "J.Ortega y Gasset'e göre üniversite, bilim ve kültür". *Akademik İncelemeler Dergisi*. 1/1. 87-94.
- ÖZTEMEL, E. (2013). "Yükseköğretim kurumlarında araştırma ve inovasyon kültürünün oluşturulması". *Yükseköğretim Dergisi*. 3/1. 22-29.
- ÖZTÜRK, Ü. (2009). *Performans yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- ÖZYÖRÜK, M. (2009). *Hizmet sektöründe performans değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- PALMER, M. J. (1993). *Performans değerlendirmeleri*. Doğan Şahin(çev.). İstanbul: Rota.
- PAPADOPOULOS, A. & A. Karagiannidis. (2008). "Application of the multi-criteria analysis method electre III for the optimisation of decentralised energy systems". *Omega*. 36/5. 766-776.
- PARELLADA, F. S. & J. C. Bertran. (1999). "The responses of higher education institutions to global challenge: Innovative universities and human resources development". *Higher Education In Europe*. 24/1. 67-79.
- PLATİN, B. E. (2006). "Mühendislik değerlendirme kurulu'nun (Müdek) oluşturulması". Erişim: 19.01.2010, <http://www.mudek.org.tr/tr/sun/odtu50-platin.shtm>.
- POLAT, C. (2006). "Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım: Bilgi okuryazarlığı öğretimi". *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 29. 249-266.
- PRITCHARD, A. (1969). "Statistical bibliography or bibliometrics?". *Journal of Documentation*. 25/4. 348-349.
- REALE, E. vd. (2007). "Peer review for the evaluation of academic research: Lessons from the Italian experience". *Research Policy*. 16/3. 216-228.
- REDDY, Y. M. & H. Andrade. (2010). "A review of rubric use in higher education". *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 35/4. 435-448.
- RESEARCH ENGLAND. (2020). "Research excellence framework." Erişim: 07.01.2020, <https://re.ukri.org/research/research-excellence-framework-ref/>.
- RINIA, E.J. vd. (1998). "Comparative analysis of a set of bibliometric indicators and central peer review criteria: Evaluation of condensed matter physics in the Netherlands". *Research Policy*. 27/1. 95-107.
- ROY, B. (1991). "The outranking approach and the foundations of electre methods". *Theory and Decision*. 31. 49-73.
- SAATY, T. L. (1980). *The analytic hierarchy process*. USA: McGraw-Hill International Book Company.
- SAATY, T. L. (1990). "How to make a decision: The analytic hierarchy process". *European Journal of Operational Research*. 48/1. 9-26.
- SAATY, T. L. (2008). "The analytic hierarchy and analytic network measurement processes: Applications to decisions under risk". *European Journal of Pure and Applied Mathematics*. 1/1. 122-196.
- SABUNCUOĞLU, Z. (1995). *Personel ve insan kaynakları yönetimi*. Eskişehir: A.Ö.F Yayınevi.
- SAĞIROĞLU, Ş. vd. (2015). "Ulusal veritabanı ve atıf endeksi kurulumu için stratejiler, problemler ve çözüm önerileri". *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*. 3/2. 501-512.

- SAKINÇ, S. ve S. A. Bursalıoğlu. (2012). “Yükseköğretimde küresel bir değişim: Girişimci üniversite modeli”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2/2. 92-99.
- SARUL, L. S. (2015). “Uta”. *İşletmeler, Mühendisler ve Yöneticiler İçin Operasyonel, Yönetimsel ve Stratejik Problemlerin Çözümünde Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri*. (s. 279-288). Bahadır Fatih Yıldırım ve Emrah Önder (ed.). 2. Basım. İstanbul: Dora Basım.
- SAVAŞ, F. (2015). “Veri zarflama analizi”. *İşletmeler, Mühendisler ve Yöneticiler İçin Operasyonel, Yönetimsel ve Stratejik Problemlerin Çözümünde Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri*. (s.201-217). Bahadır Fatih Yıldırım ve Emrah Önder (ed.). 2. Basım. İstanbul: Dora Basım.
- SCHUBERT, A. (2007). “Successive H-indices”. *Scientometrics*. 70/1. 201-205.
- SCHULTE, P. (2004). “The entrepreneurial university: A Strategy for Institutional Development”. *Higher Education in Europe*. 29/2. 187-191.
- SCOPUS. (2020). “Sources”. Erişim: 13.01.2020, <https://www.scopus.com/sources?zone=TopNavBar&origin=NO%20ORIGIN%20DEFINED>.
- SCOTT, P. (2002). “Küreselleşme ve üniversite: 21. Yüzyılın Önündeki Meydan Okumalar”. (Çev. Seda Çiftçi). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2/1. 191-208.
- SENGUPTA, I.N. (1992). “Bibliometrics, informetrics, scientometrics and librametrics: an overview”. *Libri*. 42/2. 75-98.
- SERİN, H. ve A. Aytekin. (2009). “Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi”. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*. 11/15. 83-93.
- SEVER, D. vd. (2018). “Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri”. *Elementary Education*. 17/3. 1583-1603.
- SMITH, A. & M. Eysenck. (2002). “The correlation between rae ratings and citation counts in psychology”. Erişim: 03.12.2019, <http://cogprints.org/2749/1/citations.pdf>.
- SOARES, V. A. M. & A. M. S. C. Amaral. (1999) “The entrepreneurial university: A fine answer to a difficult problem?”. *Higher Education in Europe*. 24/1. 11-21.
- SPIES, P. (2000). “University traditions and the challenge of global transformation”. *The University In Transformation: Global Perspectives On The Futures Of University*. Sohail Inayatullah and Jennifer Gidley (eds.). London: Bergin & Garvey.
- SÜMERLİ, S. (2014). *Geleneksel ve çok boyutlu performans değerlendirme modelleri ve bir araştırma*. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.
- SÜNGÜ, H. ve M. Bayrakçı. (2010). “Bologna süreci sonrası yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8/4. 895-912.
- ŞAHİN, M. ve M. A. Tokdemir. (2011). “II. Meşrutiyet döneminde eğitimde yaşanan gelişmeler”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9/4. 851-876.
- ŞAHİN, S. (2015). “Electre”. *İşletmeler, Mühendisler ve Yöneticiler İçin Operasyonel, Yönetimsel ve Stratejik Problemlerin Çözümünde Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri*. (s. 155-173). Bahadır Fatih Yıldırım ve Emrah Önder (ed.). 2. Basım. İstanbul: Dora Basım.
- ŞENELDİR, O. (2008). *Performans yönetimi sisteminin kurulmasında sorunlara yönelik sanayi işletmelerinde nitel bir araştırma*. Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.

- ŞİMŞEK, H. ve T. Adıgüzel. (2012). “Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru”. *Eğitim ve Bilim*. 37/166. 250-260.
- TAK, B. (1999). “Ücretleme sistemlerini toplam kalite yönetimi ile uyumlaştırmaya yönelik öneriler”. Erişim: 08.01.2020, <http://www.isguc.org/?p=article&id=6&cilt=1&sayi=1&yil=1999>.
- TAŞCI, D. vd. (2013). “Kalite yönetim sistemleri”. Erişim: 17.11.2019, http://oys.bby.hacettepe.edu.tr/pluginfile.php/6256/mod_resource/content/2/KAL%C4%B0TE%20Y%C3%96NET%C4%B0M%20S%C4%B0STEMLER%C4%B0.pdf.
- TECİHGRAEBER, R. F. (2011). “Beyond ‘academicization’: The postwar american university and intellectual history”. *Modern Intellectual History (MIH)*. 8/1. 127-146.
- TEKELİ, İ. (2003). “Dünya’da ve Türkiye’de üniversite üzerinde konuşmanın değişik yolları”. *Toplum ve Bilim Dergisi*. 97/1. 123-143.
- TEKELİ, İ. (2003). Eğitim üzerine düşünmek. (s. 139-350). Türkiye Bilimler Akademisi. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- TELLİ YAMAMOTO, G. (2018). “Türkiye’de Yükseköğretim sistemi üzerine düşünceler”. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*. 1/3. 132-138.
- THOMPSON, J. L. (2002). “The world of the social entrepreneur”. *The International Journal of Public Sector Management*. 15/4. 412-431.
- TİMUR, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler*. Ankara: İmge Yayınları.
- TOĞROL, E. (2012). “Üniversitelerdeki gelişim: Britanya yükseköğretim sistemi”. *Yükseköğretim Dergisi*. 2/1. 56-59.
- TONBUL, Y. (2003). “Yükseköğretim kurumlarında aktif öğrenmeyi uygulamada gerekli örgütsel yapı”. *Ege Eğitim Dergisi*. 3/1. 89-101.
- TONTA, Y. (1999). “Bilgi toplumu ve bilgi teknolojisi”. *Türk Kütüphaneciliği*. 13/4. 363-375.
- TONTA, Y. (2014). “Akademik performans, öğretim üyeliğine yükseltme ve yayın destekleme ölçütleriyle ilgili bir değerlendirme”. Erişim: 01.11.2019, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/yayinlar/tonta-yukseltme-kriterleri-hakkinda-degerlendirme>.
- TONTA, Y. ve M. E. Küçük. (2005, Mayıs). “Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde temel dinamikler”. (s. 3-16.) *Bilgi Çağı ve Teknolojik Gelişmeler Işığında Toplum, Yönetim, Yönetici ve Lider Yaklaşımları Uluslararası Sempozyumu*.
- TOPLU, M. ve Ş. Gökçearslan. (2012). “E-öğrenmenin gelişimi ve internetin eğitim sürecine yansımaları: Gazi Üniversitesi örneği”. *Türk Kütüphaneciliği*. 26/3. 501-535.
- TORUN, İ. ve S. Öztürk. (2013). “Yükseköğrenimin etkinleştirilmesi ve taşra üniversitelerinin önemi”. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 27/1. 197-208.
- TSICHRITZIS, D. (1999). “Reengineering the university”. Erişim: 01.11.2019, <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/303849.303867>.
- TUNCER. vd. (2018). “Doçentlik süreci ve bazı akademik kadrolardaki düzenlemelere yönelik öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi”. *Educational Sciences*. 13/11. 1311-1335.
- TURAN, G. (2015). “Çok kriterli karar verme”. *İşletmeler, Mühendisler ve Yöneticiler İçin Operasyonel, Yönetimsel ve Stratejik Problemlerin Çözümünde Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri*. (s.15-19). Bahadır Fatih Yıldırım ve Emrah Önder (ed.). 2. Basım. İstanbul: Dora Basım.

- TUZGÖL, M. D. ve F. Cenkseven. (2007). “Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16/2. 203-218.
- TÜBİTAK ULAKBİM. (2020). “Türkiye’nin en girişimci ve yenilikçi üniversiteleri açıklandı”. Erişim: 13.02.2020, <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/?q=tr/haber/turkiyenin-en-girisimci-ve-yenilikci-universiteleri-aciklandi>.
- TÜBİTAK. (1993). “Türk bilim ve teknoloji politikası 1993-2003”. Erişim: 07.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/2/2btyk_karar.pdf.
- TÜBİTAK. (1997). “Türkiye’nin bilim ve teknoloji politikası”. Erişim: 01.01.2020, <http://www.inovasyon.org/pdf/T%C3%BCrkiye'ninBTPolitikas%C4%B1.1997.pdf>.
- TÜBİTAK. (1998). “Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu 4. toplantısı”. Erişim: 01.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/4/4btyk_karar.pdf.
- TÜBİTAK. (1999). “Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu 20 Aralık 1999 gelişmelere ilişkin değerlendirmeler ve kararlar”. Erişim: 01.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/5/5btyk_karar.pdf.
- TÜBİTAK. (2000). “Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu altıncı toplantısı”. Erişim: 01.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/6/6btyk_karar.pdf.
- TÜBİTAK. (2001). “Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu yedinci toplantısı”. Erişim: 01.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/7/7btyk_karar.pdf.
- TÜBİTAK. (2002). “Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu sekizinci toplantısı”. Erişim: 01.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/8/8btyk_karar.pdf.
- TÜBİTAK. (2003). “Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu dokuzuncu toplantısı”. Erişim: 01.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/9/9btyk_hazirliknotlari.pdf.
- TÜBİTAK. (2004). “Ulusal bilim ve teknoloji politikaları 2003-2023 strateji belgesi”. Erişim: 11.12.2019, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/Vizyon2023_Strateji_Belgesi.pdf.
- TÜBİTAK. (2004a). “Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu onuncu toplantısı”. Erişim: 01.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/10/10btyk_karar.pdf.
- TÜBİTAK. (2005). “Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu onbirinci toplantısı”. Erişim: 01.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/11/11btyk_karar.pdf.
- TÜBİTAK. (2005a). “Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu onikinci toplantısı”. Erişim: 01.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/12/12btyk_karar.pdf.
- TÜBİTAK. (2006). “Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu 13. toplantısı”. Erişim: 01.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/13/13btyk_karar.pdf.
- TÜBİTAK. (2006a). “Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu 14. toplantısı”. Erişim: 01.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/14/14btyk_karar.pdf.

- TÜBİTAK. (2007). “Uluslararası bilim, teknoloji ve yenilik (bty) stratejisi uygulama planı (2007-2010)”. Erişim: 15.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/strateji_belgeleri/Uluslararası_BT_Y_Stratejisi_UP_2007_2010.pdf.
- TÜBİTAK. (2007a). “Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu 15. toplantısı”. Erişim: 01.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/15/15btyk_karar.pdf.
- TÜBİTAK. (2007b). “Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu 16. toplantısı”. Erişim: 01.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/16/16btyk_karar.pdf.
- TÜBİTAK. (2008). “Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu 17. toplantısı”. Erişim: 01.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/17/17btyk_karar.pdf.
- TÜBİTAK. (2010). “Ulusal bilim, teknoloji ve yenilik stratejisi 2011-2016”. Erişim: 01.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/strateji_belgeleri/UBTYS_2011-2016.pdf.
- TÜBİTAK. (2012). “TÜBİTAK bilim, teknoloji ve yenilik politikaları daire başkanlığı’nın teşkilat, yetki ve sorumlulukları ile çalışma usul ve esaslarına ilişkin yönetmelik”. Erişim: 03.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/mevzuat/yonetmelik/yonetmelik-btypdb-210BK-EK7.pdf.
- TÜBİTAK. (2017). “Türkiye’nin bilim ve teknoloji politikası”. Erişim: 17.08.2019, <https://www.metalurji.org.tr/index.php/14-yazilar/sabit-yazi/144-tuerkiye-nin-bilim-eknoloji-politikasi>.
- TÜBİTAK. (2018). “TÜBİTAK 2018-2022 stratejik planı”. Erişim: 02.01.2020, https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2204/tubitak_2018-2022_stratejik_plani.pdf.
- TÜBİTAK. (2020). “2020 yılı performans programı”. Erişim: 11.03.2020, <https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/18842/2020-pp.pdf>.
- TÜFEKÇİ AKCAN, A. vd. (2017). “Akademisyenlere göre akademi ve akademik kültür”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18/1. 569-591.
- TÜKENMEZ, N. M. (1996). “Toplam kalite yönetimi uygulamalarına getirilen eleştiriler”. *D.E.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi*. 11/1. 131-140.
- TÜRK PATENT VE MARKA KURUMU. (2018). “Üniversitelerin patent sayıları artıyor”. Erişim: 07.01.2020, <https://www.turkpatent.gov.tr/TURKPATENT/allNews/newsDetail?newsId=958>.
- TÜRKAK. (2020). “Akreditasyon nedir?”. Erişim: 11.01.2020, <https://www.turkak.org.tr/Sayfa/4>.
- TÜRKCAN, E. (2009). *Dünya’da ve Türkiye’de bilim, teknoloji ve politika*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- TÜRKİYE CUMHURİYETİ CUMHURBAŞKANLIĞI STRATEJİ VE BÜTÇE BAŞKANLIĞI. (2019). “On birinci kalkınma planı (2019-2023)”. Erişim: 13.01.2020, <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>.
- TÜRKİYE CUMHURİYETİ CUMHURBAŞKANLIĞI. (2019). “Değişkenler”. Erişim: 17.01.2020, <https://www.cbiko.gov.tr/projeler/uni-veri>.
- Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi*. (2007). Ankara: Yükseköğretim Kurumu (YÖK).

- TÜSİAD. (1994). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim bilim ve teknoloji*. İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği Yayını.
- UÇAR, Sultan. (2019). “300 milyar dolarlık öğrenci pazarı. Erişim: 26.03.2020, <https://www.sozcu.com.tr/2019/ekonomi/300-milyar-dolarlik-ogrenci-pazari-5538450/>.
- ULAŞ, S. (2002). Toplam kalite yönetiminde insan kaynaklarının rolü: liderlik üzerine bir uygulama. Uzmanlık Yeterlilik Tezi. T.C. Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü. Ankara.
- ULUÇINAR TÜRKEK, A. (1998). *İnsan kaynaklarının etkin yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- UNESCO. (1990). “Higher education in Turkey”. Leland C. Barrows (ed). Erişim: 21.11.2019 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000090710>.
- UNESCO. (2005). “UNESCO, OECD guidelines for quality provision in cross-border higher education”. Erişim: 09.02.2020, <https://www.oecd.org/general/unescooecdguidelinesforqualityprovisionincross-borderhighereducation.htm>.
- URAP. (2017). “Üniversitelerimizin 2017 yılı dünya genel sıralamalarındaki durumu”. Erişim: 01.05.2018, Tr.urapcenter.org/2017/Universitelerimizin_2017_Yili_Dunya_Genel_Siralamalarinda_ki_Durumu.pdf. (01.05.2018).
- URAP. (2019). “2019-2020 URAP dünya sıralaması basın bildirisi”. Erişim: 01.11.2019, <http://tr.urapcenter.org/2019/2019-2020-URAP-Dunya-Siralamasi-Raporu.pdf>.
- UYARGİL, C. (2008). *İşletmelerde performans yönetimi sistemi*. 2. Baskı. İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- UYŞAL, D. ve E. E. Aydemir. (2016). “Türkiye’de yükseköğretim kavramı ve yükseköğretimin istihdam ve ekonomiye etkisinin analizi”. *Selçuk Ün. Sos. Bil. Ens. Der.* . 35. 275-284.
- ÜLKÜ, D. (2005). “Görüşler ve değerlendirmeler”. *Geçmişten Geleceğe Türk Bilim ve Teknoloji Politikaları*. (s.109-112). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- ÜNSAL, H. (2008). “Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne üyeliği sürecinde Türk Ulusal Ajansı”. *Sosyoekonomi Dergisi*. 1. 27-48.
- ÜZÜM, B. ve S. Uçkun. (2018). “Performans değerlendirme yöntemleri üzerine nitel bir araştırma: Kocaeli ili örneği”. *Journal Of Business Research Turk*. 10/2. 254-275.
- VAIRA, M. (2004). “Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis”. *Higher Education*. 48. 483-510.
- VAN RAAN, A. F. J. (2004). “Sleeping beauties in science”. *Scientometrics*. 59/3. 467-472.
- VAN RAAN, A. F. J. (2006). “Comparison of the Hirsch-index with standard bibliometric indicators and with peer judgment for 147 chemistry research groups”. *Scientometrics*. 67/3. 491-502.
- VERBURG, A. vd. (2007). “Investigating the myth of the relationship between teaching and research in higher education: A review of empirical research”. *Studies in Philosophy and Education*. 26/5. 449-465.
- WEB OF SCIENCE. (2019). “Web of science Türkiye broşürü”. Erişim: 09.08.2019, https://cabim.ulakbim.gov.tr/wp-content/uploads/sites/4/2019/11/WS388947497_Turkey-Brochure_V3_RGB_TR.pdf.

- WHITE, E. C. (1985). "Bibliometrics: from curiosity to convention". *Special Libraries*. 76/1. 35-42.
- WIKIPEDIA. (2020). "Clarivate". Erişim: 15.01.2020, https://en.wikipedia.org/wiki/Clarivate#Company_history.
- WIKIPEDIA. (2020a). "Google scholar". Erişim: 03.02.2020, https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Scholar#Features_and_specifications.
- WIKIPEDIA. (2020b). "Research assessment exercise". Erişim: 15.01.2020, https://en.wikipedia.org/wiki/Research_Assessment_Exercise.
- WIKIPEDIA. (2020c). "Research quality framework". Erişim: 15.01.2020, https://en.wikipedia.org/wiki/Research_Quality_Framework.
- WIKIPEDIA. (2020d). "Education in Greece". Erişim: 11.01.2020, https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Greece.
- WIKIPEDIA. (2020e). "Academic ranks in Spain". Erişim: 11.01.2020, https://en.wikipedia.org/wiki/Academic_ranks_in_Spain.
- WIKIPEDIA. (2020f). "Academic ranks (Australia and New Zealand)". Erişim: 11.01.2020, [https://en.wikipedia.org/wiki/Academic_ranks_\(Australia_and_New_Zealand\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Academic_ranks_(Australia_and_New_Zealand)).
- WOLFGANG, G. vd. (2004). "A bibliometric approach to the role of author self-citations in scientific communication". *Scientometrics*. 59/1. 63-77.
- WOS GROUP. (2020). "Master journal list". Erişim: 01.02.2020, <https://mjl.clarivate.com/search-results>.
- WOUWEN, K. (2000). "Strategy, structure and culture of the hybrid university: towards the university of the 21.st century". *Tertiary Education and Management*. 6/1. 47-56.
- YAHYAOĞLU, R. (2012). "Tematik üniversite: Üsküdar Üniversitesi". Erişim: 22.03.2020, <https://www.nevzattarhan.com/tematik-universite-uskudar-universitesi.html>.
- YALÇIN, C. ve Y. Yalova. (2005). *Bilim ve teknoloji politikaları ışığında Türkiye*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- YALÇINTAŞ, A. ve B. Akkaya. (2019). "Türkiye’de akademik enflasyon: ‘Her ile bir üniversite politikası’". *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 74/3. 789-810.
- YALI, S. (2017). "Avrupa Birliği’nde yükseköğretim çalışmaları: Bologna süreci ve Türkiye üniversiteleri". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 27/2. 154-143.
- YANGCHUN, L. & W. Xuyi. (2009). "Influence of depreciation on the usage of eva and mva in performance evaluation". *International Journal of Business and Management*. 1/6. 86-92.
- YAZAR, T. ve E. Averbek. (2018). "1933 Üniversite reformundan günümüze Türkiye’de üniversitelerin tarihsel gelişimi". *Turkish Studies*. 13/4. 1341-1360.
- YENİHAN, B. (2015). Sorunlar ve çözüm önerileri ışığında akademik performansın ölçümü: Nitel bir araştırma. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- YEŞİLTAAŞ, M. ve Y. Öztürk. (2000). "Öğretim Elemanlarının ders vermedeki başarılarının değerlendirilmesi sisteminin türk kamu üniversitelerinde uygulanabilirliği üzerine bir araştırma". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19. 156-165.
- YILDIRIM, B. F. (2015). "Gri ilişkisel analiz". *İşletmeler, Mühendisler ve Yöneticiler İçin Operasyonel, Yönetmel ve Stratejik Problemlerin Çözümünde Çok Kriterli Karar Verme*

- Yöntemleri*. (s. 229-236). Bahadır Fatih Yıldırım ve Emrah Önder (ed.). 2. Basım. İstanbul: Dora Basım.
- YILDIZ, S. (2014). “Üniversiteler ne vaat ediyor? Türkiye’deki üniversitelerin basın ilanları üzerine bir içerik analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14/2. 155-170.
- YILMAZ, K. ve M. B. Horzum. (2005). “Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite”. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6/10. 103-121.
- YOKUŞ, G. vd. (2018). “Akademisyen görüşleri doğrultusunda yükseköğretimde performansa dayalı akademik teşvik sisteminin incelenmesi”. *Yükseköğretim Dergisi*. 8/2. 140-149.
- YÖK. (2009). “2009 Dünya yükseköğretim konferansı sonuç bildirgesi (08 Temmuz 2009) – Yükseköğretim Yeni Dinamikleri ve Toplumsal Değişim ve Kalkınma İçin Araştırmalar (UNESCO. Paris. 05-08 Temmuz 2009). Erişim: 23.01.2020, <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/diger-bildirgeler/dunya-bildirgesi>.
- YÖK. (2019). “Türk yükseköğretim sistemi”. Erişim:09.02.2020, https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/Higher_Education_in_Turkey_2019_tr.pdf.
- YÖK. (2019a). “Türkiye yükseköğretim sistemi”. Erişim: 01.02.2020, https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/Higher_Education_in_Turkey_2019_tr.pdf.
- YÖK. (2020). “Kalite güvencesi”. Erişim: 01.02.2020, <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/bologna-s%C3%BCreci-ana-faaliyet-alanlar%C4%B1/kalite-guvenesi>.
- YÖK. (2020a). “Bologna süreci nedir?”. Erişim: 05.02.2020, <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir>.
- YÖK. (2020b). “Avrupa yeterlilikler çerçeveleri”. Erişim: 03.01.2020, <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/tyyc/uluslararasi-yeterlilikler-ercevesi>.
- YÖK. (2020c). “Derece ve öğrenim sürelerinin tanınması”. Erişim: 08.01.2020, <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/bologna-s%C3%BCreci-ana-faaliyet-alanlar%C4%B1/diploma-ve-derecelerin-taninmasi>.
- YÖK. (2020d). “Bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma programı”. Erişim: 11.02.2020, <https://bolgeselkalkinma.yok.gov.tr/ana-sayfa>.
- YÖK. (2020e). “Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi”. Erişim: 16.01.2020, <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20>.
- YÖK. (2020f). “Yükseköğretim istatistikleri”. Erişim: 26.03.2020, <https://istatistik.yok.gov.tr/>.
- YÖKAK. (2019). “Kurum iç değerlendirme raporu (kidr) hazırlama kılavuzu”. Erişim: 03.01.2020, https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/KiDR_Surum_2.0_09102019.pdf.
- YÖKAK. (2020). “Kurumsal dış değerlendirme programı nedir?”. Erişim: 03.04.2020, <https://yokak.gov.tr/degerlendirme-sureci/kurumsal-degerlendirme-programi-nedir>.
- YU, T. F. (2001). “Towards a theory of the entrepreneurial state”. *International Journal of Social Economics*. 28/9. 752-765.

- YÜCEL, İ. H. (1997). “Bilim-teknoloji politikaları ve 21. yüzyılın toplumu”. Erişim: 09.08.2019, <http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/yucel.pdf>.
- YÜCEL, İ. H. (2006). *Türkiye’de bilim ve teknoloji politikaları ve iktisadi gelişmenin yönü*. Ankara: DPT.
- Yükseköğretimde Kalite İçin*. (2014). Ankara: Yükseköğretim Kurumu (YÖK).
- YÜKSEL, M. (2015). “Performans değerlendirmesine çok ölçütlü bütünleşik bir yaklaşım”. *Gazi Üniv. Müh. Mim. Fak. Der.* 30/3. 429-441.
- ZEEGERS, P. (2007). “Student learning in higher education: A path analysis of academic achievement in science”. *Higher Education Research & Development Journal*. 23/1. 35-36.
- ZİYLAN, A. (2004). *Ulusal teknoloji yeteneği ve savunma sanayii*. Ankara: Savunma Sanayicileri Derneği Yayını.



EKLER

Ek 1- Yayınlar, Editörlük, Ansiklopedi Çalışmaları, Kitap Eleştirisi, Çeviriler ve Atıflar Ana Kriterinin Alt Kriterleri

1	YAYINLAR, EDITÖRLÜK, SÖZLÜK VE ANSİKLOPEDI ÇALIŞMALARI, KİTAP ELEŞTİRİSİ, ÇEVİRİLER VE ATIFLAR
1.1.	MAKALE VE ARAŞTIRMA
1.1.1.	ULUSLARARASI MAKALE VE ULUSLARARASI ARAŞTIRMA
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi
6	SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI kapsamı dışında Web Of Science&Scopus All Databases kapsamındaki özgün araştırma makalesi
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası tanınmış hakemli dergilerde/uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi
8	Uluslararası Araştırma
1.1.2.	ULUSAL MAKALE VE ULUSAL ARAŞTIRMA
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış araştırma makalesi
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi
3	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi
4	Ulusal Araştırma
1.2.	KISA MAKALE (Teknik Not, Yorum, Vaka Takdimi, Editöre Mektup, Araştırma Notu, Özet, Kitap Kritiği)
1.2.1.	ULUSLARARASI KISA MAKALE
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kısa makale
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kısa makale
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kısa makale
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kısa makale
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kısa makale
6	SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI kapsamı dışında Web Of Science&Scopus All Databases kapsamındaki kısa makale
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası tanınmış hakemli dergilerde/uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış kısa makale

1.2.2.	ULUSAL KISA MAKALE
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış kısa makale
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde yayınlanmış kısa makale
3	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış kısa makale
1.3.	DERLEME
1.3.1.	ULUSLARARASI DERLEME
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış derleme
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış derleme
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış derleme
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış derleme
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanmış derleme
6	SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI kapsamı dışında Web Of Science&Scopus All Databases kapsamındaki derleme
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası tanınmış hakemli dergilerde/uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış derleme
1.3.2.	ULUSAL DERLEME
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış derleme
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde yayınlanmış derleme
3	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış derleme
1.4.	KİTAP YAZARLIĞI
1.4.1.	ULUSLARARASI KİTAP YAZARLIĞI
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A sınıfı kitap yazarlığı
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre B sınıfı kitap yazarlığı
3	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C sınıfı kitap yazarlığı
4	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre D sınıfı kitap yazarlığı
5	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre E sınıfı kitap yazarlığı
6	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitap yazarlığı

7	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders/mesleki kitap yazarlığı
8	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap yazarlığı
9	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders/mesleki kitap yazarlığı
1.4.2.	ULUSAL KİTAP YAZARLIĞI
1	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap yazarlığı
2	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki/ders kitabı yazarlığı
3	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel/mesleki/ kitap yazarlığı
1.5.	KİTAP BÖLÜMÜ YAZARLIĞI
1.5.1.	ULUSLARARASI KİTAPTA BÖLÜM YAZARLIĞI
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A sınıfı kitap bölüm yazarlığı
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre B sınıfı kitap bölüm yazarlığı
3	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C sınıfı kitap bölüm yazarlığı
4	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre D sınıfı kitap bölüm yazarlığı
5	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre E sınıfı kitap bölüm yazarlığı
6	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitap bölüm yazarlığı
7	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders/mesleki kitabı bölüm yazarlığı
8	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap bölüm yazarlığı
9	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders/mesleki kitap bölüm yazarlığı
1.5.2.	ULUSAL KİTAPTA BÖLÜM YAZARLIĞI
1	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap bölüm yazarlığı
2	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki/ders kitabı bölüm yazarlığı
3	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap/mesleki /ders kitabı bölüm yazarlığı
1.6.	KİTAP EDITÖRLÜĞÜ

1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A sınıfı uluslararası kitap editörlüğü
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre B sınıfı uluslararası kitap editörlüğü
3	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C sınıfı uluslararası kitap editörlüğü
4	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre D sınıfı uluslararası kitap editörlüğü
5	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre E sınıfı uluslararası kitap editörlüğü
6	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitap editörlüğü
7	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders/mesleki kitap editörlüğü
8	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap editörlüğü
9	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış ulusal bilimsel/mesleki/ders kitabı editörlüğü
10	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders/mesleki kitap editörlüğü
11	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış ulusal bilimsel/mesleki/ders kitabı editörlüğü
1.7.	ÇEVİRİ KİTAP EDITÖRLÜĞÜ
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A/B/C/D/E sınıfı çeviri kitap editörlüğü
2	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası çeviri bilimsel/ders/mesleki kitap editörlüğü
4	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış ulusal bilimsel/ders/mesleki kitap editörlüğü
3	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası çeviri bilimsel/ders/mesleki kitap editörlüğü
5	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış ulusal bilimsel/ders/mesleki kitap editörlüğü
1.8.	KİTAP DEĞERLENDİRİLMESİ
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kitap değerlendirilmesi
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kitap değerlendirilmesi

3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kitap değerlendirilmesi
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kitap değerlendirilmesi
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI/Web Of Science All Databases, kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kitap değerlendirilmesi
6	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış kitap değerlendirilmesi
1.9.	BİLİMSEL TOPLANTI FAALİYETİ
1.9.1.	ULUSLARARASI BİLİMSEL TOPLANTI FAALİYETİ
1.9.1.1.	KONFERANS BİLDİRİSİ
1.9.1.1.1	Dergilerde Yayınlanan- Sözlü Sunum Tam Metin
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri
2	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri
3	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri
4	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri
5	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni SCI, SCI-Expanded, SSCI ve ya AHCI/ Web Of Science All Databases kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri
6	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanan bildiri
1.9.1.1.2	Dergilerde Yayınlanan- Sözlü Sunum Genişletilmiş Özet/Özet
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri
2	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri
3	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri
4	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri
5	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI/ Web Of Science All Databases kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri
6	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanan bildiri
1.9.1.1.3	Bildiri Kitapçığında Yayınlanan
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni bildiri kitapçığında yayınlanan bildiri

2	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti bildiri kitapçığında yayınlanan bildiri
3	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni bildiri kitapçığında yayınlanan poster bildiri
4	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti bildiri kitapçığında yayınlanan bildiri
1.9.1.2.	Uluslararası Bilimsel Toplantı Faaliyeti-Diğer
1	Uluslararası bilimsel toplantılarda (kongre, konferans, sempozyum) davetli konuşmacı olarak sunum yapmak
2	Uluslararası hakemli bilimsel toplantı faaliyetinin bildiri kitabının editörlüğü
3	Uluslararası hakemli konferansta yapılan, yayımlanmamış sunum
4	Uluslararası mesleki kuruluşlarda/çalıştaylarda davetli konuşmacı olarak sunum yapmak
1.9.2.	ULUSAL BİLİMSEL TOPLANTI FAALİYETİ
1.9.2.1.	KONFERANS BİLDİRİSİ
1	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni yayınlanmış bildiri
2	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti yayınlanmış bildiri
3	Ulusal Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti yayınlanan poster bildiri
1.9.2.2.	ULUSAL BİLİMSEL TOPLANTI FAALİYETİ-DİĞER
1	Ulusal bilimsel toplantılarda (kongre, konferans, sempozyum) davetli konuşmacı olarak sunum yapmak
2	Ulusal hakemli bilimsel toplantı faaliyetinin bildiri kitabının editörlüğü
3	Ulusal mesleki kuruluşlarda/çalıştaylarda davetli konuşmacı olarak sunum yapmak
4	Ulusal hakemli konferansta yapılan, yayımlanmamış sunum
1.10.	DERGİ BAŞ EDITÖRLÜĞÜ, EDITÖRLÜĞÜ, EDITÖR YARDIMCILIĞI VE YA KONUK EDITÖRLÜK
1.10.1.	ULUSLARARASI DERGİ EDITÖRLÜKLERİ
1.10.1.1	BAŞ EDITÖRLÜK/EDITÖRLÜK
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde baş editörlük/editörlük
1.10.1.2	YARDIMCI EDITÖRLÜK ve ya KONUK EDITÖRLÜK
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük

3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki Alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük
1.10.2.	ULUSAL DERGİ EDITÖRLÜKLERİ
1.10.2.1	BAŞ EDITÖRLÜK/EDITÖRLÜK/EDITÖR YARDIMCILIĞI/KONUK EDITÖRLÜK
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde baş editörlük/editörlük
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde baş editörlük/editörlük
3	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde editör yardımcılığı
4	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde baş editörlük/editörlük
5	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde editör yardımcılığı
6	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde editör yardımcılığı
7	ULAKBİM tarafından taranan/taranmayan ulusal tanınmış hakemli dergiler ve ya Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde konuk editörlük
1.11.	SÖZLÜK, ANSİKLOPEDİ ÇALIŞMASI VE KİTAP ELEŞTİRİSİ
1	Uluslararası bir yayın evi tarafından yayımlanan bilimsel bir ansiklopedi ve ya sözlükte konu/madde yazarı olmak
2	Ulusal bir yayın evi tarafından yayımlanan bilimsel bir ansiklopedi ve ya sözlükte konu/madde yazarı olmak
3	Uluslararası bir yayın evi tarafından yayımlanan bilimsel bir ansiklopedi ve ya sözlük çalışmasında görev almak
4	Uluslararası bir yayın evi tarafından yayımlanan bir kitabın uluslararası yayımlanan eleştirisi
5	Ulusal bir yayın evi tarafından yayımlanan bir kitabın ulusal yayımlanan eleştirisi
1.12.	ÇEVİRİ ÇALIŞMALARI
1.12.1.	KİTAP VE MAKALE ÇEVİRİSİ
1.12.1.1.	ULUSLARARASI KİTAP VE MAKALE ÇEVİRİSİ
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A sınıfı kitap çevirmenliği
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre B sınıfı kitap çevirmenliği
3	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C sınıfı kitap çevirmenliği

4	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre D sınıfı kitap çevirmenliği
5	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre E sınıfı kitap çevirmenliği
6	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitap çevirmenliği
7	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap çevirmenliği
8	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders kitabı/mesleki kitap çevirmenliği
9	Açıklamalı ve yorumlu uluslararası kitap çevirmenliği
10	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders kitabı/mesleki kitap çevirmenliği
11	Web Of Science/Scopus tarafından taranan/taranmayan/Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki Alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanan bilimsel makale çevirisi
1.12.1.2.	ULUSAL KİTAP ÇEVİRİSİ
1	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap çevirmenliği
2	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap çevirmenliği
3	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki kitap/ders kitabı çevirmenliği
4	Açıklamalı ve yorumlu ulusal kitap çevirmenliği
5	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki kitap/ders kitabı çevirmenliği
1.12.2.	KİTAP BÖLÜMÜ ÇEVİRİSİ
1.12.2.1	ULUSLARARASI KİTAP BÖLÜMÜ ÇEVİRİSİ
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A sınıfı kitap bölümü çevirmenliği
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre B sınıfı kitap bölümü çevirmenliği
3	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C sınıfı kitap bölümü çevirmenliği
4	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre D sınıfı kitap bölümü çevirmenliği
5	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre E sınıfı kitap bölümü çevirmenliği
6	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından

	onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitap bölümü çevirmenliği
7	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap bölümü çevirmenliği
8	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders kitabı/mesleki kitap bölümü çevirmenliği
9	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders kitabı/mesleki kitap bölüm çevirmenliği
1.12.2.2	ULUSAL KİTAP BÖLÜMÜ ÇEVİRİSİ
1	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap bölümü çevirmenliği
2	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki kitap/ders kitabı bölümü çevirmenliği
3	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap bölümü çevirmenliği
4	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki kitap/ders kitabı bölümü çevirmenliği
1.12.3.	DiĞER ÇEVİRİLER
1	Tarihi ve yazma eserlerin (1928 ve öncesi) Osmanlı Türkçesinden Günümüz Türkçe'sine/Latin harflerine çevrilmesi
2	Tarihi ve yazma eserlerin (1928 ve öncesi) Yabancı Dilden Günümüz Türkçe'sine/Latin harflerine çevrilmesi
3	Nadir eser/Orijinal metin çevirisi
4	Tanınmış uluslararası yayınevlerince yayımlanmış Tahkik/Neşir/Araştırma Notu/Detaylı Kitap Kritiği/Karar çeviri çalışmaları
5	Bilimsel bir laboratuvar uygulaması kılavuzu vb. Türkçe'ye çevirerek yayımlanmış olmak
1.13.	ATIFLAR
1.13.1	DERGİLERDE ALINAN ATIF
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde alınan atıf
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde alınan atıf
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde alınan atıf
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde alınan atıf
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde alınan atıf
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki dergilerde alınan atıf
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde alınan atıf
8	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde alınan atıf
9	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde/ Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde/ Yurtiçi diğer hakemli dergilerde alınan atıf
1.13.2	KİTAPLARDA ALINAN ATIF

1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da WoS-Books Citation Index)' sınıflamasına göre A,B,C,D,E sınıfı kitapta alınan atıf
2	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da WoS-Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitapta alınan atıf
3	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da WoS-Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders/mesleki kitapta alınan atıf
4	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitapta alınan atıf
5	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders kitabı/mesleki kitapta alınan atıf
6	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitapta alınan atıf
7	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki kitap/ders kitabında alınan atıf
8	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel/mesleki /ders kitabında alınan atıf
1.13.3	DIĞER ATIFLAR
1.13.3.1	ULUSLARARASI DIĞER ATIFLAR
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni / genişletilmiş özeti/özeti yayınlanmış bildiride/poster bildiride alınan atıf
2	Uluslararası patentte alınan atıf
3	Uluslararası incelemeli patentte alınan atıf
4	Akademisyenin adı ile anılan formül, şema, grafiklere uluslararası yayınlarda yer verilmesi
5	Akademisyenin h-indeks puanı
6	Yurtdışında yayınlanan Monografi, Yüksek Lisans ve ya Doktora Tezlerinde alınan atıf
7	Uluslararası basılmış kongre özetleri ve ya bildiri kitaplarında alınan atıf
1.13.3.2	ULUSAL DIĞER ATIFLAR
1	Ulusal patentte alınan atıf
2	Ulusal incelemeli patentte alınan atıf
3	Diğer ulusal yayınlarda alınan atıf
4	Akademisyenin adı ile anılan formül, şema, grafiklere ulusal yayınlarda yer verilmesi
5	Yurtiçinde yayınlanan Monografi, Yüksek Lisans ve ya Doktora Tezlerinde alınan atıf
6	Ulusal basılmış kongre özetleri ve ya bildiri kitaplarında alınan atıf
1.14.	LİSANSÜSTÜ TEZLERDEN ÜRETİLMİŞ YAYIN
1.14.1	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ YAYIN
1.14.1.1	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ MAKALE
1.14.1.1.1	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ ULUSLARARASI MAKALE
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale

3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki makale
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde kısa makale (editöre mektup, teknik not vb.) hariç olmak üzere yayınlanmış makale
1.14.1.1.2	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ ULUSAL MAKALE
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış makale
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde yayınlanmış makale
3	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış makale
1.14.1.2	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ KİTAP, KİTAP BÖLÜMÜ
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış uluslararası bilimsel/ders/mesleki kitap yazarlığı
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış uluslararası bilimsel/ders/mesleki kitap bölüm yazarlığı
3	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel/ders/mesleki kitap yazarlığı
4	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel/ders/mesleki kitap bölüm yazarlığı
1.14.1.3	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ KONFERANS BİLDİRİSİ
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış bildiri
2	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış bildiri
3	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti bildiri kitapçığında yayınlanan bildiri
4	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti bildiri kitapçığında yayınlanan poster bildiri
5	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni yayınlanmış bildiri
6	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti yayınlanmış bildiri
7	Ulusal Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti yayınlanan poster bildiri
1.14.2	YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ YAYIN
1.14.2.1	YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ MAKALE
1.14.2.1.1	YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ ULUSLARARASI MAKALE
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale

4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki makale
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde kısa makale (editöre mektup, teknik not vb.) hariç olmak üzere yayınlanmış makale
1.14.2.1.2	YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ ULUSAL MAKALE
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış makale
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde yayınlanmış makale
3	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış makale
1.14.2.2	YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ KİTAP, KİTAP BÖLÜMÜ
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış uluslararası bilimsel/ders/mesleki kitap yazarlığı
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış uluslararası bilimsel/ders/mesleki kitap bölüm yazarlığı
3	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel/ders/mesleki kitap yazarlığı
4	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel/ders/mesleki kitap bölüm yazarlığı
1.14.2.3	YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ KONFERANS BİLDİRİSİ
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış bildiri
2	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış bildiri
3	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti bildiri kitapçığında yayınlanan bildiri
4	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti bildiri kitapçığında yayınlanan poster bildiri
5	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni yayınlanmış bildiri
6	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti yayınlanmış bildiri
7	Ulusal Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti yayınlanan poster bildiri

Ek 2- Mesleki ve Diğer Araştırma Etkinlikleri Ana Kriterinin Alt Kriterleri

2.2.	PROJE ÇALIŞMASI
2.2.1.	ULUSLARARASI PROJE ÇALIŞMASI
2.2.1.1.	AB AR-GE DESTEK/ÇERÇEVE PROGRAMI/KARİYER PROJELERİ
1	Devam eden ve ya başarı ile tamamlanmış AB Çerçeve Programı bilimsel araştırma Projesinde Koordinatör olmak
2	Devam eden ve ya başarı ile tamamlanmış AB Çerçeve Programı bilimsel araştırma Projesinde yürütücü olmak
3	AB Çerçeve Programı kariyer projesinde araştırmacı olmak

4	Devam eden ve ya başarı ile tamamlanmış AB Çerçeve Programı bilimsel araştırma projesinde baş araştırmacı/araştırmacı/ortak araştırmacı olmak
5	Devam eden ve ya başarı ile tamamlanmış AB Çerçeve Programı bilimsel araştırma projesinde danışman olmak
6	Devam eden ve ya başarı ile tamamlanmış AB Çerçeve Programı bilimsel araştırma projesinde bursiyer olmak
2.2.1.2.	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri ve ya ÜYK'nın onayladığı diğer PROJELER
1	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri ve ya ÜYK'nın onayladığı diğer uluslararası araştırma fonlarının desteklenen projelerde koordinatör olmak
2	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri ve ya ÜYK'nın onayladığı diğer uluslararası araştırma fonlarının desteklenen projelerde yürütücü olmak
3	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri ve ya ÜYK'nın onayladığı diğer uluslararası araştırma fonlarının desteklenen projelerde baş araştırmacı/araştırmacı / ortak araştırmacı olmak
4	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri ve ya ÜYK'nın onayladığı diğer uluslararası araştırma fonlarının desteklenen projelerde danışman olmak
5	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri ve ya ÜYK'nın onayladığı diğer uluslararası araştırma fonlarının desteklenen projelerde bursiyer olmak
2.2.1.3.	AB DIŞI ULUSLARARASI AR-GE PROJELERİ
1	AB Dışında Uluslararası Ar-Ge Projelerinde Koordinatör Olmak
2	AB Dışında Uluslararası Ar-Ge Projelerinde yürütücü olmak
3	AB Dışında Uluslararası Ar-Ge Projelerinde baş araştırmacı/araştırmacı / ortak araştırmacı olmak
4	AB Dışında Uluslararası Ar-Ge Projelerinde danışman olmak
5	AB Dışında Uluslararası Ar-Ge Projelerinde bursiyer olmak
2.2.1.4.	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projeleri
1	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projelerinde koordinatör olmak
2	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projelerinde yürütücü olmak
3	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projelerinde baş araştırmacı/araştırmacı/ortak araştırmacı olmak
4	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projelerinde danışman olmak
5	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projelerinde bursiyer olmak
2.2.1.5.	Diğer Ar-Ge Projeleri
1	Diğer Uluslararası Özel ve ya Kamu Kurum ve Kuruluşları Tarafından Desteklenmiş Ar-Ge Projelerinde Koordinatör olmak
2	Diğer Uluslararası Ar-Ge Programlarında Yapılan Projelerde yürütücü olmak
3	Diğer Uluslararası Ar-Ge Programlarında Yapılan Projelerde baş araştırmacı/araştırmacı/ortak araştırmacı olmak
4	Diğer Uluslararası Ar-Ge Programlarında Yapılan Projelerde danışman olmak
5	Diğer Uluslararası Ar-Ge Programlarında Yapılan Projelerde bursiyer olmak
2.2.2.	ULUSAL PROJE ÇALIŞMASI

2.2.2.1	BAP VE ÜNİVERSİTELER DIŞI KAMU/ÖZEL KURUM BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ
1	Üniversiteler dışındaki kamu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum ve Kuruluşlar ve Bakanlıklar, SANTEZ, AB, Kalkınma Ajansı, TTGV, TEYDEB,)/özel kurumlarla yapılan bilimsel araştırma projelerinde koordinatör olmak
2	Üniversiteler dışındaki kamu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum ve Kuruluşlar ve Bakanlıklar, SANTEZ, AB, Kalkınma Ajansı, TTGV, TEYDEB,)/özel kurumlarla yapılan bilimsel araştırma projelerinde yürütücü olmak
3	Üniversiteler dışındaki kamu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum ve Kuruluşlar ve Bakanlıklar, SANTEZ, AB, Kalkınma Ajansı, TTGV, TEYDEB,)/özel kurumlarla yapılan bilimsel araştırma projelerinde baş araştırmacı/araştırmacı/ortak araştırmacı olmak
4	Üniversiteler dışındaki kamu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum ve Kuruluşlar ve Bakanlıklar, SANTEZ, AB, Kalkınma Ajansı, TTGV, TEYDEB,)/özel kurumlarla yapılan bilimsel araştırma projelerinde danışman olmak
5	Üniversiteler dışındaki kamu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum ve Kuruluşlar ve Bakanlıklar, SANTEZ, AB, Kalkınma Ajansı, TTGV, TEYDEB,)/özel kurumlarla yapılan bilimsel araştırma projelerinde bursiyer olmak
6	Üniversite destekli bilimsel araştırma projesi (BAP) yürütücüsü olmak
7	Üniversite destekli bilimsel araştırma projesinde (BAP) görev almak
2.2.2.2.	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İşbirliği Programları
1	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İşbirliği Programlarında koordinatör olmak
2	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İşbirliği Programlarında yürütücü olmak
3	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İşbirliği Programlarında baş araştırmacı/araştırmacı /ortak araştırmacı olmak
4	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İşbirliği Programlarında danışman olmak
5	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İşbirliği Programlarında bursiyer olmak
2.2.2.3.	TÜBİTAK 1005, 3001 projeleri
1	TÜBİTAK 1005, 3001 projelerinde koordinatör olmak
2	TÜBİTAK 1005, 3001 projelerinde yürütücü olmak
3	TÜBİTAK 1005, 3001 projelerinde baş araştırmacı/araştırmacı /ortak araştırmacı olmak
4	TÜBİTAK 1005, 3001 projelerinde danışman olmak
5	TÜBİTAK 1005, 3001 projelerinde bursiyer olmak
2.2.2.4.	TÜBİTAK 1002 projeleri
1	TÜBİTAK 1002 projelerinde koordinatör olmak
2	TÜBİTAK 1002 projelerinde yürütücü olmak
3	TÜBİTAK 1002 projelerinde baş araştırmacı/araştırmacı /ortak araştırmacı olmak
4	TÜBİTAK 1002 projelerinde danışman olmak
5	TÜBİTAK 1002 projelerinde bursiyer olmak
2.2.2.5.	H2020
1	H2020 Projesinde koordinatör olmak
2	H2020 Projesinde yürütücü olmak
3	H2020 Projesinde baş araştırmacı/araştırmacı /ortak araştırmacı olmak

4	H2020 Projesinde danışman olmak
5	H2020 Projesinde bursiyer olmak
2.2.2.6.	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projeleri
1	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projelerde koordinatör olmak
2	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projelerde yürütücü olmak
3	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projelerde baş araştırmacı/araştırmacı /ortak araştırmacı olmak
4	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projelerde danışman olmak
5	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projelerde bursiyer olmak

Ek 3- Eğitim Etkinlikleri Ana Kriterinin Alt Kriterleri

3.	EĞİTİM ETKİNLİKLERİ
3.1.	TEZ DANIŞMANLIĞI
3.1.1.	DOKTORA TEZ DANIŞMANLIĞI
1	Doktora Tezi Tek Danışman
2	Doktora Tezi Asıl Danışman
3	Doktora Tezi Eş Danışman
3.1.2.	YÜKSEKLİSANS TEZ DANIŞMANLIĞI
1	Yüksek Lisans Tezi Tek Danışman
2	Yüksek Lisans Tezi Asıl Danışman
3	Yüksek Lisans Tezi Eş Danışman
3.2.	DERS YÜKÜ
1	Bir yarıyıl ders yükü haricinde verilen her lisansüstü ders yürütücülüğü
2	Bir yarıyıl ders yükü haricinde verilen her ön lisans/lisans dersi yürütücülüğü
3	Bir yarıyıl ders yükü haricinde yabancı dilde verilen her lisans/lisansüstü ders yürütücülüğü
4	Bir yarıyıl ders yükü dahilinde verilen her lisans üstü ders yürütücülüğü
5	Bir yarıyıl ders yükü dahilinde verilen her ön lisans/lisans dersi yürütücülüğü
6	Bir yarıyıl ders yükü dahilinde yabancı dilde verilen her lisans/lisans üstü ders yürütücülüğü
7	Bir yarıyıl lisans dersi yardımcı öğretim elemanlığı
8	Bir yarıyıl lisansüstü dersi yardımcı öğretim elemanlığı
3.3.	EĞİTİM ETKİNLİKLERİ - DİĞER
1	Birimdeki kümülatif sıralamada ilk %10 içinde olmak
2	Yeni bir merkez geliştirme
3	Yeni bir program/özel yandal program geliştirme
4	Uluslararası Bilim ve Araştırmalar İçin kazanılan burslar
5	Birimdeki kümülatif sıralamada ilk %10'dan sonraki %15 içinde olmak
6	Tamamen yeni bir dersin geliştirilmesi
7	Ulusal Bilim ve Araştırmalar İçin kazanılan burslar
8	Uluslararası bir sertifika eğitim kursuna eğitici olarak katılmış olmak
9	Lisansüstü tez jüri üyeliği (en çok iki adet/yıl)
10	Ulusal bir sertifika eğitim kursuna eğitici olarak katılmış olmak
11	Tez İzleme Komitesi Üyeliği
12	Her bir yıl için Ön Lisans /Lisans Danışmanlık

Ek 4- Ödüller, Yarışmalar, Üyelikler ve Hakemlik Ana Kriterinin Alt Kriterleri

4.	ÖDÜLLER, YARIŞMALAR, ÜYELİKLER ve HAKEMLİK
4.1.	ÖDÜLLER
	Yayın teşvik ödülleri dışında uluslararası tanınırlığı olan yurtdışı bilimsel kurum ve kuruluşlarca verilen bilim, teşvik ve ya araştırma ödülü (sürekli ve periyodik olarak verilen, daha önce en az beş kez verilmiş, ilgili kurum ve ya kuruluşun internet sayfasından duyurulan ve akademik ağırlıklı bir değerlendirme jürisi ve ya seçici kurulu olan)
1	
2	TÜBİTAK Bilim Ödülü
3	TÜBA Akademi/Bilim Ödülü
4	TÜBİTAK TWAS ve ya Teşvik Ödülü
5	TÜBİTAK Ufuk 2020 Programı Eşik Üstü Ödülü
6	TÜBA Teşvik Ödülü
7	TÜBA Telif ve Çeviri Kitap Ödülü
8	YÖK Yılın Doktora Tezi Ödülü
9	Uluslararası kongre en iyi bildiri ödülü (ilk üçe giren, derece paylaşımı dahil)
10	Ulusal kongre en iyi bildiri ödülü (ilk üçe giren, derece paylaşımı dahil)
4.2.	YARIŞMALAR
	Sürekli düzenlenen uluslararası bilimsel bir yarışmada ilgili alanda kazanılan ilk üç derece
1	
	Sürekli düzenlenen uluslararası bilimsel bir yarışmada ilgili alanda kazanılan mansiyon
2	
	Sürekli düzenlenen ulusal bilimsel bir yarışmada ilgili alanda kazanılan ilk üç derece
3	
	Sürekli düzenlenen ulusal bilimsel bir yarışmada ilgili alanda kazanılan mansiyon
4	
4.3.	ÜYELİKLER
4.3.1.	ULUSLARARASI ÜYELİKLER
	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1, Q2, Q3 ve Q4 kapsamındaki dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği
1	
	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği
2	
	Uluslararası Bir Kuruluş Tarafından Düzenlenen Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Düzenleme Komitesi/Kurulu/Komisyonu Başkanlığı ve ya üyeliği
3	
	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği
4	
	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği
5	
	Sürekli düzenlenen uluslararası bilimsel bir yarışmada ödül jürisi üyeliği
6	
	Uluslararası nitelikli bilimsel etkinlik bilimsel değerlendirme komitesi üyeliği
7	
4.3.2.	ULUSAL ÜYELİKLER
	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği
1	
	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği
2	
	Ulusal Bir Kuruluş Tarafından Düzenlenen Ulusal Bilimsel Toplantılarda Düzenleme Komitesi/Kurulu/Komisyonu Başkanlığı ve ya üyeliği
3	
	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği
4	

5	Uluslararası indekslerde taranan ulusal dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği
6	Sürekli düzenlenen ulusal bilimsel bir yarışmada ödül jürisi üyeliği
7	Yurtiçindeki resmi kültürel ve bilimsel kuruluşların bilimsel kurul üyelikleri (TÜBİTAK, TÜBA, YÖK, BAKANLIKLAR, ÖSYM, TIPTA UZMANLIK KURULU, Kültür Varlıklarını Koruma Yüksek Kurulu, Tabiat Varlıklarını Koruma Genel Müdürlüğü, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Yüksek Din Kurulu vb.)
8	Ulusal nitelikli bilimsel etkinlik bilimsel değerlendirme komitesi üyeliği
4.4.	HAKEMLİK
4.4.1.	ULUSLARARASI HAKEMLİK
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A, B sınıfı kitap hakemliği
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C, D ve E sınıfı kitap hakemliği
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 ve Q2 kapsamındaki dergilerde hakemlik
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 ve Q4 kapsamındaki dergilerde hakemlik
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde hakemlik
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki dergilerde hakemlik
7	Sense Ranking Of Academic Publishers (Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası kitap hakemliği
8	Tanınırlığı olan uluslararası bilimsel kurum projelerinde hakemlik/Moderatörlük
9	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks ve ya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde hakemlik
10	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası kitap hakemliği
4.4.2.	ULUSAL HAKEMLİK
1	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap hakemliği
2	Tanınırlığı olan ulusal bilimsel kurum projelerinde hakemlik/Moderatörlük
3	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde hakemlik
4	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap hakemliği
5	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap harici kitap hakemliği
6	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde hakemlik
7	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde hakemlik

Ek 5- Diğer İdari ve Hizmet Faaliyetleri ve Diğer Kriterler Ana Kriterinin Alt Kriterleri

5.	Diğer İdari ve Hizmet Faaliyetleri ve Diğer Kriterler
5.1.	İdari Görevler ve Komisyon/Kurul Çalışmaları
1	Rektör, Rektör Yrd., Dekan
2	Dekan Vekili, Yüksekokul/Meslek Yüksekokulu/ Enstitü/Merkez Müdürlüğü ve ya Başhekimlik
3	Dekan Yrd./Müdür Yrd./Bölüm Başkanı/Başhekim Yrd. Vb.
4	Üniversite Yönetim Kurulu, Senato, Etik Kurul ve Diğer Kurul Üyelikleri ve Koordinatörlük, Anabilim/Bilim Dalı Başkanlığı
5	Komisyon Çalışmaları (her yıl için)
5.2.	DANIŞMANLIK
1	Tanınırlığı Olan Ulusal ve Uluslararası Bilimsel Kurum Projelerinde Danışmanlık Yapmak
2	Tanınırlığı Olan Ulusal/Uluslararası Hakemli Dergilerde Danışmanlık Yapmak
3	Kamu ve ya Özel Sektörde Danışmanlık (Her yıl için)
4	Öğrenci Proje Yarışmaları Danışmanlığı
5	Öğrenci Kulübü/Topluluğu (her bir yıl için) Danışmanlığı
5.3.	Diğer Hizmet Aktiviteleri ve Diğer Kriterler-Diğer
1	Ülke İçinde Gerçekleştirilen Sürekli Eğitim Seminerleri
2	Uluslararası bir organizasyon için hazırlanan yayımlanmış bilirkişi raporu (mahkeme bilirkişi raporu hariç)
3	Ulusal bir organizasyon için hazırlanan yayımlanmış bilirkişi raporu (mahkeme bilirkişi raporu hariç)
4	Yükseköğretim Kurulu Tarafından Kabul Edilen Merkezi Bir Yabancı Dil Sınavından kurumun belirlediği eşik değer üzerinde ve ya Eşdeğeri Bir Puan Almak
5	Eğitiminin Eğitimi Kapsamında Alınan 'Sertifika', Üniversite Dışına Yönelik 'Girişimcilik', Teknoloji Yönetimi' ve ya 'İnovasyon Yönetimi' Kapsamında Sertifika Programı Düzenleme
6	Ulusal/Uluslararası Bir Standardın Hazırlanmasında Görev Almak
7	Etki Faktörü 5 ve Üzerinde Olan (Yayın Yapıldığı Yılda Geçerli Faktör) Dergide Yapılan Yayın
8	Üniversite-Toplum/Üniversite-Endüstri İşbirliği Çerçevesinde Sosyal Sorumluluk Çalışmaları ve Projeleri İçerisinde Görev Almak
9	Akademik Teşvikten İki Yıl Üst Üste 60 ve Üzerinde Puan Almış Olmak
10	Soruşturma Yapmış ve ya Yapıyor Olmak (en çok iki adet)
11	Alanı ile İlgili basında mülakat vermek (yazılı/görsel, en çok 5 adet/yıl)
12	Eğitim-Araştırma Faaliyetleri Sırasında Üniversite Komisyonlarında Görev Almak

Ek 6- 1. Aşama Ağırlıklandırma

1	YAYINLAR, EDITÖRLÜK, SÖZLÜK VE ANSİKLOPEDİ ÇALIŞMALARI, KİTAP ELEŞTİRİSİ, ÇEVİRİLER VE ATIFLAR		
1.1.	MAKALE VE ARAŞTIRMA		
1.1.1.	ULUSLARARASI MAKALE VE ULUSLARARASI ARAŞTIRMA	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi	0,1971	8,159499
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi	0,1940	8,158078
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi	0,1680	8,147889
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi	0,1564	8,143880
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI veya AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi	0,1117	8,104869
6	SCI, SCI-Expanded, SSCI veya AHCI kapsamı dışında Web Of Science&Scopus All Databases kapsamındaki özgün araştırma makalesi	0,0771	8,137754
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası tanınmış hakemli dergilerde/uluslararası indeks veya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi	0,0706	8,138053
8	Uluslararası Araştırma	0,0252	8,137664
		TUTARLILIK ORANI	1,43%
1.1.2.	ULUSAL MAKALE VE ARAŞTIRMA	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış araştırma makalesi	0,6512	4,089214
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi	0,2112	4,037430
3	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makalesi	0,0719	4,028176
4	Ulusal Araştırma	0,0658	3,994714
		TUTARLILIK ORANI	1,38%
1.2.	KISA MAKALE (Teknik Not, Yorum, Vaka Takdimi, Editöre Mektup, Araştırma Notu, Özet, Kitap Kritiği)		
1.2.1.	ULUSLARARASI KISA MAKALE	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,3561	7,071758
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,2004	7,073034
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,2004	7,073034
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,0920	7,075305
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI veya AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,0686	7,052077

6	SCI, SCI-Expanded, SSCI veya AHCI kapsamı dışında Web Of Science&Scopus All Databases kapsamındaki kısa makale	0,0466	7,045602
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası tanınmış hakemli dergilerde/uluslararası indeks veya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,0359	7,062455
		TUTARLILIK ORANI	0,82%
1.2.2.	ULUSAL KISA MAKALE VE ARAŞTIRMA	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,8182	3,000000
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,0909	3,000000
3	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış kısa makale	0,0909	3,000000
		TUTARLILIK ORANI	0,00%
1.3.	DERLEME		
1.3.1.	ULUSLARARASI DERLEME	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış derleme	0,3392	7,122748
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış derleme	0,2187	7,123567
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış derleme	0,1831	7,094781
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış derleme	0,0911	7,035883
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanmış derleme	0,0911	7,035883
6	SCI, SCI-Expanded, SSCI veya AHCI kapsamı dışında Web Of Science&Scopus All Databases kapsamındaki derleme	0,0487	7,028901
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası tanınmış hakemli dergilerde/uluslararası indeks veya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış derleme	0,0281	7,031364
		TUTARLILIK ORANI	0,85%
1.3.2.	ULUSAL DERLEME	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış derleme	0,7644	3,123508
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde yayınlanmış derleme	0,1659	3,030247
3	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış derleme	0,0698	3,009441
		TUTARLILIK ORANI	4,69%
1.4.	KİTAP YAZARLIĞI		
1.4.1.	ULUSLARARASI KİTAP YAZARLIĞI	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A sınıfı kitap yazarlığı	0,2033	9,221615

2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre B sınıfı kitap yazarlığı	0,1967	9,214017
3	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C sınıfı kitap yazarlığı	0,1613	9,214366
4	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre D sınıfı kitap yazarlığı	0,1410	9,198553
5	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre E sınıfı kitap yazarlığı	0,1088	9,137061
6	Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitap yazarlığı	0,0861	9,107078
7	Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders/mesleki kitap yazarlığı	0,0403	9,132290
8	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap yazarlığı	0,0340	9,149289
9	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders/mesleki kitap yazarlığı	0,0286	9,137566
		TUTARLILIK ORANI	1,45%
1.4.2.	ULUSAL KİTAP YAZARLIĞI	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap yazarlığı	0,7606	3,002809
2	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki/ders kitabı yazarlığı	0,1577	3,000597
3	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel/mesleki/ kitap yazarlığı	0,0817	3,000296
		TUTARLILIK ORANI	0,11%
1.5.	KİTAP BÖLÜMÜ YAZARLIĞI		
1.5.1.	ULUSLARARASI KİTAPTA BÖLÜM YAZARLIĞI	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A sınıfı kitap bölüm yazarlığı	0,1966	9,111649
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre B sınıfı kitap bölüm yazarlığı	0,1862	9,118405
3	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C sınıfı kitap bölüm yazarlığı	0,1836	9,118182

4	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre D sınıfı kitap bölüm yazarlığı	0,1605	9,081385
5	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre E sınıfı kitap bölüm yazarlığı	0,1048	9,067001
6	Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitap bölüm yazarlığı	0,0748	9,109514
7	Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders/mesleki kitabı bölüm yazarlığı	0,0369	9,093034
8	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap bölüm yazarlığı	0,0335	9,097780
9	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders/mesleki kitap bölüm yazarlığı	0,0231	9,058669
		TUTARLILIK ORANI	0,82%
1.5.2.	ULUSAL KİTAPTA BÖLÜM YAZARLIĞI	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap bölüm yazarlığı	0,7132	3,077901
2	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki/ders kitabı bölüm yazarlığı	0,2200	3,027062
3	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap/mesleki /ders kitabı bölüm yazarlığı	0,0669	3,006591
		TUTARLILIK ORANI	3,21%
1.6.	KİTAP EDITÖRLÜĞÜ		
1.6.	KİTAP EDITÖRLÜĞÜ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A sınıfı uluslararası kitap editörlüğü	0,2434	11,127678
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre B sınıfı uluslararası kitap editörlüğü	0,2056	11,107256
3	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C sınıfı uluslararası kitap editörlüğü	0,1506	11,094053
4	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre D sınıfı uluslararası kitap editörlüğü	0,1260	11,114083
5	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition	0,0726	11,077676

	Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre E sınıfı uluslararası kitap editörlüğü		
6	Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitap editörlüğü	0,0541	11,122945
7	Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders/mesleki kitap editörlüğü	0,0289	11,077356
8	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap editörlüğü	0,0298	11,073485
9	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış ulusal bilimsel/mesleki/ders kitabı editörlüğü	0,0338	11,117158
10	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders/mesleki kitap editörlüğü	0,0279	11,069482
11	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış ulusal bilimsel/mesleki/ders kitabı editörlüğü	0,0273	11,072508
		TUTARLILIK ORANI	0,63%
1.7.	ÇEVİRİ KİTAP EDITÖRLÜĞÜ		
1.7.	ÇEVİRİ KİTAP EDITÖRLÜĞÜ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A/B/C/D/E sınıfı çeviri kitap editörlüğü	0,4532	5,100760
2	Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası çeviri bilimsel/ders/mesleki kitap editörlüğü	0,2857	5,090442
3	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış ulusal bilimsel/ders/mesleki kitap editörlüğü	0,1771	5,032262
4	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası çeviri bilimsel/ders/mesleki kitap editörlüğü	0,0420	5,014015
5	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış ulusal bilimsel/ders/mesleki kitap editörlüğü	0,0420	5,014015
		TUTARLILIK ORANI	1,12%
1.8.	KİTAP DEĞERLENDİRİLMESİ		
1.8.	KİTAP DEĞERLENDİRİLMESİ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kitap değerlendirilmesi	0,3582	6,123716
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kitap değerlendirilmesi	0,2193	6,125316

3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kitap değerlendirilmesi	0,2193	6,125316
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kitap değerlendirilmesi	0,0871	6,038462
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI/Web Of Science All Databases, kapsamındaki dergilerde yayınlanmış kitap değerlendirilmesi	0,0871	6,038462
6	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış kitap değerlendirilmesi	0,0290	6,034042
		TUTARLILIK ORANI	1,30%

1.9.	BİLİMSEL TOPLANTI FAALİYETİ		
1.9.1.	ULUSLARARASI BİLİMSEL TOPLANTI FAALİYETİ		
1.9.1.1.	KONFERANS BİLDİRİSİ		
1.9.1.1.1	Dergilerde Yayınlanan- Sözlü Sunum Tam Metin	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri	0,4169	6,114112
2	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri	0,2570	6,094788
3	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri	0,1346	6,024458
4	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri	0,1028	6,068064
5	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni SCI, SCI-Expanded, SSCI veya AHCI/ Web Of Science All Databases kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri	0,0488	6,057963
6	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks veya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanan bildiri	0,0399	6,012553
		TUTARLILIK ORANI	1,00%

1.9.1.1.2	Dergilerde Yayınlanan- Sözlü Sunum Genişletilmiş Özet/Özet	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özet Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri	0,3856	6,274612
2	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özet Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri	0,2405	6,172364
3	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özet Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri	0,2005	6,216597
4	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özet Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri	0,0821	6,021939

5	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özet/özet SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI/ Web Of Science All Databases kapsamındaki dergilerde yayınlanmış bildiri	0,0588	6,115418
6	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks veya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanan bildiri	0,0326	6,129249
		TUTARLILIK ORANI	2,50%
1.9.1.1.3	Bildiri Kitapçığında Yayınlanan	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni bildiri kitapçığında yayınlanan bildiri	0,6868	4,281546
2	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özet/özet bildiri kitapçığında yayınlanan bildiri	0,1526	4,204621
3	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni bildiri kitapçığında yayınlanan poster bildiri	0,1072	4,008442
4	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve genişletilmiş özet/özet bildiri kitapçığında yayınlanan bildiri	0,0534	4,049604
		TUTARLILIK ORANI	5,04%
1.9.1.2.	Uluslararası Bilimsel Toplantı Faaliyeti-Diğer	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası bilimsel toplantılarda (kongre, konferans, sempozyum) davetli konuşmacı olarak sunum yapmak	0,7237	4,073810
2	Uluslararası hakemli bilimsel toplantı faaliyetinin bildiri kitabının editörlüğü	0,1309	4,012205
3	Uluslararası hakemli konferansta yapılan, yayımlanmamış sunum	0,0727	4,006171
4	Uluslararası mesleki kuruluşlarda/çalıştaylarda davetli konuşmacı olarak sunum yapmak	0,0727	4,006171
		TUTARLILIK ORANI	0,91%
1.9.2.	ULUSAL BİLİMSEL TOPLANTI FAALİYETİ		
1.9.2.1.	KONFERANS BİLDİRİSİ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni yayınlanmış bildiri	0,8091	3,003745
2	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özet/özet yayınlanmış bildiri	0,0973	3,000437
3	Ulusal Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni/genişletilmiş özet/özet yayınlanan poster bildiri	0,0936	3,000445
		TUTARLILIK ORANI	0,13%
1.9.2.2.	ULUSAL BİLİMSEL TOPLANTI FAALİYETİ-DİĞER	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Ulusal bilimsel toplantılarda (kongre, konferans, sempozyum) davetli konuşmacı olarak sunum yapmak	0,6644	4,157276
2	Ulusal hakemli bilimsel toplantı faaliyetinin bildiri kitabının editörlüğü	0,1815	4,044660
3	Ulusal mesleki kuruluşlarda/çalıştaylarda davetli konuşmacı olarak sunum yapmak	0,0981	4,031109
4	Ulusal hakemli konferansta yapılan, yayımlanmamış sunum	0,0559	4,010732

		TUTARLILIK ORANI	2,26%
1.10.	DERGİ BAŞ EDITÖRLÜĞÜ, EDITÖRLÜĞÜ, EDITÖR YARDIMCILIĞI VEYA KONUK EDITÖRLÜK		
1.10.1.	ULUSLARARASI DERGİ EDITÖRLÜKLERİ		
1.10.1.1	BAŞ EDITÖRLÜK/EDITÖRLÜK	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük	0,2940	7,251380
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük	0,2067	7,164541
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük	0,1862	7,251408
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük	0,1254	7,146828
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük	0,0828	7,264196
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki dergilerde baş editörlük/editörlük	0,0785	7,269464
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks veya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde baş editörlük/editörlük	0,0264	7,154043
		TUTARLILIK ORANI	2,71%
1.10.1.2	YARDIMCI EDITÖRLÜK veya KONUK EDITÖRLÜK	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük	0,4513	7,239743
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük	0,2182	7,052519
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük	0,1626	7,165799
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük	0,0420	7,029339
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük	0,0420	7,029339
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük	0,0420	7,029339
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki Alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yardımcı editörlük/konuk editörlük	0,0420	7,029339
		TUTARLILIK ORANI	1,04%
1.10.2.	ULUSAL DERGİ EDITÖRLÜKLERİ		
1.10.2.1	BAŞ EDITÖRLÜK/EDITÖRLÜK/EDITÖR YARDIMCILIĞI/KONUK EDITÖRLÜK	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde baş editörlük/editörlük	0,5242	7,171842
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde baş editörlük/editörlük	0,1349	7,188508
3	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde editör yardımcılığı	0,0783	7,192346
4	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde baş editörlük/editörlük	0,0682	7,081198

5	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde editör yardımcılığı	0,0682	7,081198
6	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde editör yardımcılığı	0,0631	7,041044
7	ULAKBİM tarafından taranan/taranmayan ulusal tanınmış hakemli dergiler veya Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde konuk editörlük	0,0631	7,041044
		TUTARLILIK ORANI	1,44%
1.11.	SÖZLÜK VE ANSİKLOPEDİ ÇALIŞMASI VE KİTAP ELEŞTİRİSİ		
1.11.	SÖZLÜK VE ANSİKLOPEDİ ÇALIŞMASI VE KİTAP ELEŞTİRİSİ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası bir yayın evi tarafından yayımlanan bilimsel bir ansiklopedi veya sözlükte konu/madde yazarı olmak	0,5633	5,104821
2	Ulusal bir yayın evi tarafından yayımlanan bilimsel bir ansiklopedi veya sözlükte konu/madde yazarı olmak	0,1628	5,042070
3	Uluslararası bir yayın evi tarafından yayımlanan bilimsel bir ansiklopedi veya sözlük çalışmasında görev almak	0,1274	5,070361
4	Uluslararası bir yayın evi tarafından yayımlanan bir kitabın uluslararası yayımlanan eleştirisi	0,0982	5,066008
5	Ulusal bir yayın evi tarafından yayımlanan bir kitabın ulusal yayımlanan eleştirisi	0,0483	5,032630
		TUTARLILIK ORANI	1,41%
1.12.	ÇEVİRİ ÇALIŞMALARI		
1.12.1.	KİTAP VE MAKALE ÇEVİRİSİ		
1.12.1.1.	ULUSLARARASI KİTAP VE MAKALE ÇEVİRİSİ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A sınıfı kitap çevirmenliği	0,2034	11,208945
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre B sınıfı kitap çevirmenliği	0,1789	11,163854
3	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C sınıfı kitap çevirmenliği	0,1590	11,149171
4	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre D sınıfı kitap çevirmenliği	0,1374	11,112075
5	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre E sınıfı kitap çevirmenliği	0,0969	11,138678
6	Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitap çevirmenliği	0,0747	11,123607
7	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap çevirmenliği	0,0544	11,128869

8	Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders kitabı/mesleki kitap çevirmenliği	0,0280	11,092383
9	Açıklamalı ve yorumlu uluslararası kitap çevirmenliği	0,0252	11,133816
10	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders kitabı/mesleki kitap çevirmenliği	0,0221	11,089240
11	Web Of Science/Scopus tarafından taranan/taranmayan/Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki Alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde yayınlanan bilimsel makale çevirisi	0,0203	11,095992
		TUTARLILIK ORANI	0,86%
1.12.1.2.	ULUSAL KİTAP ÇEVİRİSİ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap çevirmenliği	0,5807	5,167152
2	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap çevirmenliği	0,2046	5,097689
3	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki kitap/ders kitabı çevirmenliği	0,0828	5,009027
4	Açıklamalı ve yorumlu ulusal kitap çevirmenliği	0,0828	5,009027
5	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki kitap/ders kitabı çevirmenliği	0,0491	5,046594
		TUTARLILIK ORANI	1,47%
1.12.2.	KİTAP BÖLÜMÜ ÇEVİRİSİ		
1.12.2.1	ULUSLARARASI KİTAP BÖLÜMÜ ÇEVİRİSİ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A sınıfı kitap bölümü çevirmenliği	0,2652	9,271118
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre B sınıfı kitap bölümü çevirmenliği	0,2625	9,279998
3	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C sınıfı kitap bölümü çevirmenliği	0,1079	9,181702
4	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre D sınıfı kitap bölümü çevirmenliği	0,1079	9,181702
5	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre E sınıfı kitap bölümü çevirmenliği	0,1079	9,181702
6	Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitap bölümü çevirmenliği	0,0636	9,065921

7	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitap bölümü çevirmenliği	0,0327	9,063951
8	Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders kitabı/mesleki kitap bölümü çevirmenliği	0,0289	9,078891
9	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders kitabı/mesleki kitap bölümü çevirmenliği	0,0234	9,034567
		TUTARLILIK ORANI	1,28%
1.12.2.2	ULUSAL KİTAP BÖLÜMÜ ÇEVİRİSİ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap bölümü çevirmenliği	0,6002	4,090715
2	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki kitap/ders kitabı bölümü çevirmenliği	0,1743	4,033650
3	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap bölümü çevirmenliği	0,1743	4,033650
4	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki kitap/ders kitabı bölümü çevirmenliği	0,0511	4,009179
		TUTARLILIK ORANI	1,55%
1.12.3.	DiĞER ÇEVİRİLER	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Tarihi ve yazma eserlerin (1928 ve öncesi) Osmanlı Türkçesinden Günümüz Türkçe'sine/Latin harflerine çevrilmesi (D)	0,4286	5,000000
2	Tarihi ve yazma eserlerin (1928 ve öncesi) Yabancı Dilden Günümüz Türkçe'sine/Latin harflerine çevrilmesi (D)	0,4286	5,000000
3	Nadir eser/Orijinal metin çevirisi	0,0476	5,000000
4	Tanınmış uluslararası yayınevlerince yayımlanmış Tahkik/Neşir/Araştırma Notu/Detaylı Kitap Kritiği/Karar çeviri çalışmaları (B-3i)	0,0476	5,000000
5	Bilimsel bir laboratuvar uygulaması kılavuzu vb. Türkçe'ye çevirerek yayımlanmış olmak	0,0476	5,000000
		TUTARLILIK ORANI	0,00%
1.13.	ATIFLAR		
1.13.1	DERGİLERDE ALINAN ATIF	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde alınan atıf	0,1720	9,130481
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde alınan atıf	0,1720	9,130481
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde alınan atıf	0,1720	9,130481
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde alınan atıf	0,1720	9,130481
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde alınan atıf	0,1720	9,130481
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki dergilerde alınan atıf	0,0689	9,109946

7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks veya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde alınan atıf	0,0301	9,054783
8	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde alınan atıf	0,0233	9,082591
9	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde/ Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde/ Yurtiçi diğer hakemli dergilerde alınan atıf	0,0178	9,028703
		TUTARLILIK ORANI	0,89%
1.13.2	KİTAPLARDA ALINAN ATIF	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da WoS-Books Citation Index)' sınıflamasına göre A, B, C, D, E sınıfı kitapta alınan atıf	0,3305	8,301455
2	Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da WoS-Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası bilimsel kitapta alınan atıf	0,2774	8,265251
3	Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da WoS-Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası ders/mesleki kitapta alınan atıf	0,1105	8,185247
4	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası bilimsel kitapta alınan atıf	0,1105	8,185247
5	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası ders kitabı/mesleki kitapta alınan atıf	0,0635	8,026239
6	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitapta alınan atıf	0,0491	8,078118
7	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış mesleki kitap/ders kitabında alınan atıf	0,0293	8,057007
8	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel/mesleki /ders kitabında alınan atıf	0,0293	8,057007
		TUTARLILIK ORANI	1,46%
1.13.3	DİĞER ATIFLAR		
1.13.3.1	ULUSLARARASI DİĞER ATIFLAR	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni / genişletilmiş özeti/özeti yayınlanmış bildiride/poster bildiride alınan atıf	0,3228	7,072435
2	Uluslararası patentte alınan atıf	0,1895	7,046552
3	Uluslararası incelemeli patentte alınan atıf	0,1895	7,046552
4	Akademisyenin adı ile anılan formül, şema, grafiklere uluslararası yayınlarda yer verilmesi	0,1895	7,046552
5	Akademisyenin h-indeks puanı	0,0515	7,015337
6	Yurtdışında yayınlanan Monografi, Yüksek Lisans veya Doktora Tezlerinde alınan atıf	0,0285	7,007795
7	Uluslararası basılmış kongre özetleri veya bildiri kitaplarında alınan atıf	0,0285	7,007795

		TUTARLILIK ORANI	0,44%
1.13.3.2	ULUSAL DİĞER ATIFLAR	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Ulusal patentte alınan atıf	0,2368	6,000000
2	Ulusal incelemeli patentte alınan atıf	0,2368	6,000000
3	Diğer ulusal yayınlarda alınan atıf	0,2368	6,000000
4	Akademisyenin adı ile anılan formül, şema, grafiklere ulusal yayınlarda yer verilmesi	0,2368	6,000000
5	Yurtiçinde yayınlanan Monografi, Yüksek Lisans veya Doktora Tezlerinde alınan atıf	0,0263	6,000000
6	Ulusal basılmış kongre özetleri veya bildiri kitaplarında alınan atıf	0,0263	6,000000
		TUTARLILIK ORANI	0,00%
1.14.	LİSANSÜSTÜ TEZLERDEN ÜRETİLMİŞ YAYIN		
1.14.1	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ YAYIN		
1.14.1.1	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ MAKALE		
1.14.1.1.1	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ ULUSLARARASI MAKALE	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,2821	7,079142
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,2603	7,069093
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,1536	7,059663
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,1470	7,061019
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,0840	7,024153
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki makale	0,0467	7,018503
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks veya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde kısa makale (editöre mektup, teknik not vb.) hariç olmak üzere yayınlanmış makale	0,0263	7,016839
		TUTARLILIK ORANI	0,59%
1.14.1.1.2	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ ULUSAL MAKALE	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış makale	0,7775	3,021435
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde yayınlanmış makale	0,1435	3,004209
3	ULAKBİM tarafından tarananmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış makale	0,0790	3,002039
		TUTARLILIK ORANI	0,80%
1.14.1.2	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ KİTAP, KİTAP BÖLÜMÜ		
1.14.1.2	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ KİTAP, KİTAP BÖLÜMÜ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış uluslararası bilimsel/ders/mesleki kitap yazarlığı	0,4506	4,129272
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış uluslararası bilimsel/ders/mesleki kitap bölüm yazarlığı	0,4053	4,119742

3	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel/ders/mesleki kitap yazarlığı	0,0974	4,041421
4	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel/ders/mesleki kitap bölüm yazarlığı	0,0467	4,007451
		TUTARLILIK ORANI	2,76%
1.14.1.3	DOKTORA TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ KONFERANS BİLDİRİSİ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış bildiri	0,5347	7,325424
2	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış bildiri	0,1342	7,063016
3	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti bildiri kitapçığında yayınlanan bildiri	0,1342	7,063016
4	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti bildiri kitapçığında yayınlanan poster bildiri	0,0492	7,025921
5	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni yayınlanmış bildiri	0,0492	7,025921
6	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti yayınlanmış bildiri	0,0492	7,025921
7	Ulusal Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti yayınlanan poster bildiri	0,0492	7,025921
		TUTARLILIK ORANI	1,00%
1.14.2	YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ YAYIN		
1.14.2.1	YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ MAKALE		
1.14.2.1.1	YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ ULUSLARARASI MAKALE	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,2778	7,145424
2	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q2 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,2626	7,113271
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,1505	7,118847
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q4 kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,1505	7,118847
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makale	0,0921	7,051012
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki makale	0,0410	7,019556
7	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks veya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde kısa makale (editöre mektup, teknik not vb.) hariç olmak üzere yayınlanmış makale	0,0254	7,023645
		TUTARLILIK ORANI	1,07%
1.14.2.1.2	YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ ULUSAL MAKALE	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış makale	0,7482	3,064936
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde yayınlanmış makale	0,1804	3,017345

3	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde yayınlanmış makale	0,0714	3,005550
		TUTARLILIK ORANI	2,52%
1.14.2.2	YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ KİTAP, KİTAP BÖLÜMÜ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış uluslararası bilimsel/ders/mesleki kitap yazarlığı	0,5854	4,167321
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış uluslararası bilimsel/ders/mesleki kitap bölüm yazarlığı	0,2588	4,112822
3	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel/ders/mesleki kitap yazarlığı	0,1080	4,026518
4	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel/ders/mesleki kitap bölüm yazarlığı	0,0477	4,021546
		TUTARLILIK ORANI	3,04%
1.14.2.3	YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞ KONFERANS BİLDİRİSİ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış bildiri	0,3976	7,261910
2	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış bildiri	0,2678	7,225621
3	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti bildiri kitapçığında yayınlanan bildiri	0,1206	7,155477
4	Uluslararası Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti bildiri kitapçığında yayınlanan poster bildiri	0,0756	7,046789
5	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve tam metni yayınlanmış bildiri	0,0756	7,046789
6	Ulusal hakemli bilimsel toplantılarda sözlü sunulan ve genişletilmiş özeti/özeti yayınlanmış bildiri	0,0314	7,044761
7	Ulusal Hakemli bilimsel toplantılarda poster olarak sunulan ve tam metni/genişletilmiş özeti/özeti yayınlanan poster bildiri	0,0314	7,044761
		TUTARLILIK ORANI	1,49%
2.	MESLEKİ VE DİĞER ARAŞTIRMA ETKİNLİKLERİ		
2.1.	PATENT, FAYDALI MODEL, YAZILIM VE TASARIM		
2.1.1.	ULUSLARARASI PATENT, FAYDALI MODEL VE TASARIM	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Patent, endüstriyel tasarım, tez veya proje çıktısı ticarileştirilmiş veya sanayide uygulamaya geçirilmiş olmak	0,1646	10,093573
2	Faydalı model, yeni ürün, yazılım veya endüstriyel tasarım üreticisi olmak	0,1628	10,102300
3	Uluslararası incelemeli patent sahipliği (başvuru olumlu sonuçlanmış)	0,1628	10,102300
4	Kendisi buluş sahibi olmak koşuluyla, bölgesel anlaşmalar kapsamında alınmış patent sahipliği	0,1628	10,102300
5	Uluslararası incelemesiz patent sahipliği (başvuru olumlu sonuçlanmış)	0,1542	10,074451
6	Kendisi buluş sahibi olmak şartıyla, ticarileştirilmiş faydalı model, yeni ürün, yazılım veya endüstriyel tasarım	0,0456	10,027671

7	Bir başka gerçek veya tüzel kişi adına tescil edilmiş patentlerde 'buluş sahibi' veya tasarımcı olarak yer almak	0,0456	10,027671
8	Başvurusu olumlu sonuçlanmış faydalı model, yeni ürün, yazılım veya endüstriyel tasarım	0,0425	10,068492
9	Lisanslanan faydalı model, yeni ürün, yazılım veya endüstriyel tasarım	0,0425	10,068492
10	Bir başka gerçek veya tüzel kişi adına tescil edilmiş faydalı modelde 'buluş sahibi' veya tasarımcı olarak yer almak	0,0166	10,018733
		TUTARLILIK ORANI	0,51%
2.1.2.	ULUSAL PATENT, FAYDALI MODEL VE TASARIM	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Patent, endüstriyel tasarım, tez veya proje çıktısı ticarileştirilmiş veya sanayide uygulamaya geçirilmiş olmak	0,1745	10,103053
2	Faydalı model, yeni ürün, yazılım veya endüstriyel tasarım üreticisi olmak	0,1647	10,106967
3	Ulusal incelemeli patent sahipliği (başvuru olumlu sonuçlanmış)	0,1647	10,106967
4	Kendisi buluş sahibi olmak koşuluyla, bölgesel anlaşmalar kapsamında alınmış patent sahipliği	0,1647	10,106967
5	Ulusal incelemesiz patent sahipliği (başvuru olumlu sonuçlanmış)	0,1577	10,078285
6	Kendisi buluş sahibi olmak şartıyla, ticarileştirilmiş faydalı model, yeni ürün, yazılım veya endüstriyel tasarım	0,0404	10,031746
7	Bir başka gerçek veya tüzel kişi adına tescil edilmiş patentlerde 'buluş sahibi' veya tasarımcı olarak yer almak	0,0404	10,031746
8	Başvurusu olumlu sonuçlanmış faydalı model, yeni ürün, yazılım veya endüstriyel tasarım	0,0379	10,038776
9	Lisanslanan faydalı model, yeni ürün, yazılım veya endüstriyel tasarım	0,0379	10,038776
10	Bir başka gerçek veya tüzel kişi adına tescil edilmiş faydalı modelde 'buluş sahibi' veya tasarımcı olarak yer almak	0,0170	10,016108
		TUTARLILIK ORANI	0,49%
2.2.	PROJE ÇALIŞMASI		
2.2.1.	ULUSLARARASI PROJE ÇALIŞMASI		
2.2.1.1.	AB AR-GE DESTEK/ÇERÇEVE PROGRAMI/KARİYER PROJELERİ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Devam eden veya başarı ile tamamlanmış AB Çerçeve Programı bilimsel araştırma Projesinde Koordinatör olmak	0,4032	6,098365
2	Devam eden veya başarı ile tamamlanmış AB Çerçeve Programı bilimsel araştırma Projesinde yürütücü olmak	0,2376	6,080881
3	AB Çerçeve Programı kariyer projesinde araştırmacı olmak	0,1437	6,028336
4	Devam eden veya başarı ile tamamlanmış AB Çerçeve Programı bilimsel araştırma projesinde baş araştırmacı/araştırmacı/ortak araştırmacı olmak	0,1218	6,069621
5	Devam eden veya başarı ile tamamlanmış AB Çerçeve Programı bilimsel araştırma projesinde danışman olmak	0,0602	6,025952
6	Devam eden veya başarı ile tamamlanmış AB Çerçeve Programı bilimsel araştırma projesinde bursiyer olmak	0,0335	6,022754
		TUTARLILIK ORANI	0,88%

2.2.1.2.	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri veya ÜYK'nın onayladığı diğer PROJELER	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri veya ÜYK'nın onayladığı diğer uluslararası araştırma fonlarınca desteklenen projelerde koordinatör olmak	0,4823	5,148174
2	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri veya ÜYK'nın onayladığı diğer uluslararası araştırma fonlarınca desteklenen projelerde yürütücü olmak	0,2925	5,124671
3	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri veya ÜYK'nın onayladığı diğer uluslararası araştırma fonlarınca desteklenen projelerde baş araştırmacı/araştırmacı / ortak araştırmacı olmak	0,1197	5,041124
4	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri veya ÜYK'nın onayladığı diğer uluslararası araştırma fonlarınca desteklenen projelerde danışman olmak	0,0661	5,028483
5	NIH/ NSF/ERC/AVICENNE/ MED-CAMPUS/ MEDA/ EUREKA/ NATO/ UN/ NSF Projeleri veya ÜYK'nın onayladığı diğer uluslararası araştırma fonlarınca desteklenen projelerde bursiyer olmak	0,0394	5,016471
		TUTARLILIK ORANI	1,60%
2.2.1.3.	AB DIŞI ULUSLARARASI AR-GE PROJELERİ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	AB Dışında Uluslararası Ar-Ge Projelerinde Koordinatör Olmak	0,4509	5,066597
2	AB Dışında Uluslararası Ar-Ge Projelerinde yürütücü olmak	0,2760	5,055560
3	AB Dışında Uluslararası Ar-Ge Projelerinde baş araştırmacı/araştırmacı / ortak araştırmacı olmak	0,1584	5,016647
4	AB Dışında Uluslararası Ar-Ge Projelerinde danışman olmak	0,0750	5,031498
5	AB Dışında Uluslararası Ar-Ge Projelerinde bursiyer olmak	0,0396	5,010962
		TUTARLILIK ORANI	0,81%
2.2.1.4.	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projeleri	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projelerinde koordinatör olmak	0,4536	5,215595
2	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projelerinde yürütücü olmak	0,2969	5,235882
3	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projelerinde baş araştırmacı/araştırmacı/ortak araştırmacı olmak	0,1466	5,075437
4	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projelerinde danışman olmak	0,0647	5,022359
5	NIH/ NSF/ERC Bilimsel Araştırma Projeleri Dışındaki Uluslararası Destekli Bilimsel Araştırma Projelerinde bursiyer olmak	0,0382	5,043739

		TUTARLILIK ORANI	2,65 %
2.2.1.5.	Diğer Ar-Ge Projeleri	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Diğer Uluslararası Özel veya Kamu Kurum ve Kuruluşları Tarafından Desteklenmiş Ar-Ge Projelerinde Koordinatör olmak	0,4649	5,158544
2	Diğer Uluslararası Ar-Ge Programlarında Yapılan Projelerde yürütücü olmak	0,2957	5,170830
3	Diğer Uluslararası Ar-Ge Programlarında Yapılan Projelerde baş araştırmacı/araştırmacı/ortak araştırmacı olmak	0,1375	5,070429
4	Diğer Uluslararası Ar-Ge Programlarında Yapılan Projelerde danışman olmak	0,0624	5,009817
5	Diğer Uluslararası Ar-Ge Programlarında Yapılan Projelerde bursiyer olmak	0,0394	5,043612
		TUTARLILIK ORANI	2,02 %
2.2.2.	ULUSAL PROJE ÇALIŞMASI		
2.2.2.1	BAP VE ÜNİVERSİTELER DIŞI KAMU/ÖZEL KURUM BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Üniversiteler dışındaki kamu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum ve Kuruluşlar ve Bakanlıklar, SANTEZ, AB, Kalkınma Ajansı, TTGV, TEYDEB) /özel kurumlarla yapılan bilimsel araştırma projelerinde koordinatör olmak	0,3507	7,101794
2	Üniversiteler dışındaki kamu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum ve Kuruluşlar ve Bakanlıklar, SANTEZ, AB, Kalkınma Ajansı, TTGV, TEYDEB) /özel kurumlarla yapılan bilimsel araştırma projelerinde yürütücü olmak	0,2892	7,073204
3	Üniversiteler dışındaki kamu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum ve Kuruluşlar ve Bakanlıklar, SANTEZ, AB, Kalkınma Ajansı, TTGV, TEYDEB) /özel kurumlarla yapılan bilimsel araştırma projelerinde baş araştırmacı/araştırmacı/ortak araştırmacı olmak	0,1495	7,055744
4	Üniversiteler dışındaki kamu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum ve Kuruluşlar ve Bakanlıklar, SANTEZ, AB, Kalkınma Ajansı, TTGV, TEYDEB) /özel kurumlarla yapılan bilimsel araştırma projelerinde danışman olmak	0,0724	7,076843
5	Üniversiteler dışındaki kamu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum ve Kuruluşlar ve Bakanlıklar, SANTEZ, AB, Kalkınma Ajansı, TTGV, TEYDEB) /özel kurumlarla yapılan bilimsel araştırma projelerinde bursiyer olmak	0,0534	7,049950
6	Üniversite destekli bilimsel araştırma projesi (BAP) yürütücüsü olmak	0,0432	7,028726
7	Üniversite destekli bilimsel araştırma projesinde (BAP) görev almak	0,0415	7,036625
		TUTARLILIK ORANI	0,76 %
2.2.2.2.	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İş birliği Programları	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İş birliği Programlarında koordinatör olmak	0,3912	5,092465

2	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İş birliği Programlarında yürütücü olmak	0,3310	5,059936
3	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İş birliği Programlarında baş araştırmacı/araştırmacı /ortak araştırmacı olmak	0,1717	5,036685
4	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İş birliği Programlarında danışman olmak	0,0666	5,017001
5	TÜBİTAK 1001, 1003, 3501, 1505, COST, Uluslararası İkili İş birliği Programlarında bursiyer olmak	0,0395	5,013356
		TUTARLILIK ORANI	0,98%
2.2.2.3.	TÜBİTAK 1005, 3001 projeleri	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	TÜBİTAK 1005, 3001 projelerinde koordinatör olmak	0,4154	5,108026
2	TÜBİTAK 1005, 3001 projelerinde yürütücü olmak	0,3528	5,086380
3	TÜBİTAK 1005, 3001 projelerinde baş araştırmacı/araştırmacı /ortak araştırmacı olmak	0,1366	5,044287
4	TÜBİTAK 1005, 3001 projelerinde danışman olmak	0,0501	5,024586
5	TÜBİTAK 1005, 3001 projelerinde bursiyer olmak	0,0452	4,999644
		TUTARLILIK ORANI	1,17%
2.2.2.4.	TÜBİTAK 1002 projeleri	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	TÜBİTAK 1002 projelerinde koordinatör olmak	0,4032	5,062125
2	TÜBİTAK 1002 projelerinde yürütücü olmak	0,3342	5,039412
3	TÜBİTAK 1002 projelerinde baş araştırmacı/araştırmacı /ortak araştırmacı olmak	0,1687	5,016065
4	TÜBİTAK 1002 projelerinde danışman olmak	0,0484	5,007309
5	TÜBİTAK 1002 projelerinde bursiyer olmak	0,0456	5,014849
		TUTARLILIK ORANI	0,62%
2.2.2.5.	H2020	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	H2020 Projesinde koordinatör olmak	0,4063	5,093931
2	H2020 Projesinde yürütücü olmak	0,3523	5,074265
3	H2020 Projesinde baş araştırmacı/araştırmacı /ortak araştırmacı olmak	0,1299	5,030135
4	H2020 Projesinde danışman olmak	0,0707	5,023885
5	H2020 Projesinde bursiyer olmak	0,0408	5,005511
		TUTARLILIK ORANI	1,02%
2.2.2.6.	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projeleri	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projelerde koordinatör olmak	0,4624	5,155488
2	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projelerde yürütücü olmak	0,2899	5,161119
3	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projelerde baş araştırmacı/araştırmacı /ortak araştırmacı olmak	0,1287	5,081898
4	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projelerde danışman olmak	0,0813	5,022045
5	Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarından Alınan Projelerde bursiyer olmak	0,0377	5,036496
		TUTARLILIK ORANI	2,04%
3.	EĞİTİM ETKİNLİKLERİ		

3.1.	TEZ DANIŞMANLIĞI		
3.1.1.	DOKTORA TEZ DANIŞMANLIĞI	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Doktora Tezi Tek Danışman	0,7132	3,077901
2	Doktora Tezi Asıl Danışman	0,2200	3,027062
3	Doktora Tezi Eş Danışman	0,0669	3,006591
		TUTARLILIK ORANI	3,21%
3.1.2.	YÜKSEKLİSANS TEZ DANIŞMANLIĞI	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Yüksek Lisans Tezi Tek Danışman	0,7132	3,077901
2	Yüksek Lisans Tezi Asıl Danışman	0,2200	3,027062
3	Yüksek Lisans Tezi Eş Danışman	0,0669	3,006591
		TUTARLILIK ORANI	3,21%
3.2.	DERS YÜKÜ	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Bir yarıyıl ders yükü haricinde verilen her lisans üstü ders yürütücülüğü	0,3539	8,150387
2	Bir yarıyıl ders yükü haricinde verilen her ön lisans/lisans dersi yürütücülüğü	0,2166	8,142447
3	Bir yarıyıl ders yükü haricinde yabancı dilde verilen her lisans/lisans üstü ders yürütücülüğü	0,1053	8,007935
4	Bir yarıyıl ders yükü dahilinde verilen her lisans üstü ders yürütücülüğü	0,0888	8,053518
5	Bir yarıyıl ders yükü dahilinde verilen her ön lisans/lisans dersi yürütücülüğü	0,0865	8,064008
6	Bir yarıyıl ders yükü dahilinde yabancı dilde verilen her lisans/lisans üstü ders yürütücülüğü	0,0865	8,064008
7	Bir yarıyıl lisans dersi yardımcı öğretim elemanlığı	0,0312	8,054088
8	Bir yarıyıl lisansüstü dersi yardımcı öğretim elemanlığı	0,0312	8,054088
		TUTARLILIK ORANI	0,75%
3.3.	EĞİTİM ETKİNLİKLERİ- DİĞER	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Birimdeki kümülatif sıralamada ilk %10 içinde olmak	0,2064	12,222552
2	Yeni bir merkez geliştirme	0,1099	12,185252
3	Yeni bir program/özel yandal program geliştirme	0,1099	12,185252
4	Uluslararası Bilim ve Araştırmalar İçin kazanılan burslar	0,1099	12,185252
5	Birimdeki kümülatif sıralamada ilk %10'dan sonraki %15 içinde olmak	0,1099	12,185252
6	Tamamen yeni bir dersin geliştirilmesi	0,0989	12,209452
7	Ulusal Bilim ve Araştırmalar İçin kazanılan burslar	0,0989	12,209452
8	Uluslararası bir sertifika eğitim kursuna eğitici olarak katılmış olmak	0,0590	12,123393
9	Lisans üstü tez jüri üyeliği (en çok iki adet/yıl)	0,0335	12,066574
10	Ulusal bir sertifika eğitim kursuna eğitici olarak katılmış olmak	0,0335	12,066574
11	Tez İzleme Komitesi Üyeliği	0,0152	12,079356
12	Her bir yıl için Ön Lisans /Lisans Danışmanlık	0,0152	12,079356
		TUTARLILIK ORANI	0,89%
4.	ÖDÜLLER, YARIŞMALAR, ÜYELİKLER ve HAKEMLİK		
4.1.	ÖDÜLLER	AĞIRLIK	TUTARLILIK

1	Yayın teşvik ödülleri dışında uluslararası tanınırlığı olan yurtdışı bilimsel kurum ve kuruluşlarca verilen bilim, teşvik veya araştırma ödülü (sürekli ve periyodik olarak verilen, daha önce en az beş kez verilmiş, ilgili kurum veya kuruluşun internet sayfasından duyurulan ve akademik ağırlıklı bir değerlendirme jürisi veya seçici kurulu olan)	0,1821	10,207198
2	TÜBİTAK Bilim Ödülü	0,1358	10,185351
3	TÜBA Akademi/Bilim Ödülü	0,1358	10,185351
4	TÜBİTAK TWAS veya Teşvik Ödülü	0,1358	10,185351
5	TÜBİTAK Ufuk 2020 Programı Eşik Üstü Ödülü	0,1058	10,113550
6	TÜBA Teşvik Ödülü	0,1058	10,113550
7	TÜBA Telif ve Çeviri Kitap Ödülü	0,0785	10,159771
8	YÖK Yılın Doktora Tezi Ödülü	0,0743	10,118293
9	Uluslararası kongre en iyi bildiri ödülü (ilk üçe giren, derece paylaşımı dahil)	0,0237	10,150312
10	Ulusal kongre en iyi bildiri ödülü (ilk üçe giren, derece paylaşımı dahil)	0,0224	10,149878
		TUTARLILIK ORANI	1,17%
4.2.	YARIŞMALAR	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Sürekli düzenlenen uluslararası bilimsel bir yarışmada ilgili alanda kazanılan ilk üç derece	0,5635	4,111190
2	Sürekli düzenlenen uluslararası bilimsel bir yarışmada ilgili alanda kazanılan mansiyon	0,2371	4,091446
3	Sürekli düzenlenen ulusal bilimsel bir yarışmada ilgili alanda kazanılan ilk üç derece	0,1506	4,019161
4	Sürekli düzenlenen ulusal bilimsel bir yarışmada ilgili alanda kazanılan mansiyon	0,0488	4,025624
		TUTARLILIK ORANI	2,29%
4.3.	ÜYELİKLER		
4.3.1.	ULUSLARARASI ÜYELİKLER	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1, Q2, Q3 ve Q4 kapsamındaki dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği	0,2956	7,152836
2	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği	0,2184	7,118420
3	Uluslararası Bir Kuruluş Tarafından Düzenlenen Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Düzenleme Komitesi/Kurulu/Komisyonu Başkanlığı veya üyeliği	0,1601	7,042310
4	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği	0,1262	7,094904
5	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks veya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği	0,1262	7,094904
6	Sürekli düzenlenen uluslararası bilimsel bir yarışmada ödül jürisi üyeliği	0,0466	7,057024
7	Uluslararası nitelikli bilimsel etkinlik bilimsel değerlendirme komitesi üyeliği	0,0271	7,076976
		TUTARLILIK ORANI	1,15%

4.3.2.	ULUSAL ÜYELİKLER	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği	0,4638	8,137424
2	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği	0,1059	8,140779
3	Ulusal Bir Kuruluş Tarafından Düzenlenen Ulusal Bilimsel Toplantılarda Düzenleme Komitesi/Kurulu/Komisyonu Başkanlığı veya üyeliği	0,0813	8,142694
4	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği	0,0833	8,137061
5	Uluslararası indekslerde taranan ulusal dergilerde editör kurulu/yayın kurulu/bilim kurulu/komisyon üyeliği	0,0813	8,142694
6	Sürekli düzenlenen ulusal bilimsel bir yarışmada ödül jürisi üyeliği	0,0679	8,091176
7	Yurtiçindeki resmi kültürel ve bilimsel kuruluşların bilimsel kurul üyelikleri (TÜBİTAK, TÜBA, YÖK, BAKANLIKLAR, ÖSYM, TIPTA UZMANLIK KURULU, Kültür Varlıklarını Koruma Yüksek Kurulu, Tabiat Varlıklarını Koruma Genel Müdürlüğü, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Yüksek Din Kurulu vb.)	0,0679	8,091176
8	Ulusal nitelikli bilimsel etkinlik bilimsel değerlendirme komitesi üyeliği	0,0486	8,110625
		TUTARLILIK ORANI	1,26%
4.4.	HAKEMLİK		
4.4.1.	ULUSLARARASI HAKEMLİK	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre A, B sınıfı kitap hakemliği	0,3273	10,228059
2	Uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanmış 'Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasına göre C, D ve E sınıfı kitap hakemliği	0,2304	10,254116
3	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q1 ve Q2 kapsamındaki dergilerde hakemlik	0,0734	10,074671
4	Web Of Science/Scopus tarafından taranan, Q3 ve Q4 kapsamındaki dergilerde hakemlik	0,0734	10,074671
5	SCI, SCI-Expanded, SSCI VE AHCI kapsamındaki dergilerde hakemlik	0,0734	10,074671
6	Web Of Science/Scopus All Databases kapsamındaki dergilerde hakemlik	0,0734	10,074671
7	Sense Ranking Of Academic Publishers (+ Acquisition Web (ACQWEB) ya da Books Citation Index)' sınıflamasında yer almayan Uluslararası/Ulusal tanınmış yayınevleri tarafından yayımlanmış (Üniversite Yayın Komisyonu tarafından onaylandığı belgelenmiş olmalıdır) uluslararası kitap hakemliği	0,0412	10,034730
8	Tanınırlığı olan uluslararası bilimsel kurum projelerinde hakemlik/Moderatörlük	0,0412	10,034730

9	Web Of Science/Scopus kapsamı dışındaki uluslararası indeks veya alan indekslerince taranan tanınmış hakemli dergilerde hakemlik	0,0412	10,034730
10	Diğer Uluslararası/Ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış uluslararası kitap hakemliği	0,0252	10,101616
		TUTARLILIK ORANI	0,74%
4.4.2.	ULUSAL HAKEMLİK	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Tanınmış ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap hakemliği	0,2942	7,251478
2	Tanınırlığı olan ulusal bilimsel kurum projelerinde hakemlik/Moderatörlük	0,2406	7,234299
3	ULAKBİM tarafından taranan ulusal tanınmış hakemli dergilerde hakemlik	0,1817	7,211972
4	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap hakemliği	0,1340	7,328478
5	Diğer ulusal yayınevleri tarafından yayımlanmış bilimsel kitap harici kitap hakemliği	0,0724	7,173935
6	Alan Endeksleri (ÜAK tarafından tanımlanan alanlar için) kapsamındaki hakemli dergilerde hakemlik	0,0498	7,131267
7	ULAKBİM tarafından taranmayan yurtiçi tanınmış hakemli dergilerde hakemlik	0,0272	7,179852
		TUTARLILIK ORANI	2,73%
5.	DİĞER İDARİ VE HİZMET FAALİYETLERİ VE DİĞER KRİTERLER		
5.1.	İDARİ GÖREVLER VE KOMİSYON/KURUL ÇALIŞMALARI	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Rektör, Rektör Yrd., Dekan	0,4519	5,104070
2	Dekan Vekili, Yüksekokul/Meslek Yüksekokulu/Enstitü/Merkez Müdürlüğü veya Başhekimlik	0,2717	5,111572
3	Dekan Yrd./Müdür Yrd./Bölüm Başkanı/Başhekim Yrd. Vb.	0,1787	5,044611
4	Üniversite Yönetim Kurulu, Senato, Etik Kurul ve Diğer Kurul Üyelikleri ve Koordinatörlük, Anabilim/Bilim Dalı Başkanlığı	0,0520	5,025093
5	Komisyon Çalışmaları (her yıl için)	0,0457	5,011977
		TUTARLILIK ORANI	1,33%
5.2.	DANIŞMANLIK	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Tanınırlığı Olan Ulusal ve Uluslararası Bilimsel Kurum Projelerinde Danışmanlık Yapmak	0,4287	5,046116
2	Tanınırlığı Olan Ulusal/Uluslararası Hakemli Dergilerde Danışmanlık Yapmak	0,3814	5,041881
3	Kamu veya Özel Sektörde Danışmanlık (Her yıl için)	0,0770	5,038668
4	Öğrenci Proje Yarışmaları Danışmanlığı	0,0624	5,043330
5	Öğrenci Kulübü/Topluluğu (her bir yıl için) Danışmanlığı	0,0505	5,022594
		TUTARLILIK ORANI	0,86%
5.3.	DİĞER HİZMET AKTİVİTELERİ VE DİĞER KRİTERLER-DİĞER		
5.3.	DİĞER HİZMET AKTİVİTELERİ VE DİĞER KRİTERLER-DİĞER	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1	Ülke İçinde Gerçekleştirilen Sürekli Eğitim Seminerleri	0,2527	12,424606
2	Uluslararası bir organizasyon için hazırlanan yayımlanmış bilirkişi raporu (mahkeme bilirkişi raporu hariç)	0,2527	12,424606

3	Ulusal bir organizasyon için hazırlanan yayımlanmış bilirkişi raporu (mahkeme bilirkişi raporu hariç)	0,1226	12,304038
4	Yükseköğretim Kurulu Tarafından Kabul Edilen Merkezi Bir Yabancı Dil Sınavından kurumun belirlediği eşik değer üzerinde veya Eşdeğeri Bir Puan Almak	0,0889	12,258644
5	Eğitiminin Eğitimi Kapsamında Alınan 'Sertifika', Üniversite Dışına Yönelik 'Girişimcilik', Teknoloji Yönetimi' veya 'İnovasyon Yönetimi' Kapsamında Sertifika Programı Düzenleme	0,0496	12,012527
6	Ulusal/Uluslararası Bir Standardın Hazırlanmasında Görev Almak	0,0496	12,012527
7	Etki Faktörü 5 ve Üzerinde Olan (Yayın Yapıldığı Yılda Geçerli Faktör) Dergide Yapılan Yayın	0,0402	12,151823
8	Üniversite-Toplum/Üniversite-Endüstri İş birliği Çerçevesinde Sosyal Sorumluluk Çalışmaları ve Projeleri İçerisinde Görev Almak	0,0402	12,151823
9	Akademik Teşvikten İki Yıl Üst Üste 60 ve Üzerinde Puan Almış Olmak	0,0402	12,151823
10	Soruşturma Yapmış veya Yapıyor Olmak (en çok iki adet)	0,0211	12,123397
11	Alanı ile İlgili basında mülakat vermek (yazılı/görsel, en çok 5 adet/yıl)	0,0211	12,123397
12	Eğitim-Araştırma Faaliyetleri Sırasında Üniversite Komisyonlarında Görev Almak	0,0211	12,123397
		TUTARLILIK ORANI	1,12%

Ek 7- 2. Aşama Ağırlıklandırma

	1. GRUP	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1.4.1.	ULUSLARARASI KİTAP YAZARLIĞI	0,2126	13,362022
1.1.1.	ULUSLARARASI MAKALE VE ULUSLARARASI ARAŞTIRMA	0,1775	13,354066
1.6.	KİTAP EDİTÖRLÜĞÜ	0,0953	13,357767
1.5.1.	ULUSLARARASI KİTAPTA BÖLÜM YAZARLIĞI	0,0866	13,336572
1.4.2.	ULUSAL KİTAP YAZARLIĞI	0,0805	13,324648
1.2.1.	ULUSLARARASI KISA MAKALE	0,0656	13,257328
1.1.2.	ULUSAL MAKALE VE ARAŞTIRMA	0,0617	13,216624
1.5.2.	ULUSAL KİTAPTA BÖLÜM YAZARLIĞI	0,0460	13,181421
1.3.1.	ULUSLARARASI DERLEME	0,0448	13,267863
1.2.2.	ULUSAL KISA MAKALE VE ARAŞTIRMA	0,0358	13,273975
1.3.2.	ULUSAL DERLEME	0,0322	13,295813
1.7.	ÇEVİRİ KİTAP EDİTÖRLÜĞÜ	0,0322	13,295813
1.8.	KİTAP DEĞERLENDİRİLMESİ	0,0293	13,314462
		TUTARLILIK ORANI	1,57%
	2. GRUP	AĞIRLIK	TUTARLILIK
1.10.	DERGİ BAŞ EDİTÖRLÜĞÜ, EDİTÖRLÜĞÜ, EDİTÖR YARDIMCILIĞI VEYA KONUK EDİTÖRLÜK	0,3481	6,091147
1.9.	BİLİMSEL TOPLANTI FAALİYETİ	0,3185	6,065757
1.12.	ÇEVİRİ ÇALIŞMALARI	0,1555	6,052772
1.14.	LİSANSÜSTÜ TEZLERDEN ÜRETİLMİŞ YAYIN	0,0901	6,033915

1.13.	ATIFLAR	0,0547	6,016369
1.11.	SÖZLÜK VE ANSİKLOPEDİ ÇALIŞMASI VE KİTAP ELEŞTİRİSİ	0,0332	6,026649
		TUTARLILIK ORANI	0,77%
	3. GRUP	AĞIRLIK	TUTARLILIK
2.1.1.	ULUSLARARASI PATENT, FAYDALI MODEL VE TASARIM	0,4999	4,062754
2.1.2.	ULUSAL PATENT, FAYDALI MODEL VE TASARIM	0,2438	4,015964
2.2.1.	ULUSLARARASI PROJE ÇALIŞMASI	0,2105	4,038465
2.2.2.	ULUSAL PROJE ÇALIŞMASI	0,0458	4,018673
		TUTARLILIK ORANI	1,26%
	4. GRUP	AĞIRLIK	TUTARLILIK
3.1.	TEZ DANIŞMANLIĞI	0,4899	3,010673
3.2.	DERS YÜKÜ	0,4507	3,009159
3.3.	EĞİTİM ETKİNLİKLERİ- DİĞER	0,0594	3,001251
		TUTARLILIK ORANI	0,61%
	5. GRUP	AĞIRLIK	TUTARLILIK
4.1.	ÖDÜLLER	0,6023	4,056467
4.3.	ÜYELİKLER	0,2402	4,046251
4.2.	YARIŞMALAR	0,0991	3,999522
4.4.	HAKEMLİK	0,0584	4,022256
		TUTARLILIK ORANI	1,15%
	6. GRUP	AĞIRLIK	TUTARLILIK
5.1.	İDARİ GÖREVLER VE KOMİSYON/KURUL ÇALIŞMALARI	0,6583	3,102542
5.2.	DANIŞMANLIK	0,2819	3,051160
5.3.	DİĞER HİZMET AKTİVİTELERİ VE DİĞER KRİTERLER-DİĞER	0,0598	3,008574
		TUTARLILIK ORANI	4,66%

Ek 8- 3. Aşama Ağırlıklandırma

	AĞIRLIK	TUTARLILIK
3. GRUP	0,3724	6,103954
1. GRUP	0,3011	6,103526
5. GRUP	0,1243	6,080028
2. GRUP	0,0936	6,046189
4. GRUP	0,0624	6,049092
6. GRUP	0,0461	6,099379
	TUTARLILIK ORANI	1,30%

ÖZ GEÇMİŞ



Nalan SABİR TAŞTAN, 11.12.1979 tarihinde Trabzon'da doğdu. Trabzon Süper Lisesi'ni bitirdikten sonra Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nden 2002 yılında mezun oldu. 2015 yılında Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Bilimleri Yüksek Lisans programını bitirdi. 2013 yılından bu yana Öğretim Görevlisi olarak görev yapan Nalan SABİR TAŞTAN, iyi derecede İngilizce bilmektedir. Temel ilgi alanları, akademik performans, nöroplastisite, insan kaynakları yönetimi, yükseköğretim yönetimi, stratejik yönetim, kalite yönetimi, işletme yönetimi, organizasyon ve liderliktir.

İletişim Bilgileri

E mail : nalantastan@odu.edu.tr

Telefon : 0 543 234 0661

Yayınlanmış Çalışmalar:

1. “Nöroplastisite'nin Etkileri Üzerine Bir Eğitim Programı ve Yeni Bir Teknik Önerisi: Süpürme Tekniği”, ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD), 10 (1), 228-251,
2. “Örgüt Psikolojisini Etkileyen Faktörler”, Örgütsel Davranış Alanında Güncel Kavramlar I, 2020, Eğitim Yayınevi
3. “Whistleblowing (Kavramsal İnceleme)” (Kürşat Taştan ile birlikte), Örgütsel Davranış Alanında Güncel Kavramlar I, 2020, Eğitim Yayınevi
4. Nöroplastisite Farkındalık ve Gelişimi İle Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki, Poster Bildiri, 14. Ulusal Sinirbilim Kongresi, 2016, Ankara

Orcid Numarası: <https://orcid.org/0000-0002-5833-4498>

