

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**AVRUPA ÜNİVERSİTELER BİRLİĞİ KURUMSAL DEĞERLENDİRME
PROGRAMINA KATILAN ANKARA'DAKİ ÜNİVERSİTELERİN
KURUMSAL DEĞERLENDİRME RAPORLARININ İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Zeynep BUMİN SÜZEN

Danışman: Prof. Dr. Temel ÇALIK

**Ankara
Aralık, 2011**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne;

Zeynep Bumin Süzen'in "Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programına Katılan Ankara'daki Üniversitelerin Kurumsal Değerlendirme Raporlarının İncelenmesi" başlıklı tezi 01 Aralık 2011 tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı – Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Yüksel KAVAK

.....

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Temel ÇALIK

.....

Üye: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

.....

Üye: Prof. Dr. Emin KARİP

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Figen EREŞ

.....

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, üniversitelerin Kurumsal Değerlendirme Raporları ve alanyazın doğrultusunda Türk yükseköğretiminin sorunları irdelenmiş ve öğretim üyelerinin Kurumsal Değerlendirme çalışmaları ile raporlarda yer alan önerilere katılım durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında ayrıca üniversitemizde Kurumsal Değerlendirme Programı kapsamında ve sonrasında yürütülen iyileştirme çalışmalarının değerlendirilmesi de yapılmıştır. Sonuç ve bulguların üniversitemizde iç ve dış değerlendirme çalışmalarının daha etkili bir şekilde yürütülmesine katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırma sürecinde destek ve yönlendirmelerinden dolayı başta danışmanım Prof. Dr. Temel Çalık, ardından Prof. Dr. Servet Özdemir, Yrd. Doç. Dr. Figen Ereş'e teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın değişik aşamalarında görüşleri ile katkıda bulunan Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Yüksel KAVAK, Prof. Dr. Galip Yüksel, Yrd. Doç. Dr. Ferudun Sezgin, Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Şirin'e de ayrıca teşekkür ederim.

Bu çalışma için gerekli verilerin bir kısmının toplanması için vakitlerini ayırarak görüşme sorularını cevaplandıran Ankara Üniversitesi ADEK üyesi Prof. Dr. Güzide Çalık'a, Gazi Üniversitesi ADEK Koordinatörü Prof. Dr. Cansu Alpaslan'a, Hacettepe Üniversitesi Dış İlişkiler Koordinatörü Prof. Dr. Selda Önderoğlu'na ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi eski Rektör Danışmanı Prof. Dr. Fatoş Yarman Vural'a teşekkür ederim.

Son olarak, doktora çalışmalarım boyunca desteklerini her zaman hissettiren değerli eşim Zeki SÜZEN ve annem Prof. Dr. Çiğdem BUMİN ile engin katkılarıyla daima bana yol gösteren babam Prof. Dr. Mehmet Ali BUMİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Ankara, Aralık 2011

Zeynep BUMİN SÜZEN

ÖZET
AVRUPA ÜNİVERSİTELER BİRLİĞİ KURUMSAL DEĞERLENDİRME
PROGRAMINA KATILAN ANKARA'DAKİ ÜNİVERSİTELERİN
KURUMSAL DEĞERLENDİRME RAPORLARININ İNCELENMESİ

BUMİN SÜZEN, Zeynep
Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Temel ÇALIK
Aralık-2011

Bu araştırma, Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programına katılan Ankara'daki üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporlarının ve programın uygulama sürecinde yürütülen çalışmaların değerlendirildiği tarama modelinde bir çalışmadır.

Araştırma, Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversiteleri kurumsal değerlendirme raporlarında; yönetim, finansman, araştırma, eğitim, dış paydaşlar ve uluslararası açılar sorun boyutlarıyla ilgili yapılan tespitleri ortaya koymakta ve üniversitemizde Kurumsal Değerlendirme Programı kapsamında yapılan hazırlık çalışmaları ile sonrasında yürütülen iyileştirme çalışmalarını irdelemektedir.

Araştırmanın örneklemini ve veri kaynaklarını, araştırma evrenini oluşturan üniversitelerde dış değerlendirme çalışmalarında görev almış birer yönetim temsilcisi ile bu üniversitelerin eğitim, fen, sağlık ve sosyal bilimler alanlarında öğretim üyesi sayısı açısından en büyük fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Dış değerlendirme çalışmalarına ilişkin yönetim temsilcilerinin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile, öğretim üyelerinin görüşleri anket tekniği ile toplanmış ve değerlendirilmiştir.

Ayrıca, öğretim üyelerinin dış değerlendirme süreci ile ilgili görüşleri ve beş boyuta yönelik raporlarda yer alan iyileştirme önerilerine katılım durumları arasında; görev yaptıkları üniversite, unvanları, çalışma alanları ve yöneticilik deneyimleri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Kurumsal Değerlendirme Raporlarının incelenmesi sonucunda Türk üniversite sisteminde önemli merkezi kısıtlamaların olduğu ve bu kısıtlamaların

yenilikçi, dinamik bir kurumun gelişebilmesi için elverişli olmadığı belirtilmiştir. Üniversitelerin değişimi desteklemek ve bir kalite kültürü geliştirmek ihtiyacında oldukları, kalite güvencesinin henüz tam olarak içselleştirilememiş bir konu olarak önemini koruduğu, özdeğerlendirme çalışmalarının bu kültürün oluşturulmasında önemli olduğu ve mutlaka devamının getirilmesi gerektiği, kalite güvencesi çalışmalarının tüm ilgilileri kapsamı gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırma sonuçları ayrıca, Kurumsal Değerlendirme Programı kapsamında yürütülen çalışmalara öğretim üyelerinin yeterli düzeyde katılımının sağlanmadığını, programın üniversitelerimizde özdeğerlendirme çalışmalarının başlatılması ile birlikte köklü iyileştirmelere yol açmadığını ve iyileştirme önerilerine öğretim üyelerinden yüksek derecede katılım olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca beş boyuttaki iyileştirme önerilerine katılım bakımından üniversiteler arasında anlamlı bir farklılık olduğu, idari görev bakımından dış paydaşlar/uluslararası açılar boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu, unvan bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı, çalışma alanı bakımından ise araştırma/egitim ile dış paydaşlar/uluslararası açılar boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bologna Süreci, kalite güvencesi, dış değerlendirme.

ABSTRACT

ANALYSIS OF INSTITUTIONAL EVALUATION REPORTS OF UNIVERSITIES IN ANKARA WHICH HAVE PARTICIPATED IN INSTITUTIONAL EVALUATION PROGRAM OF EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION

BUMİN SÜZEN, Zeynep

Doctoral Dissertation, Educational Administration and Inspection

Advisor: Prof. Dr. Temel ÇALIK

December-2011

This research is a descriptive study that analyses institutional evaluation reports of universities in Ankara that have participated in Institutional Evaluation Program of European University Association and the implementation process of the program in the universities.

The research presents findings from institutional evaluation reports of Ankara, Gazi, Hazcettepe and Middle East Technical Universities in five dimensions namely governance, finance, research, education and stakeholders/international aspects and examines preparations and improvement activities carried out after the program.

Data was collected from two different groups. The first group was academic staff of four universities employed at the largest (in terms of staff numbers) faculties in educational, natural, health and social sciences. Second group was a comparatively smaller one, which was composed of four administrative representatives who actively took part in institutional evaluation process. A questionnaire was implemented on the larger group of academic staff and the smaller group was interviewed using semi-structured interview form.

The study researches views of academic staff on institutional evaluation, improvement recommendations on five different dimensions analysed in evaluation reports of universities and existence of any differences in academic staff's views according to their universities, titles, disciplines and administrative experiences.

Analyses of institutional evaluation reports demonstrated that the highly centralised constraints hinder the innovative and dynamic structure of universities.

Reports emphasize that universities need to be more supportive of change and quality culture and that quality assurance has not yet been fully accepted; however self evaluation studies are regarded as an important step in developing a quality culture and thus should be continued with participation from all related parties.

Research results also show that academic staff did not participate sufficiently to institutional evaluation activities that although ensuring a comprehensive self-evaluation in universities, Institutional Evaluation Programme could not achieve deeply rooted changes and that academic staff highly agrees with the recommendations that are put forward in the reports. Moreover research findings show that there is a meaningful difference between academic staff's views; in all dimensions according to their universities, in stakeholders/international aspects dimension according to their administrative experience, in research/education and stakeholders/international aspects dimensions according to their disciplines, and no meaningful difference in any of the dimensions according to their titles.

Keywords: Bologna Process, quality assurance, external evaluation.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sınırlılıklar	9
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Tanımlar.....	10

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. YÜKSEKÖĞRETİM KAVRAMI VE TARİHSEL GELİŞİMİ	11
2.1.1. Yükseköğretimin Tanımı	11
2.1.2. Avrupa’da Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi.....	13
2.1.3. Türkiye’de Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi.....	16
i. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Yükseköğretim	18
ii. 1923-1960 Yılları Arasında Yükseköğretimde Yaşanan Gelişmeler	21
iii. 1960-1980 Yılları Arasında Yükseköğretimde Yaşanan Gelişmeler ...	22
iv. 1980 Sonrası Gelişmeler	21
2.1.4. Yükseköğretimin Önemi.....	25
2.1.5. Yükseköğretime Artan Talep.....	27
2.1.6. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi	29
2.2. BOLOGNA SÜRECİ VE TÜRKİYE.....	32
2.2.1. Avrupa Birliği ve Eğitim	32

2.2.2. Yükseköğretimde Yeni Eğilimler ve Bologna Süreci	33
2.2.3. Hedefler ve Durum Değerlendirmesi.....	38
2.2.4. Bologna Sürecinin Genel Değerlendirmesi	47
2.2.5. Avrupa Üniversiteler Birliği (AÜB).....	49
i. Kurulma Amacı	50
ii. Yaptığı Çalışmalar.....	51
2.2.6. Kurumsal Değerlendirme Programı (KDP).....	52
2.2.7. Türkiye ve Bologna Süreci	54
i. Bologna Süreci Kapsamında Yapılan Çalışmalar.....	55

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	60
3.2. Çalışma Grubu	61
3.2.1. Nitel Araştırma	61
3.2.2. Nicel Araştırma.....	62
3.2.3. Araştırmanın Değişkenleri.....	66
i. Akademik Unvan	67
ii. Çalışma Alanı	67
iii. Yöneticilik Yapma Durumu	68
3.3. Veri Toplama Aracı	69
3.3.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	71
3.4. Verilerin Toplanması	73
3.5. Verilerin Analizi	74

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Kurumsal Değerlendirme Programına Katılan Ankara'daki

Üniversitelerin Kurumsal Değerlendirme Raporlarının İncelenmesi76

4.1.1 Yönetimle İlgili Sorunlar	76
i. Yönetimsel Özerklik ile İlgili Sorunlar	76
ii. Stratejik Planlama ile İlgili Sorunlar	79
iii. Kalite Güvencesi ile İlgili Sorunlar	80

iv. Kurumsal Yapı ile İlgili Sorunlar	82
v. İnsan Kaynakları ile İlgili Sorunlar.....	83
vi. Öğrenci Katılımı ile İlgili Sorunlar.....	85
4.1.2. Finansman ile İlgili Sorunlar	87
i. Merkezi Bütçeleme ile İlgili Sorunlar	87
ii. Kaynak Yaratma ile İlgili Sorunlar.....	89
4.1.3. Araştırma ile İlgili Sorunlar.....	90
i. Araştırmalarda Kaynak Sorunu	91
ii. Teşvik Sorunu	92
iii. Personel Yetersizliği ile İlgili Sorunlar	93
4.1.4. Eğitim ile İlgili Sorunlar	94
i. Öğrenci Merkezli Eğitim	94
ii. Programlarla İlgili Sorunlar	94
4.1.5. Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar ile İlgili Sorunlar.....	95
i. Dış Paydaşlar ile İlgili Sorunlar.....	96
ii. Hareketlilik ile İlgili Sorunlar.....	97
4.2. Kurumsal Değerlendirme Programı Hazırlık, Uygulama ve Sonrasında Yapılan Çalışmalarla İlgili Yönetici Temsilcilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular	99
4.2.1. Çalışmaların Finansmanına İlişkin Bulgular	100
4.2.2. Özdeğerlendirme Raporunun Hazırlanmasına İlişkin Bulgular	100
4.2.3. Ön Ziyaret Sürecine İlişkin Bulgular.....	102
4.2.4. Ana Ziyaret Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	103
4.2.5. KDR'nun ve Sonrasında Yürütülen İyileştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	106
4.2.6. Programın Genel Başarısının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	108
4.3. Öğretim Üyelerinin Kurumsal Değerlendirme Programı Çalışmalarına Katılımlarına İlişkin Bulgular	109
4.3.1. Bilgilendirme Toplantılarına Katılıma İlişkin Bulgular	109
4.3.2. Özdeğerlendirme Çalışmalarına Katılıma İlişkin Bulgular	112
4.3.3. KDR'nu İnceleme Durumuna İlişkin Bulgular.....	114

4.3.4. İyileştirmeye Yönelik Önerilerin Yararına İlişkin Bulgular.....	115
4.3.5. İyileştirmeye Yönelik Çalışmaların Yürütülme Durumuna İlişkin Bulgular	117
4.3.6. İyileştirmeye Yönelik Çalışmalarda Görev Alma Durumuna İlişkin Bulgular	120
4.3.7. İyileştirmeye Yönelik Çalışmalarda Gönüllülük Durumuna İlişkin Bulgular	122
4.4. Öğretim Üyelerinin Üniversitelerin Sorun Boyutlarına Yönelik İyileştirme Önerilerine Katılım Derecelerine İlişkin Bulgular	125
4.4.1. Yönetim Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılım	126
4.4.2. Finansman Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılım.....	128
4.4.3. Araştırma ve Eğitim Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılım.....	130
4.4.4. Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılım	134
4.5. Öğretim Üyelerinin Üniversite, Akademik Unvan, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre, Sorun Boyutlarına Yönelik İyileştirme Önerilerine Katılım Derecelerine İlişkin Bulgular	137
BÖLÜM V	
SONUÇ VE ÖNERİLER	
5.1. Sonuçlar	142
5.2. Öneriler	147
KAYNAKLAR	150
EKLER	166
Ek 1. Görüşme Formu.....	167
Ek 2. Anket Formu	169
Ek 3. Onay Yazıları	172

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Ülkelere Göre Bireylerin Eğitim Seviyesine Göre Ortalama Gelir Düzeyleri.....	26
Tablo 2. Yükseköğretimin Getirileri.....	27
Tablo 3. Yükseköğretimde Okullaşma Oranları (%)	28
Tablo 4. Bologna Süreci Kapsamında Yayınlanan Bildiriler ve Alınan Kararlar	36
Tablo 5. Türkiye'nin Bologna Karnesi	56
Tablo 6. Araştırmanın Yapıldığı Üniversitelerde Bilim Dallarına Göre Halen Yönetici Olan ve Olmayan Öğretim Üyelerinin Dağılımı.....	62
Tablo 7. Araştırmanın Öğretim Üyesi Evreni ve Örneklemi	64
Tablo 8. Halen Yönetici Olan ve Anket Uygulanan Öğretim Üyelerinin Üniversitelere Göre Dağılımı	65
Tablo 9. Evren, Örneklem ve Tüm İncelenenlerin Dağılımı	66
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretim Üyelerinin Unvana Göre Dağılımı.....	67
Tablo 11. Öğretim Üyelerinin Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı.....	68
Tablo 12. Son Üç Yılda Yöneticilik Yapanlar ile Halen Yönetici Olan Öğretim Üyelerinin Üniversitelere Göre Dağılımları	68
Tablo 13. İncelenenlerin Son Üç Yıldaki Yöneticilik Yapma Durumunun Dağılımı	69
Tablo 14. Sorun Boyutlarının Kaiser-Mayer-Olkin ve Barlette Testi Sonuçları .	71
Tablo 15. Ankette Yer Alan Maddelerin Sorun Boyutlarındaki Sıra Numaraları ve Faktör Yük Değerlerinin Dağılımı.....	73
Tablo 16. Öğretim Üyelerinin Bilgilendirme Toplantılarına Katılma Durumunun Üniversitelere, Akademik Unvana, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı	110
Tablo 17. Öğretim Üyelerinin Özdeğerlendirme Çalışmalarına Katılma Durumunun Üniversitelere, Akademik Unvana, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı.....	112
Tablo 18. Öğretim Üyelerinin Kurumsal Değerlendirme Raporunu İnceme Durumunun Üniversitelere, Akademik Unvana, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı.....	114

Tablo 19. Öğretim Üyelerinin İyileştirmeye Yönelik Önerilerin Yararına İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere, Akademik Unvana, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı.....	116
Tablo 20. Öğretim Üyelerinin İyileştirmeye Yönelik Çalışmaların Yürütülme Durumuna İlişkin Görüşlerinin; Üniversitelere, Akademik Unvana, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı.....	118
Tablo 21. Öğretim Üyelerinin, Üniversitelerde İyileştirmeye Yönelik Çalışmalarda Görev Alma Durumlarının Üniversitelere, Akademik Unvana, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı.....	120
Tablo 22. Öğretim Üyelerinin, Üniversitelerde İyileştirmeye Yönelik Çalışmalarda Gönüllülük Durumlarının Üniversitelere, Akademik Unvana, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı.....	122
Tablo 23. Öğretim Üyelerinin Üniversitelerin Sorun Boyutlarına Yönelik İyileştirme Önerilerine Genel Katılım Derecesi Ortalamaları.....	125
Tablo 24. Öğretim Üyelerinin Yönetim Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılma Derecesi Ortalamaları ve Önerilerin Önem Sıralamasının Dağılımı	126
Tablo 25. Öğretim Üyelerinin Finansman Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılma Derecesi Ortalamaları ve Önerilerin Önem Sıralamasının Dağılımı	129
Tablo 26. Öğretim Üyelerinin Araştırma ve Eğitim Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılma Derecesi Ortalamaları ve Önerilerin Önem Sıralamasının Dağılımı	131
Tablo 27. Öğretim Üyelerinin Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılma Derecesi Ortalamaları ve Önerilerin Önem Sıralamasının Dağılımı	135
Tablo 28. Öğretim Üyelerinin Üniversitelerin Sorun Boyutlarına Göre İyileştirme Önerilerine Katılma Derecesi Genel Ortalamalarının Üniversite, Akademik Unvan, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı.....	138

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ADEK	: Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
AÖB	: Avrupa Öğrenci Birliği
AÜ	: Ankara Üniversitesi
AÜB	: Avrupa Üniversiteler Birliği
AYA	: Avrupa Yükseköğretim Alanı
AYBÖ	: Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme
AYKB	: Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği
Ar-Ge	: Araştırma – Geliştirme
CRE	: Avrupa Üniversiteleri Birliği
DE	: Diploma Eki
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
EFQM	: Avrupa Kalite Yönetim Vakfı
ENQA	: Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği
GÜ	: Gazi Üniversitesi
GSYH	: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
HÜ	: Hacettepe Üniversitesi
KDP	: Kurumsal Değerlendirme Programı
KDR	: Kurumsal Değerlendirme Raporu
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
TÜSİAD	: Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği
TYYÇ	: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Komisyonu
ÜAK	: Üniversitelerarası Kurul
YKK	: Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu

YÖDEK : Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite
Geliştirme Komisyonu
YÖK : Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, alt problemlerine, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yirminci yüzyılın başından itibaren yoğun olarak tartışılan iki konu eğitim üzerinde de büyük etkilere sahiptir. Bunlar küreselleşme ve bilgidir. Gelişen iletişim teknolojileri ile birlikte hem ülkeler arasındaki sınırlar mecazi anlamda da olsa ortadan kalkmış, hem de yirminci yüzyıla kadar üretilmesi ve dağıtılması büyük zaman alan bilgi, bir anda kolay üretilen ve herkesin kolaylıkla erişebildiği bir kaynak olmuştur. Kol’chugina (2006: 23) “Günümüzde sosyal ilerleme bilgi, yenilik, zeka gibi fiziki olmayan kaynaklara dayanmaktadır. Bunlar hem etkili rekabette hem de ekonomik büyüme ve gelişmede önemli etkenlerdir.” diyerek bilginin artık ekonomik anlamda bir girdi olduğunu ve rekabette bilgi üretiminin sağladığı avantajı vurgulamaktadır.

Bilgi toplumu ve bilgi ekonomisi gibi kavramların tüm dünyada hızlı bir şekilde yaygınlaşması ile birlikte yükseköğretim kurumlarının da kendilerini bu değişime adapte etmeleri beklenmekte hatta üniversiteler Sanayi Devriminin fabrikalarının yerine bilginin üretildiği yeni çağın fabrikaları (Nohutçu, 2006: 53) olarak görülmektedir.

Nitelikli insangücünün ülke ekonomilerindeki öneminin artması ile birlikte yükseköğretim kurumlarından beklentiler ve onlara yüklenen fonksiyonlar da değişiklik göstermeye başlamıştır. Taylor ve Miroiu (2002: 9) İngiltere’de 1997 yılında oluşturulan Yükseköğretimin İncelenmesi Ulusal Komitesinin yükseköğretimin dört amacını belirlemeye yönelik yaptığı açıklamayı şu şekilde aktarmaktadırlar:

- bireyleri yaşamları boyunca kapasitelerini en üst düzeyde geliştirmeleri, ve böylelikle bilgi düzeylerini yükseltmeleri, çalışma hayatı için

hazırlıklı olmaları, topluma etkin bir şekilde katkı sağlamaları ve bireysel başarıyı elde etmeleri konusunda desteklemek;

- kendileri için bilgi ve anlayışlarını arttırmak ve bunları hem toplumun hem de ekonominin yararına kullanmalarını sağlamak;
- yerel, bölgesel ve ulusal düzeyde uyarlanabilir, sürdürülebilir, bilgiye dayalı bir ekonomi elde etmek için çalışmak;
- demokratik, medeni ve katılımcı bir toplumun oluşturulmasına katkı sağlamak.

Bilgi toplumunda, öncelikli işlevi bilgi üretmek ve yaymak olan yükseköğretim kurumlarının oynadığı stratejik rolü göz ardı etmek kuşkusuz mümkün değildir. Yükseköğretimden bu kadar büyük beklentiler içerisinde olunmasının temel sebebi de budur. Ancak Şenses'in de belirttiği gibi yükseköğretimin bilgi topluma geçişte hem devlet hem de özel sektör tarafından desteklenmesi de büyük önem arz etmektedir (2007: 11).

Yükseköğretimden beklentilerin 20. yüzyıl sonunda hızlı bir şekilde değişmeye başlaması ülkeleri bu konuda çeşitli girişimlerde bulunmaya teşvik etmiştir. Bologna Süreci de Avrupa ülkelerinin yükseköğretim sistemlerini bilgi ekonomisine adapte etmek ve rekabet gücünü arttırmak için aldıkları kararlar ve bu kararlara yönelik uygulamalardan oluşan bir süreç olarak ortaya çıkmıştır. Avrupa Birliği 2000 yılında gerçekleştirdiği Lisbon Toplantısında Bologna Sürecinin altında yatan siyasi hedefi “Avrupa Birliği'nin sürdürülebilir ekonomik büyüme becerisi ile vatandaşlarına daha iyi iş, yaşam ve sosyal bütünlük sağlayarak dünya genelinde rekabetçi ve bilgiye dayalı bir ekonomiye sahip olması” ifadesi ile ortaya koymaktadır (Arıkan, Eriş, Hartoka ve Özkale, 2005).

Özellikle 1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren genel olarak Avrupa yükseköğretim sistemlerinin;

- Aşırı merkeziyetçi bir yönetim, kısıtlı idari ve mali özerklik,
- Düşük ve azalan kamu kaynakları ve alınamayan öğrenci harçları,
- Eğitimde verimsizlik; çok düşük mezuniyet oranları ve uzayan eğitim süreleri,
- Araştırmada verimsizlik

gibi sorunlarla karşı karşıya kalması bilgi tabanlı gelişmiş bir ekonomik yapı kurmak isteyen Avrupa'nın yükseköğretim sorunlarına eğilmesini ve Avrupa Yükseköğretim Alanını oluşturmak üzere daha sonradan Bologna Süreci olarak adlandırılacak olan gelişim ve iyileşme sürecini başlatmasında itici güç olmuştur (YÖK, 2007: 27).

Sürecin tarihsel gelişimine bakıldığında, Bologna Sürecinin 1998 yılında Fransa, Almanya, İtalya ve İngiltere'nin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının yayınladıkları Sorbon Ortak Bildirgesi ile başladığı söylenebilir. Söz konusu bildirgede “bilgi Avrupa'sı” yaratmada üniversitelerin önemini vurgulayan bakanlar, özet olarak yükseköğretim sistemlerini ortak bir çaba içerisinde ortak bir Avrupa yükseköğretim alanı oluşturmak üzere geliştirmeyi hedef olarak belirlemişlerdir.

Yükseköğretimin Avrupa ülkeleri arasındaki işbirliği ile geliştirilmesi yönündeki bu karardan sonra 1999 yılında yayınlanan Bologna Bildirgesi ile 29 ülkenin eğitim bakanları “Avrupa yükseköğrenim sisteminin uluslararası rekabetini arttırma” amacını vurgulamışlardır. Bu bildirge ile Sorbon Bildirgesindeki genel prensiplere destek verdiklerini ifade eden bakanlar, ayrıca yüksek öğrenimin Avrupa alanını oluşturmak ve dünya çapında Avrupa yüksek öğrenim sistemini ilerletmek için harekete geçmeyi taahhüt etmişlerdir.

Bologna Bildirgesi ile birlikte Avrupa yükseköğretiminin uluslararası rekabet edebilirliğini arttırmak amacı ile karara bağlanan bu konular bildirgeye imzasını atan 29 ülke için yükseköğretimde öncelikli konular olarak ortaya çıkmış, ve Bologna Süreci kapsamında iki yılda bir gerçekleştirilen tüm diğer toplantılar bu ana başlıklar kapsamında yapılanları değerlendirmek amaçlı gerçekleştirilmiştir.

1999 yılında gerçekleştirilen Bologna Toplantısında sürecin iki yılda bir düzenlenecek toplantılarla takip edilmesi kararlaştırıldığından 2001 yılında Prag'da 33 ülkenin katılımı ile bir toplantı gerçekleştirilmiştir. İki yıl sonra 2003 yılında Berlin'de düzenlenen toplantıda bakanlar kalite güvencesi, iki aşamalı derecelendirme ve derecelerin tanınması konularını öncelikli konular olarak belirlemiştir

Bologna Sürecinin takibi ile ilgili 2005 yılında Bergen’de, 2007 yılında Londra’da, 2009 yılında ise Leuven’de gerçekleştirilen toplantılarla ülkelerin daha önceki toplantılarda belirlenen faaliyet alanlarında gerçekleştirdikleri ilerlemeler değerlendirilmiştir.

Türkiye, Avrupa’da yükseköğretimi geliştirmek için başlatılan Bologna Süreci’ne, 2001 yılında düzenlenen Prag Toplantısı ile resmen dahil olmuştur. Ulusal Ajans Türkiye’nin Bologna Sürecine dahil olma nedenini “genç ve dinamik nüfusu, gelişen ve değişen dünyada çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde yetiştirerek geleceğin güçlü Avrupa’sında yerini alabilmek” olarak ifade etmektedir.

Sürece dahil olduktan sonra Türkiye’de Diploma Eki (DE) ve Avrupa Kredi Transfer Sisteminin (AKTS) uygulanması, Türkiye Ulusal Öğrenci Konseyinin oluşturulması, “Avrupa Bölgesinde Yükseköğretim ile İlgili Belgelerin Tanınması” Lizbon Sözleşmesinin onaylanarak yürürlüğe girmesi ve “Yükseköğretim Akademik Değerlendirme Kalite Geliştirme Komisyonunun” (YÖDEK) kurularak üniversitelerde kalite değerlendirme çalışmalarının başlaması gibi faaliyetler uygulanmaya başlamıştır (YÖK, 2007).

Bologna Sürecinde ülkelerin kaydettiği ilerlemeyi düzenli olarak takip etmek amacıyla oluşturulan Bologna İzleme Grubu ise 2009 yılında yayınlanan raporunda Türkiye’de yapılan çalışmaları şu şekilde özetlemektedir (s. 120): “İç kalite değerlendirme süreçleri yükseköğretim kurumlarında uygulanmaya başlamıştır; 2007 yılından beri tüm üniversiteler yıllık stratejik planlarını hazırlamaktadır; bazı ulusal bağımsız kalite güvencesi ajansları dış kalite değerlendirme kurumu olmak üzere akredite olmuştur; yükseköğretimde Ulusal Nitelikler Çerçevesini oluşturmak üzere bir komisyon ve çalışma grubu oluşturulmuş ve her bir adım için açık zaman çizelgesi hazırlanmıştır, 2010 yılında pilot uygulamaya 2012 yılında ise tam uygulamaya geçilmesi planlanmaktadır; uzaktan eğitim programları ile esnek öğrenme yolları desteklenmiştir; sosyal boyut ile ilgili ayrıntılı bir ulusal strateji belirlenmiştir.”

Avrupa Üniversiteler Birliği (AÜB), 2001 yılında düzenlenen Prag Toplantısı ile birlikte üniversitelerde Bologna Sürecinin takibi ile görevlendirilmiş

bir kurumdur. Kurumun amaçları kendi yönetmeliğinde şu şekilde sıralanmaktadır (<http://www.eua.be/index.php?id=282>):

- Üniversite değerlerini ve özerkliğini teşvik etmek ve korumak.
- Uyumlu bir Avrupa yükseköğretim ve araştırma sistemi oluşturulmasını teşvik etmek.
- Birliğin üyelerine yükseköğretim ve araştırma sistemlerini geliştirmek üzere destek ve rehberlik hizmeti vermek.
- Birliğin üyelerine topluma olan katkılarını geliştirmek için destek ve rehberlik hizmeti vermek.
- Birliğin üyelerine bilgi ve diğer hizmetleri sunmak.
- Yükseköğretimi ve araştırmayı temsil etmek ve hem ulusal hem de Avrupa düzeyinde yapılan politikaları etkilemek.
- Birlik üyeleri arasındaki işbirliğini ve etkili ağların geliştirilmesini teşvik etmek.
- Avrupa ve diğer dünya ülkeleri ile yükseköğretim ve araştırma alanlarında ortaklıkları geliştirmek.

Van Bruggen, Scheele ve Westerheijden (1999, s. 156) kitleselleşme ve sanayi ile bütünleşmenin kalite güvence sistemlerinin de sadece program amaçları, program içeriği gibi parametrelere değil, sürekli iyileştirme ve yenilikçilik gibi konulara da odaklanmasını gerektirdiğini vurgulamaktadırlar. Adı geçen yazarlara göre kalite güvencesindeki bu değişiklik şu üç sonucu ortaya koymuştur:

1. Kalite güvence artık hem uzun vadeli (stratejik planlar) hem de kısa vadeli (ölçütler, izleme) döngülerden oluşan bir süreçtir.
2. Topluma üniversitenin hem geleneksel kalite parametrelerinin hem de değişime ayak uydurma kapasitesinin geliştirildiği ve değerlendirildiği garanti edilmelidir.
3. Kalite güvence sistemleri sadece program değerlendirmelerini değil kurumsal değerlendirmeleri de içermelidir.

Avrupa Üniversiteler Birliği (AÜB) tarafından üniversitelere sunulmakta olan Kurumsal Değerlendirme Programı (KDP) da işte bu bağlamda üniversitelere

program akreditasyonu değil genel perspektifli bir kurumsal değerlendirme imkanı sunmaktadır.

AÜB'nin amacı kurumsal özerkliği ve değişim kapasitesini güçlendirmek olduğu için değerlendirme programı programlar ya da birimler üzerinde değil, genel olarak kurum üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle KDP'nda özellikle şu iki alan üzerinde durulmaktadır (EUA, 2006a: 4):

- Karar verme süreçleri ve kurumsal yapılar ile stratejik planlamanın etkililiği,
- İç kalite süreçlerinin kullanılabilirliği ve çıktılarının karar verme süreçlerinde ve stratejik planlamada ne derecede kullanıldığı; bu iç mekanizmalarda görülen boşluklar.

Bu iki konu üzerinde yoğunlaşan KDP'nın temel özellikleri (EUA, 2006a: 4):

- Özdeğerlendirmenin vurgulanması,
- Avrupa ve uluslararası bir bakış açısı sergilemesi,
- Akran değerlendirmesine dayalı olması,
- Ulusal kurumlardan ve devletin değerlendirme programlarından tamamen bağımsız olması ve
- Kar amacı gütmeyen bir yaklaşıma sahip olmasıdır.

Yükseköğretim Kurulunun 20 Eylül 2005 tarihinde yürürlüğe koyduğu “Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği”nde üniversitelerin iç değerlendirme ile birlikte dış değerlendirmeden de geçmesi istenmektedir. Ayrıca üniversitelerimizin Avrupa'daki benzerleri ile rekabet edebilmesi ve Bakanlık düzeyinde imzalanan protokol gereği Bologna Sürecinde alınan kararlara katılmayı taahhüt eden ülkemiz üniversitelerinin kalite güvencesi konusunda ilerleme kaydetmesi için, dış değerlendirmeden geçmesi gerekmektedir. Bu nedenle birçok üniversitemiz AÜB'nin KDP'na dahil olmuş veya olmaktadır. Bu değerlendirmeler sonucunda üniversitelere verilen raporların incelenmesi, üniversitelerimizin uluslararası boyutta nasıl algılandığını ve üniversitelerimize yönelik ne tür tespitlerde bulunulduğunu görmek açısından önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Avrupa Üniversiteler Birliği (AÜB) tarafından uygulanan Kurumsal Değerlendirme Programına (KDP) katılan Ankara'daki dört devlet üniversitesi (Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi) için hazırlanan değerlendirme raporlarını inceleyerek; üniversitelerimizin sorunlarına yönelik tespitleri ortaya koymak, kurumsal değerlendirme sürecini ve sonrasında yapılan çalışmaları değerlendirmek ve ayrıca raporlarda yer alan sorun boyutlarına yönelik iyileştirme önerilerine öğretim üyelerinin katılım derecelerini belirlemektir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Üniversitelerin Kurumsal Değerlendirme Raporlarına (KDR) göre Ankara (AÜ), Gazi (GÜ), Hacettepe (HÜ) ve Orta Doğu Teknik (ODTÜ) Üniversitelerinde; yönetim, finansman, araştırma, eğitim ile dış paydaşlar ve uluslararası açılar sorun boyutlarında yapılan tespitler nelerdir?
2. KDP'na dahil olan üniversitelerde kurumsal değerlendirme sürecinde görev almış yönetim temsilcilerinin programın;
 - a. Finansmanı,
 - b. Hazırlık çalışmaları,
 - c. Ön ziyaret süreci,
 - d. Ana ziyaret süreci,
 - e. Sonunda üniversitelere sunulan değerlendirme raporu ve yürütülen iyileştirme çalışmaları,
 - f. Genel başarısı ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. KDP'na dahil olan üniversitelerde görevli öğretim üyelerinin;
 - a. KDP ile ilgili herhangi bir çalışma veya etkinliğe (bilgilendirme ve özdeğerlendirme çalışmalarına) katılım durumları nasıldır?
 - b. Görev yaptıkları üniversitenin KDR'nu inceleme durumları nedir?
 - c. KDR'nun üniversitede iyileştirme sağlaması konusundaki görüşleri nedir?
 - d. Üniversitelerde kurumsal değerlendirme sonrasında iyileştirme çalışmalarının yürütülme durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?

- e. Üniversitelerin sorun boyutlarına ilişkin iyileştirme önerilerine katılma durumları nedir?
- f. Yukarıda söz edilen konularla ilgili öğretim üyelerinin; görev yaptıkları üniversitelere, unvanlarına, çalışma alanlarına ve yöneticilik yapma durumlarına göre fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Gelişmiş ülkelerde son yıllarda bilgi toplumuna geçiş sürecinin başlaması bilginin üretilmesi ve paylaşılmasından birinci derecede sorumlu olan üniversitelerden beklentileri arttırmıştır. Bu süreçte, tüm ülkelerde yükseköğretim, toplumların ilgi odağı haline gelmiş ve artan beklentileri karşılayacak şekilde, yükseköğretimin yeniden yapılandırılması gündeme getirilmiştir (YÖK, 2007: 13).

Üniversiteler üzerindeki bu baskı üniversiteleri örgütsel bir değişmeye zorlamaktadır. Sabuncuoğlu ve Tüz (1998: 209-210) üniversiteleri de etkileyen örgütsel değişimin; amaçlarını kurumsal etkinliği, verimliliği ve çalışanların motivasyonunu arttırmak için gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

20. yüzyılın ortalarında başlayan, özellikle son çeyreğinde yoğunlaşan değişimler; ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da değişmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla birçok yenilikler yapmıştır (Karip, 1996: 245). Odabaşı (2006) üniversiteleri değişime zorlayan bu etkenleri küresel, ulusal ve kurumsal olarak üç bölümde irdelemekte ve bu etkenlerin ülkemizdeki tüm üniversite yöneticileri ve ilgililerin günlük faaliyetlerinin ötesinde, üniversitelerin geleceğine yönelik stratejik düşünce ve dönüşümü gerçekleştirme zorladığını belirtmektedir.

Avrupa’da ekonomik kalkınmayı hızlandırmak ve bilgi temeline oturtmak için yükseköğretim alanında başlatılan Bologna Sürecinde ülkemizin de aktif bir katılımcı olması rekabet edebilirliğini arttırmak açısından önem taşımaktadır. AÜB’nin yürüttüğü KDP “Avrupa üniversitelerinden” beklenen kriterleri ortaya koyması ve üniversitelerimize bu konuda yol göstermesi açısından önemli iyileşme

fırsatları yaratacaktır. Program, sadece üniversitelerin değil, yükseköğretim sistemimizin de iyileştirilmesi sürecine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Öte yandan KDR'nın üniversitelerdeki iyileştirme süreçlerine yansıtılması için yapılan çalışmalara yönetici ve öğretim üyelerinin katılımları önemlidir. Bunun için yönetici ve öğretim üyelerinin programa ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, varsa olumsuzlukların giderilerek bu kişilerin katılımlarının artırılmasında üniversitelere ışık tutacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

KDP'na Ankara ilinden toplam dört üniversite katılmıştır. Bu araştırma KDP'na dahil olup Ankara ilinde bulunan üniversitelerle sınırlıdır. Araştırma örneklemini bu dört üniversitenin eğitim, fen, sağlık ve sosyal bilimler alanlarında en fazla öğretim üyesine sahip fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri ile sınırlı tutulmuştur.

Üniversitelerin KDP'na farklı tarihlerde katılmış olması da araştırmanın diğer bir sınırlılığıdır. Programa ODTÜ 2003 yılında, AÜ 2005 yılında, GÜ HÜ ise 2007 yılında katılmıştır.

Yönetim, finansman, eğitim, araştırma, dış paydaşlar ve uluslararası açılar boyutlarında ortaya konan tespitler Ankara'da bulunan ve KDP'na katılan üniversitelerin KDR ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretim üyeleri, araştırma kapsamında sorgulanan önerilerle ilgili görüş bildirecek kadar yükseköğretimle ilgili gelişmeleri takip etmektedirler.

1.6. Tanımlar

Yükseköğretim Sistemi: Milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarı yılı kapsayan her kademedeki eğitim - öğretimin tümüdür.

Akademik Birim: Üniversitelere bağlı enstitü, fakülte, yüksekokul, meslek yüksekokullarının tamamıdır.

Bologna Süreci: Avrupa'yı bilgi temelli bir ekonomiye kavuşturmak ve Avrupa üniversitelerinin rekabet gücünü arttırmak için yükseköğretim yeniden yapılandırılmasını amaçlayan süreçtir.

Avrupa Üniversiteler Birliği: Yükseköğretim kurumlarına destek veren, bu kurumların birbirleri ile iletişim kurmaları için gerekli platformu oluşturan, yükseköğretimde eğitim ve araştırmada en son eğilimleri takip etmelerine yardımcı olan bir kurumdur.

Dış Değerlendirme: Bir yükseköğretim kurumunun, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesinin, ilgili kurumdan bağımsız dış değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesidir.

Kurumsal Değerlendirme Programı: Üniversitelerde kurumsal özerkliği güçlendirmeyi, kalite gelişimini desteklemeyi ve Avrupa boyutunu teşvik etmeyi amaçlayan, 1994 yılında yükseköğretim kurumlarında değişimin stratejik bir aracı olarak uygulamaya konan bir dış değerlendirme programıdır.

Kurumsal Değerlendirme Raporu: Üniversitelerin dış değerlendirmesi kapsamında AÜB tarafından yapılan ziyaret neticesinde üniversitenin güçlü ve gelişmeye açık yönleri ile ilgili görüş ve önerilerin yer aldığı rapordur.

BÖLÜM II

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine temel teşkil eden yükseköğretim kavramı ve önemi, yükseköğretimin tarihsel gelişimi, Bologna Süreci'nin oluşumu hedefleri ve süreç kapsamında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. YÜKSEKÖĞRETİM KAVRAMI VE TARİHSEL GELİŞİMİ

Bu bölümde, yükseköğretim kavramının tanımı verilerek, Avrupa ve Türkiye'deki tarihsel gelişimi irdelenmekte, son yıllarda yükseköğretime olan talep artışı ve yükseköğretimde kalite konusu hakkında bilgi verilmektedir.

2.1.1. Yükseköğretimin Tanımı

Eğitim, “belli amaçlara göre insanların davranışlarının bilinçli olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesi” olarak tanımlanan bir bilim dalıdır (Fidan ve Erden, 1998: 33). En bilinen haliyle “bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak isteyerek değişiklik meydana getirme süreci” (Ertürk, 1979: 12) olarak tanımlanan eğitim, toplumların kalkınması için büyük önem arz etmektedir. Kaya (1984); bir ülkenin ekonomik kalkınmasının; o ülkenin halkının, kişisel ve toplumsal gelişmesine sıkı sıkıya bağlı olduğunu savunarak, eğitim yoluyla geliştirilen ve toplumsal davranışlarla da kalkınmanın amacına uygun olan yeni değer yargılarının, ekonomik kalkınmayı hızlandırmak bakımından, son derece önemli olduğunu vurgulamıştır (akt. Çakmak, 2008: 36).

Fidan ve Erden (1998) eğitimin toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireyi geliştirme olmak üzere dört temel işlevinden bahsetmektedirler. Buna göre eğitimin toplumun sürekliliğini ve gelişimini sağlayıcı bireyler yetiştirmek, toplumdaki mevcut siyasal düzeni korumak, toplumdaki bireylere belirli becerileri kazandırarak onların üretime ve dolayısıyla ekonomiye katkıda bulunmalarını sağlamak ve

bireylerin zihinsel, bedensel ve duygusal yönden gelişimlerini desteklemek gibi işlevleri bulunmaktadır.

Toplumun ekonomik ve kültürel olarak çok boyutlu bir şekilde kalkınmasında bu kadar önemli rol oynayan eğitim, bireylere yaşamları boyunca farklı kademelerde verilmektedir. Yükseköğretim, bu kademelerin en sonuncusu olup, ortaöğretimi tamamlayan ve belirli koşulları yerine getiren kişilere sunulmaktadır.

2457 sayılı Yükseköğretim Kanununda yükseköğretim “Milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümü” olarak tanımlanmaktadır.

Rehber (2002: 5) yükseköğretimi, “yükseköğretim kurumu olduğu otoritelerce kabul edilen üniversite ve diğer benzeri kuruluşların ortaöğretim (lise) sonrası gerçekleştirdikleri her çeşit çalışma ve öğretim veya araştırma eğitimi” olarak tanımlamaktadır. Bu koşullar ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte bireyler yükseköğrenimlerini “üniversite” olarak adlandırılan kurumlarda görmektedirler.

Üniversite, genel anlamda ortaöğretim üzerine eğitim ve öğretim vermek, kültürün yenileşmesini ve bir kuşaktan diğer kuşağa aktarılmasını sağlamak, gençleri bazı mesleklere hazırlamak, bilimsel araştırmalarda bulunmak ve toplum sorunlarının çözüme kavuşturulmasında yardımcı olmak görevlerini üstlenen yükseköğretim kurumu olarak kabul edilmektedir (Meray, 1971: 13).

Mutluer (2008: 25) ise çağdaş üniversitelerin fonksiyonlarını eğitim-öğretim yapma, araştırmalarda bulunma, toplum sorunları ile ilgili çözümler üretme ve ülke sanayine katkıda bulunma olarak özetlemektedir. Eğitimin her kademesi çok önemli olmakla birlikte, belirtilen fonksiyonları bağlamında düşünüldüğünde, bir ülkenin kalkınması için ihtiyacı olan nitelikte insan gücünün yetiştirilmesinde yükseköğretimin oynadığı rol yadsınamaz. Yükseköğretim kurumları, öğrencilere yalnız hazır bilgi vermekle yetinmez; ülkenin sorunlarını bilimsel yöntemle çözümleyebilecek, topluma önderlik edecek, araştırmacı elemanlar yetiştirir (Çakmak, 2008: 38).

2.1.2. Avrupa’da Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi

Avrupa’da Bologna ve Paris’te 12. yüzyılda ilk üniversitelerin açılmasından çok önce Antik Yunan’da yükseköğretimin felsefi temelleri atılmıştır. Avrupa’da yükseköğretimin bugünkü özelliklerine bakıldığında aslında Socrates’in kendi düşüncelerini ortaya koymak yerine soru sorarak bilgiyi ilerletme yönteminin, halen yükseköğretimin temel anlayışını oluşturduğu görülmektedir. Bu anlayışın temel özellikleri şunlardır (Bligh, 1990: 23):

- Hiçbir düşünce sorgulanamayacak kadar kutsal değildir.
- Bilgi sabit ve statik değil belirsizdir.
- Öğrenme bir araştırma etkinliği, bir buluş yolculuğudur.
- Bu yolculuk, fikirler eleştirel testlere, özellikle gözlem ve aklın tarafsızlığına dayalı olarak gelişir.
- Tartışma elzem bir süreçtir, soru sormak ve öngörmek, soruları anlamak gerekli becerilerdir.
- En etkili öğretim yöntemi bilgileri öğrencilere yüklemek değil onlardan almaktır.
- Bir kişinin düşüncelerini tehdit eden fikirlere sahip olanlara sadece hoşgörü gösterilmesi değil gerçeği bulmalarında onlarla aktif işbirliği yapılması gerekmektedir.

Antik Yunan’da Plato’nun “Akademi”sinin ve Aristoteles’in “Lise”sinin gösterdiği başarının Ortaçağa kadar uzaması sonucunda “ders verme” sistemi ortaya çıkmıştır. Zira, ortada çok fazla yazmanın olması, herkesin bunları kendi başına okuması ve yorumlamasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle Ortaçağda alimlerin en önemli görevi bu yazmaları yorumlamak ve aktarmak olmuştur (Bligh, 1990: 25).

Versan (1988: 3), yükseköğretimin Avrupa’da özellikle Ortaçağ ile birlikte gelişmeye başlamasını iki sebebe bağlamaktadır. Bunlardan ilki yaklaşık bu zamanlarda Avrupa’nın Arap medeniyeti ile iletişime geçmeye başlaması ve din adamlarının genel bilgi düzeylerinin artmasıdır. İkinci sebep ise, kiliseler ve manastırlar gibi dini kuruluşların bir araya gelerek araştırma yapan ve bilgiyi aktaran yapılanmalara gitmeleridir.

Bugünkü anlamda modern üniversitenin ilk örnekleri ise XI ve XII. yüzyıllarda Avrupa’da kurulmaya başlamıştır (YÖK, 1992: 3). Bu ilk üniversitelerin başlıcaları Bologna (1119), 1200 civarında kurulmuş olan Salerno, Padua, Paris, 1249 yılında açılan Cambridge ve Oxford, Prag (1348), Viyana (1365), Heidelberg (1386) Üniversiteleridir (Aytaç, 1998: 91). Bu üniversitelerin en önemli özelliği bağımsız olarak hareket etmeleri ve gelir kaynaklarının tamamen kendi vakıfları ile sınırlı olmasıdır. 1088 yılında eğitime başlayan Bologna Üniversitesi öğrenciler tarafından kurulmuştur. Bu üniversitede öğretmenlerin maaşları, öğrenciler tarafından ödenmekte ve öğretmenler, öğrenci denetimine tabi tutulmakta idi. Rektör, bir öğrenciydi ve öğrenciler tarafından seçiliyordu (Doğramacı, 2000: 3). Daha sonraları yapılan reform hareketleri ile bu üniversiteler merkezileştirilerek devlet kontrolü altına girmiştir (Versan, 1988: 4).

15. yüzyıl Avrupa’sında Hümanizm akımı tüm alanlarda olduğu gibi yükseköğretim alanında da etkilerini göstermiştir. Hümanizmle birlikte insana ve bireye olan güvenin artmasıyla yükseköğretimde insanların kendi başlarına öğrenebilecekleri ve kendi yargılarını tatbik edecekleri inancı yeniden yaygınlaşmaya başlamıştır (Bligh, 1990: 26).

Aytaç (1998: 92-93), 15. yüzyıl üniversitelerinin kuruluş sisteminin iki bölümden oluştuğunu ifade etmektedir. Buna göre yükseköğretimin temelinde Sanat Fakültesi yer almaktadır. Öğrenciler yükseköğrenimlerine bu alt kademede başlarlar ve daha sonra ihtisaslaşarak bir üst kademeye geçerler. Bu üst kademede ise Teoloji, Hukuk ve Tıp Fakülteleri yer almaktadır. Yine bu yüzyılda bireyselliliğin etkisi ile birlikte özgün düşünce önplana çıkmıştır. Buna göre özgünlük insan gelişiminin ilk adımı ve araştırmanın özüdür (Bligh, 1990: 27).

XVIII. yüzyıla kadar yükseköğretim Avrupa’da hızlı bir şekilde yaygınlaşma sürecine girmiş ve Avrupa’nın farklı ülkelerinde birçok yeni üniversite açılmaya başlanmıştır. XVI ve XVII. yüzyıllarda yaşanan yükseköğretim reformlarının en önemli özelliği üniversitelerin özerkliğini azaltarak devlet kontrolünün artırılmasına yönelik olmaları iken, XVIII. yüzyıl reformları Aydınlanmanın etkisi ile dinin etkilerinden sıyrılma, devletin ve mesleklerin

ihtiyaçları doğrultusunda gerçek anlamda bir modernleşme amacı gütmektedir (Charle ve Verger, 2005: 76).

XIX. yüzyılda Sanayi Devriminin etkisi ile birlikte yükseköğretimde ikili bir yapılanmaya gidilmiştir. Buna göre bir tarafta Oxford ve Cambridge gibi daha çok sanat ve beşeri bilimlerde eğitim veren zmreci ve aristokrat niversiteler yer alırken, diğer tarafta özellikle Manchester, Birmingham, Leeds gibi sanayileşmenin hızla ilerlediği şehirlerde mesleki eğitim odaklı yerel işletmelere dayanan sivil yükseköğretim kurumları oluşturulmaya başlanmıştır (Bligh, 1990: 30).

Üniversitelerin bugünkü işlevlerine kavuşturulmasında en önemli adım ise 19. yüzyılda Almanya’da Wilhelm von Humboldt tarafından atılmıştır. Humboldt, niversite eğitiminin sadece meslek edindirmeye değil aynı zamanda bilimsel araştırmalar yapmak, bilgi üretmek ve ürettiği bilgiyi yaymak gibi ikincil bir işlevinin olması gerektiğini belirtmiştir. Ancak Humboldt’ın Avrupa niversitelerinin yařadėı bu ikilemi zmek için ortaya attėı bu görüş yeni ortaya çıkan ve uluslararası bir güç olmaya alışan Amerikan niversitelerinde daha çok kabul grmştir (YK, 1992: 3). Humboldt’a göre niversiteler üç temel ilke doğrultusunda faaliyetlerini yürütmelidir. Bunlar (Gümrükçü; 2005: 194):

- a) Eğitim ve araştırmanın ayrılmaz bir bütünlük içinde olması,
- b) Araştırmaların yeni bilgiler edinmek üzere üniversitelerde yapılması ve öğrencilere aktarılması,
- c) niversitelerin öğrenme ve öğretme özgürlüğünü içeren akademik özgürlüklerinin sağlanması.

Charle ve Berger’e göre (2005: 115) ekonomik kalkınmaya ve pragmatizme büyük önem veren Amerika, Avrupa’da “niversiteye layık görülmeyen” dersleri kabul etmekte daha hızlı davranarak, iş piyasasının ihtiyaçlarını eğitim sistemine yansıtmak sureti ile sermaye sahiplerinin desteğini sağlayarak ve zmreci yaklaşımı bırakıp yükseköğretimin geniş kitlelere yayılmasını sağlayarak, 19. ve 20. yüzyıllarda Avrupa yksekğretimini geride bırakarak öğrencilerin tercihi haline gelmiştir. Bu nedenle 20. yüzyılın ikinci yarısında Avrupa yükseköğretimde ortak hareket ederek Amerika ile rekabet edecek noktaya gelebilmek üzere Bologna Süreci olarak adlandırılan süreci başlatmak zorunda kalacaktır.

2.1.3. Türkiye’de Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi

Yükseköğretimin ülkemizdeki tarihsel gelişimi “Cumhuriyet Öncesi Dönem”, “1923-1960 Yılları Arasındaki Gelişmeler”, “1960-1980 Yılları Arasındaki Gelişmeler” ve “1980 Sonrası Yaşanan Gelişmeler” olmak üzere dört ayrı başlıkta incelenmiştir.

i. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Yükseköğretim

Tıpkı Avrupa’daki örneklerinde olduğu gibi Türk Yükseköğretiminin tarihsel gelişimi de dini ağırlıklı okullarla başlamaktadır. Türk yükseköğretiminin ilk kurumları Selçuklular döneminde kurulmaya başlanan medreselerdir. Bunların en önemlileri arasında Bağdat’ta bulunan Nizamiye Medresesi sayılabilir. İlk Osmanlı medresesi ise 1331 yılında kurulan İznik Orhaniyesi’dir. Osmanlılarda iki tür medreseden söz etmek mümkündür. Bunlardan ilki genel medreselerdir ve İslam’ın ilkeleri, İslam hukuku, Arapça, matematik, geometri, tarih ve coğrafya gibi konularda eğitim vermektedir. İkinci tür ise daha uzmanlaşmış bir medrese türüdür ve tıp gibi daha uzmanlaşmış bilgi ve becerileri gerektiren programları sunmaktadır (ÖSYM, 1990: 5).

Tekeli (2007: 21), Osmanlı’da ilk yükseköğretim kurumları olan medreselerin kuruluş sebebini “Avrupa’yla yeni dengeler oluşturulabilmesini sağlayacak reformları yapabilmesi ve uygulayabilmesi için, ileri düzeyde eğitilmiş insan gücüne duyulan gereksinim” olarak açıklamaktadır.

Osmanlı İmparatorluğu döneminde medreselerin gelişimi, 1453 yılında doruk noktasına erişmiş, en parlak dönemini Sultan Süleyman’ın reformları ile yaşamış ve bundan sonra yavaş yavaş çöküş içerisine girmiştir. Bu çöküşün temel nedenleri “geleneklere bağlılık, dar görüşlü bir gurur, Avrupa ile düşünsel ilişkiye girmedeki isteksizlik, skolastik kitap ilmine bağlı kalma ve yeniçerilerle olan politik bağlılık” olarak sıralanabilir (Widman, 2000: 51). Tekeli de (2007: 21) Avrupa’nın yükseköğretim kurumlarının dinden özgürleştirilmesi amacıyla bilimsel yaklaşımlarını ve eğitim yöntemlerini sürekli olarak çağdaştırmaları yönünde

yaşanan gelişme ve ilerlemelerin Osmanlı İmparatorluğu kurumlarında yaşanmamasını, medreselerin geri kalmasının temel nedeni olarak görmektedir.

Versan’a göre (1988: 17), medreseler başta İngiltere olmak üzere Batı’daki üniversitelerle büyük benzerlikler gösteren yükseköğretim kurumlarıdır. Medreseler de tıpkı Batılı örneklerinin bir kilise etrafında teşkilatlanması gibi bir cami etrafında teşkilatlanmış, ilahiyat ve ona bağlı hukuk, felsefe, tıp, matematik gibi bilim dallarını ele almışlardır. Ancak Osmanlı İmparatorluğu’ndaki medreseler çağdaşları olan üniversitelerin aksine değişen çağın gereklerine ayak uydurma konusunda yetersiz kalmışlardır.

19. yüzyılla birlikte Avrupa’da çok daha önceden yaşanan laik ve dini eğitim arasındaki çelişki Osmanlı’da da iki farklı yükseköğretim kurumu modeli arasında yaşanmaya başlanmıştır. Widman (2000: 50), bu iki kurumu “İslam geleneklerine bağlı medrese ve Batılı örneklerle göre yavaş yavaş şekil kazanan laik üniversite ve yüksekokul” olarak ayırmaktadır. Bu dönemde Osmanlı Devleti’nin özellikle Avrupa ile ilişkilerinin artması, yükseköğretimde reform ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Versan, 1988: 7).

Medreselerde yaşanan bu sorunlar doğrultusunda toplumda çağdaş bir yükseköğretim sisteminin kurulması ve Darülfünun kavramının olgunlaşmasında etkili olan iki oluşum önplana çıkmaktadır. Bunlardan ilki 1820’li yıllarda ortaya çıkan Beşiktaş Cemiyeti İlmiyesidir. Özellikle Beşiktaş ve Ortaköy’de belirli sayıda Osmanlı aydınının yalılarda bir araya gelerek talebelerine dersler vermesi ile başlayan bu oluşum formal bir dernek olmamakla birlikte yükseköğretimin gelişimi açısından önemli bir rol oynamıştır (Tekeli, 2007: 23). 1861 yılında yine İstanbul’da kurulan “Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye” Derneği de kısa bir süre faaliyet göstererek kapanmıştır (Dalgıç, 2008: 22).

Osmanlı’da çağdaş anlamda yükseköğretim kurumlarının kurulması iki döneme ayrılabilir. Birinci Dönemde, özellikle askeri gerekçelerle ve Fransız yardımı ile mühendislik, tıp ve harp okulları açılmıştır (Widman, 2000: 53). Öncelikli olarak 1774 yılında ordunun yeniliklere ayak uydurmasını desteklemek ve asker ihtiyacını karşılamak üzere Mühendishane-i Bahri Hümayun ve Mühendishane-i Berri Hümayun açılmış; daha sonra 1834 yılında subay yetiştirmek

üzere Harbiye Mektebi kurulmuş; Tanzimat'tan sonra ise memur yetiştirmek üzere Mülkiye açılmıştır (Versan, 1988: 7).

İkinci Dönem batılı örnekleri doğrultusunda ilk kez 1900 yılının Ağustos ayında modern üniversite anlayışının başlangıcını oluşturan Darülfünun-ı Şahane'nin açılması ile başlayan dönemdir (Widman, 2000: 54). 1912 yılında Maarif Nazırı Emrullah Efendi zamanında Darülfünuna “çağdaş bir üniversite kimliği ve işlevi kazandırmak” için çeşitli düzenlemeler yapılması ile Darülfünuna yönelik ilk reform hareketleri de başlamıştır (Özen, 1999: 264). Bu kapsamda 1914'ten sonra ülkeye davet edilen Alman bilim adamlarının da görüşlerinden yararlanılarak başlatılan çalışmalarda bir yasa tasarısı hazırlanmış ve 1919 Nizamnamesinde Darülfünunun içişlerinde özerk ve ilmi muhtariyete sahip olduğu belirtilmiştir (Timur, 2007: 302). İstanbul Darülfünununu Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemleri boyunca da eğitim vermiş, Cumhuriyetin ilk yıllarında tek yükseköğretim kurumu olarak görevine devam etmiş, 1933 yılında tarihinin en köklü reformunu geçirmiştir.

ii. 1923-1960 Yılları Arasında Yükseköğretimde Yaşanan Gelişmeler

Türk yükseköğretim sisteminde en kapsamlı ve köklü reformlar diğer bütün alanlarda olduğu gibi Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte yaşanmaya başlamıştır. Yükseköğretim ile ilgili ilk önemli reform 1933 yılında gerçekleştirilmiştir. Ancak bu dönemde bu reforma ek olarak modern üniversitenin açılmasına yönelik önemli adımlar atılmıştır.

Bu önemli adımlar arasında 1926 yılında Ankara'da Hukuk Okulunun açılması ve 1927 yılında Hukuk Fakültesine dönüştürülmesi, yine Ankara'da Yüksek Ziraat Enstitüsü'nün kurulması, 1935 yılında Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesinin, 1936 yılında ise Ankara Devlet Konservatuarının kurulması sayılabilir. Yeni açılan bu yükseköğretim kurumlarına ilaveten 1938 yılında Mülkiye'nin Siyasal Bilgiler Yüksekokulu olarak Ankara'ya taşınması da önemli bir gelişmedir.

Cumhuriyetin hızla ilerleyen reformlarına ülkenin yükseköğretim kurumunun cevap verememesi 1933 yılındaki reformun temellerini atmaya başlamıştır. Bahadır'a göre (2007: 55) araştırma ve eğitimin niteliği kişisel çabalara bağlı ve yetersizdi, programlar bilimsel gelişmeler ışığında güncellenmiyordu, hem öğretim üyelerinin bilimsel düzeyi hem de öğrencilerin niteliği düşüktü. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip, İstanbul Üniversitesi'nin açılışı sırasında yaptığı konuşmasında Darülfünunda gerekli görülen reformun nedenlerini şu şekilde aktarmaktadır (akt. Widman, 2000: 72):

“Memlekette büyük politik ve toplumsal dalgalanmalar olmaktaydı. Üniversite (Darülfünun) bunun karşısında tarafsız bir seyirci rolünü sürdürdü. İktisat alanında önemli değişimler olmaktaydı. Darülfünun, bunlarla tamamen ilgisiz görünüyordu. Hukukta köktenci değişiklikler yapıldı. Darülfünun yalnızca yeni kanunları ders programına almakla yetindi. Yazı reformu yapılmış, dilin özleştirilmesi hareketi başlamıştı: Darülfünun bununla hiçbir suretle ilgilenmiyordu. Yeni bir tarih değerlendirmesi ulusal hareket anlamında bütün ülkeyi sarmıştı. Darülfünun'un buna karşı ilgisini uyandırmak için, üç yıl beklemek ve çabalar sarf etmek gerekti.”

Diğer bir ifade ile yeni kurulan bir Cumhuriyetin toplumsal ilerleme yönündeki beklentilerini ve gereksinimlerini karşılamakta yetersiz kaldığı için üniversitenin yeniden yapılandırılmasına gidilmiştir. Bunun için de öncelikle yurt dışından bir uzmanın konuyu yerinde değerlendirmesi ve önerilerini yetkililerle paylaşması istenmiştir. Bu amaçla 1931 yılında Cenevre Üniversitesi profesörlerinden Albert Malche 1931 yılında hükümet tarafından Türkiye'ye davet edilmiştir. 16 Ocak 1932 yılında Türkiye'ye gelerek çalışmalarına başlayan Prof. Malche 1 Haziran 1932 yılında “İstanbul Darülfünunu Hakkındaki Raporu” Milli Eğitim Bakanlığına sunmuştur (Bahadır, 2007: 60). Prof. Malche bu raporda Türk yükseköğretim sistemi ile ilgili olarak şu tespitlerde bulunmuştur (Widman, 2000: 75):

1. Türkçe bilimsel yayınlar eksiktir.
2. Profesörlere düşük ücret ödenmesi, onları yan görevler almaya zorlamaktadır.
3. Üniversitenin otonomisi, Darülfünun'u toplumdan ve hükümetten yalıttıma eğilimlidir. Bakanlıkla sıkı bir işbirliği gerekmektedir.

4. Ders metodu, hiçbir şey vaat etmeyecek şekilde eskimiştir.
5. Türk öğrencilerin yabancı dil bilgisi yetersizdir.
6. Geleceğin Türk profesörlerinin İstanbul Üniversitesi'nde yetişmesi henüz mümkün değildir. Bu yöndeki eğitim mutlaka yurtdışında yapılmalıdır.
7. İstanbul'un Asya yakasındaki Tıp Fakültesinin konumu elverişsizdir çünkü tıp yaşamı diğer yakada sürmektedir.
8. Çeşitli dersler hiçbir fayda sağlamayacak şekilde paralel olarak yürütülmektedir.

1933 yılında gerçekleştirilen üniversite reformunun genel bir değerlendirmesini yapan İnönü, bu reformdan beklentileri siyasi ve bilimsel olarak ikiye ayırmaktadır. İnönü, “Cumhuriyet düzenine içtenlikle bağlı kuşakların yetişmesini, aynı zamanda bu gençlerin çağın bilim ve teknolojilerini öğrenmelerini istemek” olarak açıkladığı siyasi beklentilerin gençlerin yurt dışında eğitime gönderilerek ve bu gençlerin Darülfünunda genç doçentler olarak istihdam edilmesi ile karşılandığını vurgulamaktadır. Ancak üniversitenin öğretimle birlikte yoğun bir şekilde araştırma da yapması yönündeki bilimsel beklentilerin tam olarak karşılanmadığını belirtmektedir (akt. Bahadır, 2007: 87).

1940'lı yıllar yükseköğretimin hızla yaygınlaştırıldığı yıllar olmuştur. 1942'de Fen, 1945'te Tıp, 1949 yılında İlahiyat Fakülteleri kurulmuştur. 1946 yılında bu fakültelerin birleştirilerek Ankara Üniversitesi'nin oluşturulması, 1944 yılında ise İstanbul Teknik Yüksekokulunun üniversiteye dönüştürülmesi yükseköğretim alanında yaşanan önemli gelişmelerdir (Widman, 2000: 55).

1945 yılında çok partili yaşama geçilmesi ile birlikte üniversitenin bir yasaya bağlanarak özerk bir yapıya kavuşturulması konusunda fikir birliğine varılmış ve dönemin Milli Eğitim Bakanlığı üniversite öğretim üyelerinden oluşan bir komisyon oluşturmuştur. Komisyon tarafından hazırlanan bu taslakta üniversitenin sadece tanımı yapılmış, üniversitenin görev ve işlevleri konusunda herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Ancak daha sonradan Talim Terbiye tarafından taslakta değişiklik yapılarak üniversitenin görev ve işlevlerinin çok daha detaylı bir şekilde belirlendiği haliyle kanunlaştırılmıştır (İnan, 1988: 24)

iii. 1960 – 1980 Yılları Arasında Yükseköğretimde Gelişmeler

Türk Yükseköğretim tarihindeki önemli reformlar büyük siyasi olayların bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır. 1945 yılında çok partili hayata geçilmesi ile birlikte yapılan reformdan sonra üçüncü önemli reform 1960 yılında gerçekleştirilen askeri darbeden sonra yapılmıştır. Bu reform hareketi kapsamında çıkarılan 114 ve 115 sayılı yasalar ile çeşitli üniversitelerde görevli 147 öğretim üyesi ve yardımcısı görevden alınıp, dört öğretim üyesi başka üniversitelere sürgüne gönderilirken, özerklik Anayasa’da geniş bir biçimde tanımlanmış, üniversitelere ait yetkiler Milli Eğitim Bakanlığı’ndan alınarak Üniversiteler Arası Kurula (ÜAK) devredilmiştir (Arap, 2010: 8). İnan’a göre (1988: 27) 1960 yılında yapılan bu reformu diğer askeri darbe dönemlerinde yapılan reformlardan ayıran en önemli özellik üniversitenin desteği ile yürütülmesidir. 1970 ve 1980 darbeleri ise aksine üniversiteleri karşısına almıştır.

1970 yılında gerçekleştirilen ikinci darbeden sonra 1973 yılında çıkarılan 1750 sayılı üniversite kanunu ile yükseköğretimde yeni bir reform dönemi başlamıştır. Söz konusu kanun, tüm üniversiteleri kontrol edecek merkezi bir kurumun, Yükseköğretim Kurulunun kurulması hükmünü getirmiş, ancak böyle bir kurumun üniversitelerin akademik ve idari ilkeleri ile çelişkili olacağı gerekçesi ile kanunun bu hükmü Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir (YÖK, 1996: 11).

iv. 1980 Sonrası Gelişmeler

Ülkemizde yükseköğretim ile ilgili yapılan reformların en sonuncusu ve en çok tartışılanı olan 1981 reformu da 1980 askeri darbesinin hemen ardından 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı yasa ile yapılmıştır. Bu yasanın en önemli özelliklerinden birisi askeri darbe döneminde üniversitelerden görüş toplanarak Milli Güvenlik Konseyi tarafından hazırlanması ve herhangi bir oylama yapılmaksızın doğrudan Milli Güvenlik Konseyi tarafından kanunlaştırılmasıdır.

2547 sayılı yasa, yükseköğretim yapılanmasını büyük ölçüde değiştiren bir yasa olmuştur. Şöyle ki, bu yasa ile başlayan reformdan önce yükseköğretim sistemimiz;

- Üniversiteler,
- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı akademiler,
- Çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığına, bir kısmı da diğer bakanlıklara bağlı iki yıllık meslek yüksekokulları ile konservatuvarlar,
- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üç yıllık eğitim enstitüleri ve
- Mektupla öğretim yapan YAYKUR

olmak üzere beş tür kurumdan oluşmakta idi (YÖK, 2007: 43). Bu çeşitlilikten kaynaklanan karışıklığı ve koordinasyon eksikliğini gidermek üzere 2547 sayılı yasa ile tüm bu yükseköğretim kurumları oluşturulan merkezi bir kurula yani Yükseköğretim Kurulu'na bağlanmıştır. Başlangıçta, bu farklı yükseköğretim kurumları arasındaki koordinasyonu sağlamak, kaliteyi arttırmak, yükseköğretim alanında uzun vadeli planlar yapmak amacı ile kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK), amacına ulaşmak bir yana üniversitelerin özerkliklerini büyük oranda sekteye uğratmış, aşırı merkezîyetçi ve tek tipçi anlayışı ile kurulduğu günden bu yana sürekli eleştiri oklarının hedefi olmuştur (Özdemir, 2003). Tural'a göre (2004: 227–228), bu merkezi kurulun oluşturulması ve bu kurulun “tüm yükseköğretimi düzenleyen ve yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerine yön veren, özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip bir kuruluş olması, bu kurumu 1750 sayılı yasada öngörülenden daha güçlendirmiş ve üniversite özerkliğine son vermiştir.

Adem de (1988) benzer şekilde, yasanın öngördüğü YÖK'nun Kalkınma Planının temel ilke ve politikalarına uygun olarak kısa ve uzun vadeli planlar hazırlamakla sorumlu tutulmasına rağmen belirtilen şekilde uzun dönemli bir planın hazırlanmaması, ve asıl görevi olan “merkezi planlama ve eşgüdüm” yerine “merkezi icra organı” olarak görev yapması nedeni ile YÖK'nu eleştirmiştir.

1981 reformu, yapılanma açısından diğer üniversite reformları ile karşılaştırıldığında ortaya çok belirgin bir tablo çıkmaktadır. Bu tabloya göre, örneğin 1933 yılında yönetsel anlamda herhangi bir yükseköğretim üst kurulu söz konusu değildir. 1946 yılına gelindiğinde oldukça sınırlı bir görev tanımına sahip

bir ÜAK oluşturulduğu görülmektedir. Yükseköğretimde son reform olarak kabul edilen 2547 sayılı yasa ise YÖK, Yükseköğretim Denetleme Kurulu ve ÜAK olmak üzere üç üst kurul oluşturulmasını öngörmektedir (Arslan, 2005: 38–39). Buna ek olarak, bu kurulların görevlerinin tüm ayrıntıları ile yasada belirlenmesi üniversitelere çok kısıtlı bir hareket alanı bırakmakta ve daha önce belirtildiği gibi üniversite özerkliği anlamında büyük olumsuzluklara yol açmaktadır.

2547 sayılı yasa kapsamında gerçekleştirilen bir diğer yapısal değişiklik ile akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri fakülterle dönüştürülmüş daha önce Milli Eğitim ve diğer bakanlıklara bağlı olan konservatuarlar ile meslek yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır. Korkut’a (2002: 17) göre, bir zamanlar ekonomi ve ticaret alanlarında meslek elemanı ve mesleki formasyonu güçlü öğretmenler yetiştirme konusunda büyük başarılar gösteren akademiler ve yüksekokulların, bu yasa ile ortadan kaldırılması ülkenin ihtiyaç duyduğu ara insan gücünün nitelik ve nicelik açısından yeterli düzeyde yetiştirilememesine yol açmıştır.

2547 sayılı yasanın yükseköğretime yaklaşımı da günümüzde eleştirilen bir diğer konudur. Yasada yükseköğretim “Milli Eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarı yılı kapsayan her kademedeki eğitim – öğretimin tümü” olarak tanımlanırken, üniversite “bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim – öğretim, bilimsel araştırma, yayın yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan yükseköğretim kurumu” olarak açıklanmaktadır. Bu tanımların satır araları okunduğunda ise yükseköğretim ve özellikle üniversitelerin amaçları arasında eğitim – öğretim ön planda yer almakta, araştırma ise ikinci planda kalmaktadır.

2547 sayılı yasa ile kurulan YÖK’nun görevlerinin yasada aşırı derecede ayrıntılandırılması, uygulamada birçok soruna neden olmuştur. Örneğin, üniversitelerin öğrenci kapasitelerini belirlemek gibi detaylı ve aslında üniversitelere bırakılması gereken bir konu, 2547 sayılı yasa ile YÖK’nun görevleri arasında yer almaktadır. Ancak, Akıntürk’ün 1988 yılındaki bir konuşmasında arz ettiği üzere bu uygulama, yükseköğretime fazla öğrenci alınmasını beraberinde getirmiştir. Görülmektedir ki, o yıllarda fiziki kapasite üstünde öğrenci alınması

günümüze kadar verilen eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu uygulama, üniversitelere ve yükseköğretime bir araştırma kurumu olarak değil ortaöğretimin devamı niteliğinde bir öğretim kurumu olarak bakılmasının sonucu olarak da değerlendirilebilir.

2547 sayılı yasanın YÖK'na verdiği bir diğer görev ise “üniversitelerin profesör, doçent ve yardımcı doçent kadrolarını dengeli bir oranda tespit etmek”tir. Yine Akıntürk 1988 yılında, 2547 sayılı kanunun yürürlüğe girmesinden önce, üniversitelerin kendi kadrolarının bulunması nedeni ile üniversitelerdeki kadroların çok uygun ve boş olduğunu, ancak 1981 yılında yasanın kabulü ile kadroların merkezden tespit edilmesi ve dağıtılması neticesinde üniversitelerdeki kadrolarda büyük sıkıntılar yaşandığını belirtmiştir.

1981 Reformu ile yükseköğretimde yaşanan en olumlu konu ise Arslan (2005: 45-46) tarafından şu şekilde dile getirilmektedir: “... gerçekleştirilen üçüncü yükseköğretim reform hareketi, ilk defa Türk yükseköğretimini bir bütünlük içinde ve bütün boyutlarıyla düzenleyen önemli bir girişim olarak nitelendirilebilir. Yükseköğretimde en hızlı niceliksel gelişmenin bu dönemde sağlandığı, üniversitelerin ülke düzeyine yaygınlaştırılması yönünde önemli gelişmelerin sağlandığı bir dönem olduğu da bilinen bir gerçektir.”

Sonuç olarak, 2547 sayılı Yükseköğretim kanunun en çok eleştirildiği noktaları Ortaş (2004) şu şekilde sıralamaktadır:

1. Üniversiteleri özerk yönetim yerine, merkezi ve hiyerarşik bir yapı ile yönetmeyi öngörmektedir.
2. Üniversitelerin üst yönetim kadrolarının belirlenmesinde (öğretim elemanları, öğrenciler ve çalışanlar yerine) YÖK ve Cumhurbaşkanı tarafından seçilir ve atanır ilkesini benimsemektedir.
3. Mali ve idari özerklik yönünden doğrudan merkeze bağımlıdır.
4. Türk yükseköğretime ve üniversiteleri, evrensel ölçekte bilim ve fikir üretmek yerine ulusal ölçekte dar bir çerçeveye indirgenmiştir.

1981 yılında askeri darbenin hemen akabinde hazırlanan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, hazırlanma sürecinde üniversitelerin devre dışı bırakılması, üniversite özerkliğini ortadan kaldırması, eğitimin kalitesini düşürmesi

ve üniversitelerin evrensel anlamda üniversite olma niteliklerini kaybettirmesi gerekçeleri ile yayınlandığı yıldan itibaren eleştirilere konu olmuştur. Yasanın çıktığı yıldan günümüze kadarki 25 yıllık sürede birçok kere değiştirilmesi yasanın sadece yükseköğretim camiasında değil siyasal iktidarlar nezdinde de onaylanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak bütün bu değişikliklere rağmen, yukarıda belirtilen olumsuzlukların ortadan kalkmamış olması da günümüzde üniversitelerin uluslararası rekabet ortamında ayakta kalmalarını sağlayıcı yeni bir yükseköğretim reformuna gereksinim duyulduğunun en büyük göstergesidir.

Bu bağlamda, mevcut Yükseköğretim Kanununda pek çok değişiklikler yapılmış olmakla birlikte, yeni bir yükseköğretim yasasına gereksinim duyulduğu kuşkusuzdur. Bu amaçla en son girişim 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Yükseköğretim Kanunu Tasarısı”dır. Gümrükçü (2005: 221), çok fazla tartışılan ancak kabul edilmeyen bu tasarımı Bologna Süreci kriterlerini dikkate almadığı ve üniversitelerin iç özerklikleri üzerindeki hükümet baskısını arttırdığı için eleştirmektedir.

2.1.4. Yükseköğretimin Önemi

Yükseköğretimin ülke kalkınmasında oynadığı stratejik önem Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Komisyonu (UNESCO) tarafından düzenlenen Dünya Yükseköğretim Konferansında da (1998) “Eğitimli ve becerilerle donatılmış insanlar yetiştiren bir yükseköğretim ve araştırma kurumları olmayan hiçbir ülke büyüyen ve sürdürülebilir bir ekonomiyi elde edemez; özellikle de az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler gelişmiş ülkelerle aralarındaki farkı azaltamazlar” ifadesi ile vurgulanmıştır.

Eğitimle ilgili yapılan araştırmalar, eğitim seviyesi yükseldikçe bireylerin aylık gelirlerinin de arttığını ortaya koymaktadır. Tablo 1’de görüldüğü gibi bireylerin eğitim düzeyleri ile ortalama gelir arasında oldukça güçlü bir doğru orantı olduğunu ortaya koymaktadır. (OECD, 2010: 128).

Tablo 1. Ülkelere Göre Bireylerin Eğitim Seviyesine Göre Ortalama Gelir Düzeyleri

Ülkeler	Eğitim Düzeyi	Gelir (x100)
Avusturya	Alt Ortaöğretim	68
	Yükseköğretim	160
Danimarka	Alt Ortaöğretim	83
	Yükseköğretim	125
Almanya	Alt Ortaöğretim	90
	Yükseköğretim	167
İsveç	Alt Ortaöğretim	83
	Yükseköğretim	26
İsviçre	Alt Ortaöğretim	74
	Yükseköğretim	154
Birleşik Krallık	Alt Ortaöğretim	66
	Yükseköğretim	154
OECD Ortalaması	Alt Ortaöğretim	78
	Yükseköğretim	153
Türkiye (2005 yılı verisi)	Alt Ortaöğretim	69
	Yükseköğretim	149

Kaynak: OECD, 2010 Education at a Glance: OECD Indicators s. 128.

Yükseköğretim aynı anda hem topluma hem de bireye olumlu etkilerde bulunmaktadır. Araştırmalar yükseköğretimin topluma yaklaşık %80-85 dolayında katkıda bulunurken bireye de %15-20 oranında yarar sağladığını göstermektedir (Mutluer, 2008: 15). Yükseköğretimin toplumsal ve kişisel getirileri Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Yükseköğretimin Getirileri

	Toplumsal	Kişisel
Ekonomik	• Vergi gelirlerindeki artış • Üretkenlikteki artış • Tüketimdeki artış • İşgücü esnekliğinin artışı • Devletten beklenen mali desteğin azalması	• Yüksek kazanç düzeyi • İş bulmada kolaylık • Yatırımda artış • Daha iyi çalışma koşulları • Kişisel/Mesleki hareketlilik
Sosyal	• Suç oranındaki azalma • Bağış ve topluma hizmette artış • Vatandaşlık bilincinin gelişmesi • Sosyal kenetlenme • Teknolojiye uyum sağlama ve kullanma becerisinin gelişimi	• Daha sağlıklı ve uzun yaşam • Çocuklar için daha iyi yaşam koşulları • Müşteri olarak daha iyi karar verebilme • Kişisel statünün yükselmesi • Daha fazla hobi ve boş zaman aktiviteleri

Kaynak: YÖK, 2005 Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Taslak Raporu s. 8.

Yükseköğretimin ülkelerin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, bilgi üretilmesinde ve topluma hizmette oynadığı önemli rolün (Erdem, 2004) fark edilmesi ile birlikte, hem ülke yönetimleri hem de bireyler tarafından daha çok talep edilmeye başlanmıştır.

2.1.5. Yükseköğretime Artan Talep

Yükseköğretimin ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına bu denli etki ettiğinin farkına varılmasıyla birlikte özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren dünyada yükseköğretim alanında büyük bir değişim ve gelişim yaşanmaya başlanmıştır. Yükseköğretim alanında yaşanan gelişmeler sadece üniversitelere özgü olmayıp ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik alan gibi pek çok alanda yaşanmaktadır. Bilginin hızlı bir şekilde çoğaldığı, küresel düzeyde bilgi ağı ve piyasaların olduğu böyle bir ortamda yükseköğretim ve üniversiteler stratejik bir önem kazanmışlardır (Gümrükçü, 2005: 200).

Tüm bu gelişmelere paralel olarak özellikle gelişmiş ülkelerde bilgi toplumuna geçiş süreci başlamış ve bilgi ekonomisi adı verilen yeni bir küresel ekonomik yapı oluşmuştur. Bu yeni yapıda; bireylerin ekonomik gücü, bilgi ve

öğrenim düzeyleri ile; ülkelerin rekabet gücü ise, beşeri ve sosyal sermayeleri ile ölçülür hale gelmiştir (YÖK, 2007: 13). Söz konusu gerekçeler ya da yaşanan bu süreç, üniversitelerden beklentileri ve üniversitelere olan öğrenci talebini arttırmıştır. Böylece tüm ülkelerde yükseköğretim toplumların ilgi odağı haline gelmiştir.

Yükseköğretimin sosyal ve ekonomik getirileri ülkelerde yükseköğretime olan talebi olumlu yönde etkilemiştir. Yükseköğrenim gören öğrenci sayılarındaki artışlar, ülkelerin kalkınmışlık düzeylerine göre farklı oranlarda olsa da, genel olarak tüm ülkelerde bir artıştan söz edilebilir. Örneğin, 1998–2003 yılları arasında yükseköğrenim gören öğrenci sayılarındaki ortalama artış; Japonya’da % 0,2, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde % 2,2, Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde % 3,1 oranında artmıştır. Bu artış 2004 yılında Hindistan’da % 8 ve Çin’de ise % 20 oranında gerçekleşmiştir (YÖK, 2007: 14).

Bilgi ve bilgili insangücünün ekonominin önemli bir girdisi haline gelmesi ile birlikte bilginin kaynağı olan üniversiteler de özellikli üretim faktörleri olarak nitelenmeye başlamış (Gürüz, 2003: 114) ve yükseköğretimde talep artışı yaşanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde, yükseköğretimde okullaşma oranlarının, düşük gelirli ülkelerde düştüğü diğer ülkelerde attığı görülmektedir.

Tablo 3. Yükseköğretimde Okullaşma Oranları (%)

Ülke Grupları	2000	2008
Düşük Gelirli Ülkeler	8	6
Orta Gelirli Ülkeler	17	23
Yüksek Gelirli Ülkeler	62	69
Dünya’daki Tüm Ülkeler	22	26

Kaynak: World Bank, 2003 World Development Indicators, s. 82, YÖK, 2007 Yükseköğretim Strateji Raporu, s. 14; World Bank, 2009 World Development Indicators, s. 108.

Bu tablodan görüleceği üzere, yükseköğretimde okullaşma oranlarının özellikle orta ve yüksek gelirli ülkelerde bu kadar artış göstermesinin nedeni YÖK’nun Strateji Raporunda özellikle 2000’li yıllarda ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme kapsamında sadece yükseköğretim çağı grubunun değil aynı zamanda

yetişkinlerin de çeşitli nedenlerle eğitimlerine devam etmeleri olarak açıklanmaktadır. Bu rapora göre sadece ABD’nde 24-34 yaş arası “yeni öğrencilerin” oranı % 25 civarındadır (2007: 15).

Ekonomik ve toplumsal koşulların değişmesi, eğitime giderek artan önem kazandırmaktadır. Ekonomik ve sosyal kalkınmanın ön koşulu olarak kabul edilen eğitim, bireylerin çocukluktan başlayarak yaşam boyu ihtiyacı hâline gelmiştir (Ereş, 2005). Son yıllarda Türkiye’de de yükseköğretime artan bir talep olduğunu vurgulayan Kavak (2011), bu talebin ve yükseköğretimdeki genişlemenin ileriki dönemlerde daha da artacağını belirterek, bu genişleme nedeniyle hem kamu hem de vakıf üniversitelerinin kaliteli öğrenci girdisi elde etmek için birbiriyle daha fazla rekabet edeceğini ve bu rekabetin daha kaliteli bir yükseköğretim sunumuna katkı sağlayabileceğini belirtmektedir.

2.1.6. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi

Günümüzde yükseköğretim kurumlarının sadece bilim alanında değil, öğrenci alma, öğretim elemanı ve personel bulma, eğitim ve araştırma için finansal kaynaklar yaratma ve marka olma (bilinirlik) açısından da yarış içine girdikleri bir gerçektir. ABD ve Kanada’da yüksek öğretimin genel özelliği olarak var olan rekabet ve pazar odaklı yapı, Avrupa yüksek öğretim kurumlarını da yakından etkilemektedir. İşte yükseköğretimin son yıllarda aldığı bu uluslararası kimlik ile ortaya çıkan rekabet ve üniversitelerin fon yaratma mecburiyetleri kalite çalışmalarının itici gücü olmuştur (Rehber, 2002).

Akşit (2004: 137) kalite değerlendirmesinin oluşum sürecini şu şekilde özetlemektedir:

“Sanayide kalite çalışmaları önce ürünün kalitesinin değerlendirilmesi ile başlamış daha sonra sürecin ve üretim-hizmet birimlerinin değerlendirilmesi ile sonuçlanmıştır. Bu değerlendirmeler önce niceliksel ve pozitivist yöntemlerle başlamış ve sosyal bilimlerdeki paradigma sıçramalarına paralel olarak niceliksel değerlendirmelere ek olarak daha niteliksel, yorumcu yöntemlerin geliştirilmesi yönünde

gelişmiştir. Bu yeni yaklaşımlarla ürün veya sonuçların ölçülmesine ek olarak, süreçlerin, ortamların ve etkileşimlerin ve bunların birbirleri ile olan ilişkilerinin en karmaşık düzeyde betimlendiği ve yorumlandığı kalite değerlendirmeleri ortaya çıkmıştır.”

Özellikle yükseköğretimde öğrenci sayılarındaki hızlı artış, bu talebi karşılamak için farklı sunum biçimlerinin ortaya çıkması ve devlet üniversitelerinin özerkliklerinin genişletilmesi gibi gelişmeler tüm ülkelerde yükseköğretimde “kalite güvencesi” sorununu gündeme getirmiştir (YÖK, 2007: 22).

Anyamele (2005: 358), yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesini teşvik eden unsurları; hükümetlerin kurumlarda kalite yönetimini değerlendirmek için kurdukları ulusal ajanslar, öğrenci sayılarındaki artış ve kaynak tahsisindeki düşüşler gibi baskı unsurları ile işletme ve endüstrideki yönetim kültürünün genel olarak kamu yönetimini, özelde ise eğitimi etkilemesi olarak açıklamaktadır.

Yükseköğretim sistemleri ve kurumları arasındaki artan rekabetin de bir sonucu olarak değerlendirilebilecek olan kalite güvencesi, bir yükseköğretim sistemi kurumu veya programının, kalite yönetimi, kalite geliştirme, kalite kontrolü ve kalite değerlendirmesi gibi farklı araçlarla önceden belirlenmiş ölçütlere göre sürekli olarak değerlendirilmesidir (UNESCO-CEPES, 2007: 74).

AB’nin uyguladığı Avrupa Kalite Yönetim Vakfı (EFQM) modeli, Amerika’da uygulanan Malcolm Baldrige modeli ve Japonya’da uygulanan Deming modellerinin temelinde, sanayi ve hizmet sektöründe mükemmel bir kaliteye ulaşmak hedefi vardır. Günümüzde yükseköğretimin yaşadığı önemli değişimlerle birlikte, kaliteli faaliyette bulunma, kalitenin sürekli iyileştirilmesi ve bunun farklı amaçlarla belgelenmesi alanında çok farklı sistem ve yaklaşımlar kullanılmaktadır (Aktan ve Gencel, 2007). Bu yaklaşımlar içinde en çok kullanılan ve genellikle de birbiri ile karıştırılan akreditasyon ve değerlendirme yöntemleridir. Akreditasyon, “bir kurum ya da programın kalitesinin üzerinde anlaşmaya varılmış standartlara göre yapılan düzenli değerlendirmelerle belgelendirilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Conference of European Rectors [CRE], 2001). Ancak akreditasyon, içinde değerlendirme süreçlerini kapsamakla beraber, değerlendirmeden farklı bir kavramdır çünkü akreditasyon, onaylama gibi çok

sınırlı bir amaç taşıırken değerlendirme; kalite geliştirme, amaç odaklılık, örgütsel öğrenme gibi çok daha geniş kapsamlı bir amaçlar dizisine sahiptir.

Avrupa ve çevresindeki ülkelerin, Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) kapsamında yükseköğretimde kalite güvence sistemleri konusunda ortak anlayışa dayalı bir sistem oluşturma çabaları, 24 Ocak 1998 tarihinde Avrupa Birliği Konseyi'nin aldığı kararla başlamıştır. Bu karar, 1990'lı yıllarda Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği'nin (ENQA-European Association for Quality Assurance in Higher Education) kurulması ve Bologna Süreci ile hız kazanmıştır (YÖK, 2007: 23).

Berlin Deklarasyonu (2003) ile ENQA'dan "kalite güvencesi ile ilgili olarak üzerinde anlaşmaya varılmış bir standartlar rehberi hazırlaması istenmiştir. Bu çalışmanın amacı yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile uyumlu, kıyaslanabilir bir kalite düzeyinde hizmet vermelerini sağlamaktır (YÖK, 2010: 34). Hem yükseköğretim kurumları için iç ve dış kalite güvencesi ilkelerini hem de dış kalite güvencesi kuruluşları için Avrupa standartlarının belirlendiği rehberde yükseköğretim kurumlarının iç kalite güvencesi için şu ilkeler benimsenmektedir (ENQA, 2005: 6):

- Kalite güvencesi ile ilgili bir politika ve buna bağlı prosedürler olmalıdır.
- Programların düzenli olarak izleme ve değerlendirmesi yapılmalıdır.
- Öğrencilerin değerlendirilmesinde yayınlanmış ölçüt, düzenleme ve süreçler kullanılmalıdır.
- Öğretim elemanlarının yeterlilikleri düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Her bir programda öğrencilere sunulan öğrenimi destekleyici kaynaklar yeterli düzeyde olmalıdır.
- Kurumlar, programlarının etkili yönetimi için veri toplamalı, analiz etmeli ve elde edilen bilgiyi kullanmalıdır.
- Kurumlar, programları hakkında düzenli olarak güncel ve nesnel bilgileri toplumla paylaşmalıdır.

Tüm dünyada üniversiteler için hayati önem taşıyan kalite, yükseköğretim kurumlarında yürütülen tüm faaliyet ve işlevleri (eğitim-öğretim, araştırma, burslar, personel, öğrenci işleri, fiziki kaynaklar, toplumsal hizmetler vb.) kapsayacak

şekilde yürütülmelidir. Kalitenin geliştirilmesi için ise hem özdeğerlendirme çalışmaları hem de bağımsız kuruluşlardan alınan değerlendirmeler büyük önem taşımaktadır (UNESCO, 1998).

2.2. BOLOGNA SÜRECİ VE TÜRKİYE

Gümrükçü'nün (2005: 198) tanımıyla Bologna Süreci, “kendi içinde uyumlu, birbirini karşılıklı olarak tamamlayan ve rekabet gücü yüksek olan Avrupa Yükseköğretim Alanının (AYA) 2010 yılına kadar birbirini takip eden reformlarla ve belirli zaman dilimlerine yayarak gerçekleştirmeyi öngören” bir süreçtir. Bu bölümde Bologna Sürecinin tarihsel gelişimine, Bologna Sürecini başlatan nedenlere ve süreç kapsamında ortaya konan hedeflere değinilerek, Türkiye'nin bu sürece katılımı ve süreç kapsamında yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilecektir.

2.2.1. Avrupa Birliği ve Eğitim

Eğitim, AB'nin genişlemesinde ve sürekliliğinin sağlanmasında kritik bir işlev üstlenmektedir çünkü bireylerde belirli bir tutum değişikliği gerektiren Birlik projelerinin başarıya ulaşmasında en önemli değişken olarak rol oynamaktadır. Bu nedenle, üye ve aday ülkeler, eğitim değişkeni üzerinde odaklanmış bulunmaktadır (Toprakçı, 2004: 90-91).

Gültekin ve Anagün'e göre (2006: 147) uluslar üstü bir birlik olan AB pek çok alanda zorunlu düzenlemeler getirmesine karşın, eğitim politikasında işbirliğine dayalı bir yaklaşım öngörmektedir. Bunun temel nedeni ise “eğitim konusunda farklı geçmişlere sahip devletlerin, var olan eğitim politikalarını yalnızca yasa yaparak tek bir politika haline getirmesinin zor olmasıdır”. AB'nde bu farklılıklar bir zenginlik kaynağı olarak görülmekte ve kaliteyi arama ve yeni buluşlar için bir zemin oluşturmaktadır (Kısakürek, 2003: 10). Bu nedenle üye ülkelerin başarı ve deneyimleri üzerine yoğunlaşarak, farklı eğitim sistemlerinden yararlanılmakta, ulusal, bölgesel ve yerel eğitimcilerin birbirleriyle iletişim ve işbirliği özendirilmektedir (Gülcan, 2005: 34).

Tuzcu'nun (2002) "üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlayarak ortak anlayışı özendirmek ve Avrupalılık bilincini geliştirmek; bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm araştırma - geliştirme (Ar-Ge) alanlarına etkin katılımlarını sağlamak" olarak özetlediği AB eğitim politikasının temel hedefleri şöyle belirlenmiştir (Gültekin ve Anagün, 2006: 148):

- Üye ülkelerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması yoluyla eğitimin geliştirilmesi,
- Diplomaların ve eğitim sürelerinin karşılıklı olarak tanımlanmasını (akreditasyon) özendirerek, öğrenci ve öğretmen hareketliliğine destek sağlanması,
- Avrupa vatandaşlığı kavramının yerleşmesine katkıda bulunulması,
- Eğitim-öğretim kurumları arasında işbirliğinin geliştirilmesi,
- Üye ülkelerin eğitim sorunlarına ilişkin bilgi ve deneyimlerinin paylaşılması,
- Açık ve uzaktan öğretimin yaygınlaştırılması,
- Uluslararası kurumlar ile eğitim işbirliğinin geliştirilmesi,
- Teknolojik gelişmelere uyum sağlanması, sürekli mesleki eğitimin iyileştirilmesi ve mesleki eğitime erişim olanaklarının artırılması,
- Gençlerin mesleki ve toplumsal yaşama hazırlanması ve uyumlarının kolaylaştırılması,
- Eğitim kurumlarıyla işyerleri arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi.

Duman'ın belirttiği gibi (2002: 195) AB'nin eğitimden esas beklentisi ekonomik ve toplumsal bütünleşmeyi sağlayıcı bir rol üstlenmesidir. Ekonomik bütünleşme ile anlatılmak istenen ise ortak bir pazar olmaktır. Durum böyle olunca, ortak pazara giden yolda "ortak bir iş gücü" piyasası oluşturulması kaçınılmazdır.

2.2.2. Yükseköğretimde Yeni Eğilimler ve Bologna Süreci

Yirmi birinci yüzyıl, gelişen iletişim teknolojilerinin de etkisiyle Dünya'da her şeyin çok hızlı bir şekilde değiştiği bir dönemdir. Böyle bir dönemde kuşkusuz yükseköğretim de çok hızlı değişmekte ve farklı eğilimlerin etkisi altında

kalmaktadır. Ergüder ve diğerleri (2006) bunların arasında, yukarıda bahsedilen kalite ve yükseköğretime olan talep artışına ek olarak, Avrupa’da Bologna Süreci’nin başlaması, bilgi toplumunun ağırlık kazanmaya başlaması, bunun sonucunda yaşam boyu öğrenmenin önem kazanması, küreselleşmenin etkisi ile öğrenci hareketliliğinin artması, artan talebi karşılamak üzere üniversite sayısının artması ile birlikte rekabetin kuvvetlenmesi, devletin pek çok alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da küçülmeye başlaması gibi eğilimleri saymaktadırlar.

Bologna Süreci de 20. yüzyılın sonlarına doğru başlayarak 2000’li yıllarda hız kazanmış ve Avrupa ile birlikte pek çok ülkeyi etkisine almış bir eğilim olarak ortaya çıkmıştır.

AB’nin 21. yüzyılda gerçekleştirmeyi amaçladığı hedef, tek bir Avrupa Pazarı yaratarak Avrupa Birleşik Devletlerini oluşturmaktır. Bu pazarda, vatandaşların, malların, hizmetlerin ve sermayenin sınır tanımadan serbest dolaşımı öngörülmektedir. Ancak, AB’ni oluşturan devletler, ABD’ndeki gibi homojen bir yapıya sahip değildir. Bu ülkelerin kültürleri, dilleri, eğitim sistemleri ve vatandaşlarının düşünce tarzı birbirinden oldukça farklıdır (YÖK, 2000: 1). İşte bu farklılıkların üstesinden gelmek üzere AB’nin başlattığı uygulamalardan birisi Bologna Sürecidir.

Bologna Süreci, Avrupa üniversitelerinin ABD’nde faaliyet gösteren üniversitelerle rekabette geride kalması ve özellikle Sovyetler Birliği’nin dağılmasından sonra Doğu Avrupa ülkelerinde denetimsiz bir şekilde kurulan özel üniversitelerin eğitimde kaliteyi düşürmesi sonucu Avrupa’da yükseköğretim sistemlerinin yakınlaştırılması amacıyla başlayan bir hareket olarak da tanımlanabilir (Nohutçu, 2006: 61).

Dondelinger (2005) ise Bologna Sürecinin çıkış sebeplerini şu şekilde sıralamaktadır:

- a) Avrupa’da yükseköğretimin hız kaybetmekte olduğu düşüncesinin yaygınlaşmaya başlaması,
- b) Öğrencilerin sınır ötesi hareketliliğinin arttırılmak istenmesi,
- c) Avrupa Yükseköğretim Sisteminin uluslararası rekabet gücünün arttırılmak istenmesi.

Yukarıda belirtilen nedenlerle 1999 yılında Bologna Bildirisinin imzalanması ile başlatılan Bologna Sürecinin temelinde yatan hedef 2000 yılının Mart ayında kabul edilen Lizbon stratejisinin de özünü oluşturan “Avrupa Birliğini, daha iyi meslekleri ve toplumsal uyumu ile sürdürülebilir bir ekonomik büyüme gösteren en rekabetçi ve bilgiye dayalı ekonomisi haline getirmek” ifadesi ile özetlenebilir. Çünkü Bologna Süreci Avrupa yükseköğretim sistemi ile ya da başka bir ifade ile Avrupa’nın gelecekteki meslek sahiplerini, liderlerini ve araştırmacılarını yetiştirmekle sorumlu olan sistem ile ilgilidir (Froment, 2006: 9).

2010 yılına kadar AYA yaratmayı hedefleyen bir Avrupa reform sürecidir. Bologna Sürecinin en önemli özelliği zaman içerisinde ülkelerin ihtiyaçları doğrultusunda sürekli olarak geliştirilen ve dinamik bir süreç olmasıdır (YÖK, 2010: 2).

Bologna Süreci’nin temel hedeflerini şu üç maddede özetlemek mümkündür (Ergüder ve diğerleri, 2006: 10):

- AYA ülkeleri üniversiteleri tarafından verilen derece, diploma ve kredilerin, gene bu alan içindeki ülkelerde sorunsuzca tanınmasını sağlamak,
- AYA ülkelerindeki yükseköğretim mezunlarının değişik ülkelerde daha kolay iş bulabilmelerinin yolunu açmak,
- Alan içinde öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğini arttırmak,
- AYA üniversitelerinin küresel çapta rekabet gücünü yükseltmek.

Bologna Sürecinin kısa tarihsel gelişimine bakıldığında; 1988 yılında Avrupa üniversitelerinin rektörleri tarafından Bologna Üniversitesi’nin 900. kuruluş yıldönümü kapsamında imzaladıkları “Magna Charta Universitatum” belgesi ve bundan 10 yıl sonra 1998 yılında İngiltere, İtalya, Fransa ve Almanya’nın Eğitim Bakanları tarafından imzalanan Sorbonne Bildirgesi, Sürecin ilk itici girişimleri olmuştur (Birtwistle, 2009: 56). Ancak, Bologna Süreci resmi olarak 1999 yılında Bologna Bildirisi’nin 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanları tarafından imzalanması ve yayımlanması ile başlamıştır. Bologna Süreci olarak adlandırılan süreç kapsamında yapılan toplantılar ve alınan kararlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Bologna Süreci Kapsamında Yayınlanan Bildiriler ve Alınan Kararlar

Yayınlanan Bildiriler	Alınan Kararlar
Sorbonne Deklarasyonu (1998)	• Açık bir Avrupa yükseköğretim alanı oluşturmak için bütün derece ve aşamaların uyumlandırılması • Lisans ve yüksek lisans için ortak derecelendirme sisteminin kurulması • Öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin artırılması ve kolaylaştırılması
Bologna Bildirgesi (1999)	• Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya derecelerinin oluşturulması • Yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçilmesi • AKTS'nin uygulanması • Öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğinin sağlanması ve yaygınlaştırılması • Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağının oluşturulması ve yaygınlaştırılması • Yükseköğretimde Avrupa boyutunun geliştirilmesi
Prag Bildirgesi (2001)	• Yaşam boyu öğrenimin teşvik edilmesi • Öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımının sağlanması • AYA'nın cazip hale getirilmesi
Berlin Bildirgesi (2003)	• Yükseköğretimde (lisans ve yüksek lisans olmak üzere) iki aşamalı derece yapısının uygulanması • Yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri ve öğrenim sürelerinin tanınması • Kalite güvencesi uygulamalarının yaygınlaştırılması
Bergen Bildirgesi (2005)	• AYA ile Avrupa Araştırma Alanı arasında bir sinerji yaratılması • Bologna Sürecinin sosyal boyutunun güçlendirilmesi • Öğrenci ve öğretim görevlilerinin hareketliliğinin desteklenmesi • AYA'nın cazip hale getirilmesi ve Avrupa dışındaki ülkelerle işbirliğinin sağlanması ve güçlendirilmesi
Londra Bildirgesi (2007)	• Kaynak yetersizliği, esnek olmayan ücret ayarlamaları, vize işlemleri gibi hareketliliğin önündeki engellerin kaldırılması • Sosyal boyutun geliştirilmesi yönünde eylem planlarının daha etkin olarak uygulanması • Sosyal boyut ve hareketlilik ile ilgili güvenilir ve karşılaştırılabilir bir bilgi ağı oluşturulması • İstihdam ve kariyer planlarının üç kademeli sistem ile uyumlandırılması

Kaynak: <http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=1&i=3>

1999 yılında Bologna Bildirgesinde ortaya konan hedefler için 10 yıllık bir zaman zarfı belirlenmiştir. 2009 yılında bu sürenin tamamlanması ile birlikte 28–29 Nisan 2009 tarihinde Leuven’de bir değerlendirme toplantısı yapılarak 2020 yılı için yeni hedefler belirlenmiştir. Söz konusu toplantıda 10 yıllık süreçte elde edilen kazanımlar AYA’nın kurulmuş olması ve yükseköğretim sistemlerine bir uyumluluk ve karşılaştırılabilirlik getirilmiş olması olarak özetlenmiştir. Ancak yine bu toplantıda 1999 yılında belirlenen tüm hedeflere ulaşamadığı vurgulanarak yayınlanan bildiride önümüzdeki 10 yıl için yükseköğretim öncelikleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Kaliteli eğitime erişimde fırsat eşitliğinin sağlanması,
2. Yaşam Boyu Öğrenmenin uygun örgütsel yapılar ve finansal kaynaklarla desteklenmesi,
3. Öğrencilerin; iş piyasası, kamu kurumları ve sosyal ortaklarla işbirliği içerisinde piyasanın ihtiyaç duyduğu nitelik ve yeterlikte yetiştirilmesi,
4. Öğrenim çıktılarının gelişimine yönelik olarak müfredat güncellemelerinin devam etmesi ile öğrenci merkezli eğitim ve bireysel öğrenmenin desteklenmesi,
5. Araştırmanın desteklenmesi açısından doktora programları ve disiplinlerarası programların geliştirilmesi; başlangıç düzeyindeki araştırmacıların kariyer gelişiminin cazip hale getirilmesi,
6. Yükseköğretim kurumlarının daha fazla uluslararası işbirliği yaparak AYA’nı desteklemesi,
7. Her üç derecede (lisans, yüksek lisans, doktora) hareketlilik fırsatlarının yaratılması, hareketliliğin artırılması ve kalitesinin korunması,
8. Geliştirilmiş ve zenginleştirilmiş bir veri koleksiyonu oluşturulması,
9. Üniversitelerin sürdürülebilir gelişimi ve eşit erişimi garantilemesi için, devlet kaynaklı finansman öncelikli olmakla birlikte, yeni ve çeşitli finansman kaynaklarının bulunması için çaba sarf edilmesi.

2.2.3. Hedefler ve Durum Değerlendirmesi

Bologna Sürecinin temel amacı, Nohutçu'nun da (2006: 63) özetlediği gibi “Avrupa’daki yükseköğretim sisteminde kalite güvencesi, diploma ve derece sistemlerinde bir uyum ve standardın sağlanarak, Avrupa yükseköğretim kurumlarının dünyadakilerle yarışabilir konumda olmalarını sağlamak, Avrupa’nın bilgi tabanlı dinamik ve rekabetçi ekonomik güç olmasını sağlamaktır.”

Yukarıda listesi verilen toplantıların sonucunda 10 temel başlık ön plana çıkmaktadır. Bu 10 eylem başlığı aynı zamanda Bologna Sürecinin nihai hedefleri olarak da adlandırılabilir. Bu hedefler (<http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=1&i=4>) şunlardır:

1. Diploma Eki (DE): Bologna Süreci kapsamında en hızlı şekilde kabul gören uygulamadır. DE, bir ülkenin yükseköğretim kurumu tarafından verilen derece ve diplomaların başka bir ülkede de tam olarak anlaşılması amacıyla tasarlanmış ve diplomaya ek olarak verilen bir belgedir. Amacı uluslararası şeffaflığı pekiştirmek olarak tanımlanabilecek olan bu belge, “öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca kazandıkları beceri ve yeterliliklerini daha iyi anlatmalarını” sağlamaktadır (YÖK, 2010: 40).

Avrupa Bölgesi’nde Yükseköğretimle İlgili Belgelerin Tanınmasına İlişkin Sözleşme’yi imzalayan ülkelerin yükseköğretim kurumları tarafından verilmesi zorunlu olan DE öğrenciler için;

- yurtdışında kolaylıkla karşılaştırılabilen ve tanınan bir diploma,
- akademik kariyerlerinin ve öğrenimleri süresince kazandıkları yeterliliklerin kesin bir tanımı,
- başarı ve yeterliliklerinin objektif bir tanımı,
- yurtdışında çalışma veya daha ileri düzeyde eğitime daha kolay erişim,
- istihdam edilebilirliklerini artırma

gibi kolaylıklar sağlarken, yükseköğretim kurumları için de şu yararları beraberinde getirmektedir (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239_en.htm):

- akademik ve profesyonel tanınırlığı kolaylaştırarak niteliklerin şeffaflığını artırır,

- bir yandan ulusal/kurumsal özerkliği korurken diğer taraftan tüm Avrupa’da kabul gören ortak bir çerçeve sunar,
- niteliklerle ilgili bilgiye dayalı karar verilmesini destekler,
- yurtdışındaki kurumların tanınırlığını artırır,
- mezunların ulusal ve uluslararası düzeyde istihdam edilebilirliğini destekler,
- diplomaların içeriği ve taşınabilirliği ile ilgili birçok sorunu çözümlendiği için yönetime zaman kazandırır.

Bologna İzleme Grubu tarafından 2009 yılında yayınlanan İzleme Raporuna göre (s. 67) Bologna Sürecine dahil olan 48 ülkeden 26’sında DE, tüm öğrencilere yaygın olarak konuşulan bir Avrupa dilinde otomatik ve ücretsiz olarak, 9’unda ise isteğe bağlı olarak ücretsiz bir şekilde verilmektedir. 11 ülkede bazı programlardan mezun olanlara ücretsiz olarak verilen belgenin, 2 ülkede ise verilmesi uygulamasına henüz başlanmamıştır. Bu sonuçlar öğretimin şeffaflığı açısından önemli bir araç olan Dek’nin Süreçteki yarından fazla ülkede uygulanmakla birlikte beklendiği kadar yaygınlaşmadığını göstermektedir.

2. Derece sistemi ve Yeterlilikler Çerçevesi: Derece sistemi Berlin Bildirgesinde şu şekilde tarif edilmektedir: “... derecelerin tanımlanmış farklı çıktıları olmalıdır. Birinci ve ikinci dereceler farklı bireysel, akademik ve piyasa ihtiyaçlarını karşılamak üzere farklı yönelimlere ve çeşitli profillere sahip olmalıdır. Lizbon Tanınma Konvansiyonu kapsamında birinci derece programları ikinci dereceye geçişe erişimi sağlamalıdır. İkinci derece programları ise doktora çalışmalarına imkan vermelidir.” Bu anlamda derecelendirme sistemi 2009 yılı Bologna İzleme Raporuna göre bütün ülkelerde etkili bir şekilde uygulanmaktadır (s. 30). Sürece dahil olan 48 ülkenin 41’inde öğrencilerin %90’ı iki dereceli sistem içerisinde yer almaktadır. 42 ülkede ise tüm birinci derece programları birkaç ikinci derece programına, bütün ikinci derece programları da en az bir tane üçüncü derece programına başvuruyu olanaklı kılmaktadır.

Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ise YÖK’ün 2010 yılında yayınladığı kitapçıkta “ulusal düzeyde veya bir eğitim sistemindeki yeterlilikleri ve bunların birbiriyle ilişkisini açıklayan, ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişkilendirilebilen yeterliliklerin belirli bir düzen içerisinde yapılandırıldığı sistem”

olarak tanımlanmaktadır (s. 19). Bologna İzleme Komitesi'nin 2009 raporuna göre Tanınma ile ilgili yapılan çalışmalar içinde en zayıf olan ulusal yeterlilikler çerçevesinin uygulanmasıdır. Rapora göre (s. 37) Bologna Sürecindeki 48 ülkeden sadece altısında AYA yeterlilikleri ile uyumlu ve öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmiş bir ulusal yeterlilikler çerçevesi bulunmaktadır. Ülkelerin çoğunluğunda (21 ülke) AYA'nın Yeterlilikleri ile uyumlu bir ulusal yeterlilikler çerçevesi ulusal düzeyde tartışılmakla birlikte, çerçevenin oluşturulması için resmi bir girişimde bulunulmamıştır. Dokuz ülkede ise çerçevenin geliştirilmesi için henüz bir planlama dahi bulunmamaktadır.

3. Avrupa Kredi Transfer Sisteminin (AKTS): En kısa ifade ile “öğrencilerin yurtdışında aldıkları ve başarılı oldukları ders kredilerinin, bir yükseköğretim kurumundan diğerine transfer edilmelerini sağlayan sistemdir” (YÖK, 2000: 92). İlk olarak 1989 yılında Erasmus Programı kapsamında pilot uygulama olarak başlatılan AKTS uygulamasının amacı, çıktılara dayalı yeterlilikler çerçevesi ile de bağlantılı olarak, programların tanınırlığını kolaylaştırarak şeffaflıklarını arttırmaktır (European Commission, 2009: 7).

YÖK'nun 2010 yılında yayınladığı kitapçıkta AKTS “bir diploma programının veya dersin öngörülen öğrenme çıktılarını ve yeterliliklerle ifade edilen hedeflerini başarabilmesi için gereken iş yükü göz önünde tutularak hesaplanan bir kredi sistemi” şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer bir ifade ile AKTS, bir öğrencinin herhangi bir program veya dersi başarıyla tamamlamış sayılması için yapması gereken tüm teorik ders, uygulamalar, sınavlar, ödevler vb. çalışmaları kapsayan ve öğrencinin iş yükünü temel alan bir uygulamadır (s. 43).

AKTS, öğrencilerin yurtdışında aldıkları eğitim ve derecelerin akademik olarak tanınmasını ve öğrencilerin gittikleri üniversitelerde diğer öğrencilerle birlikte eğitime aktif olarak katılırken kendi ülkelerinde de zaman kaybına uğramamalarını sağlarken, kurumlar açısından da şu faydaları beraberinde getirmektedir (YÖK, 2000: 93):

- Ders programları ve içerikleri hakkında detaylı bilgi vermesi,
- Akademik tanınma konusunda akademisyenlere yardımcı olması,

- Ders programlarının yapısı, öğrenci ders yükü ve öğrenim çıktılarının yeniden gözden geçirilmesi,
- Derslerin ve sınavların yabancı öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrenciler için standart bir şekilde uygulanması.

Ancak, AKTS Bologna Süreci kapsamında en önce başlatılan çalışmalardan birisi olmasına rağmen Sürece dahil olan ülkelerin hepsinde uygulanmamaktadır. Avrupa Öğrenci Birliği (AÖB) tarafından iki yılda bir hazırlanan Öğrenci Gözüyle Bologna Raporunda Bologna Sürecindeki ülkelerin 2007 yılında %7'sinde (ESIB, 2007: 41), 2009 yılında %6'sında (ESU, 2009: 87) AKTS ile uyumlu olmayan ulusal kredi sistemlerinin uygulamada olduğu bilgisi yer almaktadır.

4. Hareketlilik: Hareketliliğin artırılması, Bologna Sürecinin AYA'nı oluşturmada en önem verdiği konulardan birisi olarak ön plana çıkmaktadır. Öncelikle öğrenci hareketliliği olarak başlayan bu faaliyet günümüzde akademik personel ve hatta idari personeli de kapsayacak şekilde genişletilmiştir.

Bologna Süreci Sosyal Boyut ve Personel/Öğrenci Hareketliliği Verileri Çalışma Grubu 2007 yılında yayınladığı “Avrupa Yükseköğretim Alanı için Anahtar Konular: Sosyal Boyut ve Hareketlilik” raporunda (s. 46) öğrenci hareketliliğini kişinin öğrenim gördüğü ülke veya eğitim kurumu dışında bir yerde belirli bir süre içinde aldığı eğitim; personel hareketliliğini ise kişinin çalıştığı ülke veya kurum dışındaki bir yerde belirli bir süre çalışması olarak tanımlamaktadır. Rapora göre hareketlilik, değişime katılan birey kadar ev sahibi kurumda bulunan öğrenci ve personele de fayda sağlamakta, yükseköğretimin ve kurumların kalitesini arttırmaktadır.

Öğrenci hareketliliği ile ilgili ortaya çıkan en büyük sorun ülkelerde gelen giden öğrenci arasındaki dengenin korunmasıdır. Bazı ülkeler öğrenciler için cazibe merkezi olmakla birlikte bazı ülkelerde giden öğrenci oranları oldukça yüksek kalmaktadır. Eğilimler (Trends) 2010 Raporuna göre (EUA, 2010: 77) ülkelerin sadece %33'ü gelen ve giden öğrenciler arasında bir denge olduğunu belirtmişlerdir. Ülkelerin %35'inde giden öğrenciler, %30'unda ise gelen öğrenciler çoğunluktadır. Ülkeler bazında değerlendirildiğinde, özellikle İngiltere, Fransa, Norveç, İsveç ve Hollanda gibi Batı Avrupa ülkelerine öğrenci talebi çok

fazlayken, Türkiye, Romanya, Macaristan, Polonya gibi Doğu Avrupa’da yer alan ülkelerde gelen öğrenci oranı giden öğrenci oranının altında kalmaktadır.

AYA’nın oluşturulması açısından çok önemli olmakla birlikte hareketliliğin önünde halen bazı engeller bulunmaktadır. Bologna İzleme Grubunun 2009 yılı Raporunda yer alan ülkeler bu engelleri; finansmanın sınırlı olması, vize ve çalışma izni konusunda sorunların yaşanması, yurtdışında alınan derslerin tanınmasında başarısız olunması ve yabancı dilde eğitim görmenin zorlukları şeklinde sıralamaktadır (s. 90).

5. Kalite Güvencesi: Bologna İzleme Grubunun 2009 yılı raporuna göre 48 ülkeden 33’ünde tüm yükseköğretim kurumlarında uygulanan dış kalite güvencesi sistemleri bulunmaktadır ve Avrupa Kalite Standartları ve Kılavuzu doğrultusunda değerlendirilmesi yapılmış veya yapılması planlanmaktadır. 35 ülkede öğrenciler kalite güvencesi kurullarında, dış değerlendirme ekiplerinde uzman ve/veya gözlemci olarak, iç kalite güvencesi sistemlerinde ve/veya özdeğerlendirme raporlarının hazırlanmasında görev almaktadır. 28 ülkede yükseköğretim kurumlarının/programlarının dış değerlendirilmesinde, ulusal kalite güvencesi kuruluşlarının uluslararası ağlara katılımında, ulusal kalite güvencesi kurullarının yönetiminde ve/veya ulusal kalite güvencesi kurullarının dış değerlendirmesinde uluslararası katılım bulunmaktadır.

Kalite güvencesi ile ilgili dikkat edilmesi gereken husus yükseköğretim kurumlarının sadece özdeğerlendirme raporu hazırlamayı iç kalite güvencesi sistemi olarak yeterli görmesi ve öğrenme çıktılarına gereken önemin verilmemesidir. İzleme raporunun kapsadığı 48 ülkeden sadece 12’sinde bütün yükseköğretim kurumlarında öğrenme çıktıları benimsenmiştir. Diğer ülkelerde öğrenme çıktıları ya çoğu kurumlarda ya da sadece bazı kurumlarda belirlenmiştir. Öğrenme çıktılarına göre öğrenci değerlendirmesi ise sadece 6 ülkede gerçekleştirilmektedir.

6. Yükseköğretimde Avrupa Boyutu: Avrupa boyutunun merkezinde yükseköğretim kurumları arasındaki hareketlilik, dil öğretimi ve işbirliği konuları yer almaktadır. Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirme araçlarından biri ortak derecelerin (joint degrees) geliştirilmesidir (ESIB, 2007: 64). Avrupa Ortak

Yüksek Lisans Programlarında Kalite Arttırma Rehberi'nde (EUA, 2006b: 9-10) ortak programların özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Ortak derece programlarının gerçekleştirilmesinde işbirliği ve eşgüdüm büyük önem taşımaktadır.
- Ortak derece programı, örgütsel olarak iki veya daha fazla üniversite tarafından desteklenen ve “beslenen” merkezi eşgüdümlü bir ortak girişim olarak tanımlanabilir.
- Katılımcı her üniversitenin bu ortak girişimi desteklemeye istekli olduğunu göstermek için bazı ön şartların belirlenmesi gerekmektedir.
- Ortak akademik değerler kesin bir uyumu veya içerik ya da eylem teamülüne işaret etmemektedir. Aksine ortaklık kültürü farklı tarihi, kültürel, coğrafi özgeçmişlere ve bakış açılarına güvenir ve saygı duyar.
- Farklılığın bu programın bir güçlü yanı ve olumlu değeri haline gelmesi için bütün katılımcılar yaptıkları işbirliğini şeffaflık ve dürüstlük ilkelerine dayandırmalıdır.
- Ortak derece programından sorumlu ortaklar arasındaki güvenilir iletişim ağda yer alan bütün kurumların tavrını etkileyecektir.
- Bir ortak yüksek lisans programı, bütün katılımcılar aynı amaç ve hedeflere bağlı olduklarında ve ortak sahiplenme duygusunu geliştirdiklerinde başarılı olabilir.
- Bütün katılımcılar ortak kalite ilkeleri olarak da ifade edilebilecek ortak akademik değerleri takip etmelidir.
- Bu kurumlar arası kalite kültüründen özellikle öğrenciler, akademik ve idari personel olmak üzere bütün ilgili paydaşlar yararlanmalıdır.
- Başarılı ortak programlarda bütün, parçalarından daha önemlidir. Bu nedenle kalite güvencesi her bir kurumun sorumluluğu olmanın yanı sıra oluşturulan ağın da ortak ve paylaşılan sorumluluğu olarak görülmelidir.

Lizbon Tanınma Sözleşmesi kapsamında 2004 yılında kabul edilen Ortak Derecelerin Tanınması ile İlgili Tavsiye Kararında da ortak derece, bir veya daha fazla yükseköğretim kurumu tarafından ortak olarak geliştirilen ve/veya verilen program olarak tanımlanmaktadır. Bologna İzleme Grubu'nun 2009 yılı İlerleme

Raporuna göre ilgili çalışmada yer alan ülkelerin % 12,5'i söz konusu kararı uygulamadığını belirtmişlerdir.

7. Yaşam Boyu Öğrenim: Günümüzde sadece yükseköğretim alanında değil, genel olarak tüm eğitim sisteminde benimsenen yeni paradigmalardan birisi “*yaşam boyu öğrenim*”dir. Yaşam boyu öğrenme, çocukluktan emekliliğe kadar sürekli öğrenmeyi ifade eden bir kavramdır (Aktan, 2007: 22). Avrupa Komisyonu’nun 21 Kasım 2001 tarihinde kabul ettiği Avrupa Yaşamboyu Öğrenim Alanı’nı Gerçekleştirme (Making a European Area of Lifelong Learning a Reality) Tebliğinde ise yaşam boyu öğrenim, “bilgi, beceri ve yeterliliği arttırmak amacıyla, kişisel, toplumsal ve istihdam perspektiflerinde yaşam boyu süren tüm öğrenim aktiviteleri” olarak tanımlanmaktadır.

Yaşam boyu öğrenim ilk olarak AB’ne üye ülkelerin eğitim bakanlarının Budapeşte’de yaptıkları bir toplantıda dile getirilmiştir. “Avrupa Eğitim Evi, Eğitim ve Ekonomi-Yeni Bir Ortaklık” başlığını taşıyan bildirgede yaşam boyu öğrenmenin önemi şu şekilde vurgulanmıştır (1999):

“Yaşam boyu öğrenme süreci yaklaşımını uygulamak, bir işte çalışma ve öğrenme arasında yakın bir ilişkiyi, bu da eğitim ile iş hayatı arasında daha yakın bir ilişkiyi gerektirir. Bu nedenle, sürekli eğitime, başlangıç eğitimi ve öğretimiyle ilgili olarak daha fazla ağırlık verilmelidir. Eğitim kurumları ve firmalar, ortaklığa dayalı işbirliği içinde öğrenme örgütleri olmalıdır.”

Yaşam boyu öğrenme, Avrupa’da genel olarak iki farklı şekilde algılanmakta ve tanımlanmaktadır. Bunlardan birincisinde yaşam boyu öğrenmenin hayat boyu elde edilen örgün, yaygın ve okul dışı elde edilen bütün eğitimleri kapsadığı kabul edilmektedir. İkincisi ve daha kapsamlı bir şekilde kabul göreninde ise yaşam boyu öğrenme mesleki güncelleme, sürekli eğitim, uzaktan eğitim, tüm yaş grupları için sunulan üniversite eğitimi ve yarı zamanlı eğitimi kapsamaktadır (EUA, 2010: 66)

Yaşam boyu öğrenme, 2000 yılında kabul edilen Lizbon Stratejisinin de önemli konularından birisidir. 2007 yılında Sorbon’da yaşam boyu öğrenme hakkında düzenlenen bir seminerden sonra Fransa’nın talebi üzerine AÜB bir tüzük hazırlamıştır. 2008 yılında yayınlanan bu tüzüğe göre üniversitelerin (EUA, 2008);

- a. Yaşam boyu öğrenmeyi kurumsal stratejilerinin bir parçası haline getirmeleri,

- b. Çeşitlendirilmiş bir öğrenci kitlesine eğitim ve öğrenme imkanı sunmaları,
- c. Programlarını katılımı arttıracak ve özellikle yetişkinlerin okula geri dönmesini sağlayacak şekilde tasarlamaları,
- d. Yeterli rehberlik ve yönlendirme hizmetleri sunmaları,
- e. Önceki öğrenimleri tanımaları,
- f. Yaşam boyu öğrenmeyi kalite kültürü içinde benimsemeleri,
- g. Yaşam boyu öğrenme perspektifi içerisinde araştırma, öğrenme, yenilikçilik arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirmeleri,
- h. Bütün öğrenciler için esnek ve yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak için reformları teşvik etmeleri,
- i. Cazip ve ilgili programları teşvik etmek için yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde ortaklıklar geliştirmeleri,
- j. Yaşam boyu öğrenme kurumları olarak örnek oluşturmaları gerekmektedir.

Yaşam boyu öğrenme Bologna Süreci'nin en çok tartışılan ve önem verilen konularından olmakla birlikte bu konuda ülkeler çok yavaş bir şekilde ilerleme sağlamaktadırlar. AÖB'nin raporuna göre (2009) yaşam boyu öğrenme her ne kadar sürekli eğitimin bir parçası olarak görülse ve kamu yetkilileri tarafından sözde bir öncelik olarak kabul ediliyor gibi gözükse de, birçok ülkenin bu konuda halen ulusal düzeyde bir stratejisi veya politikası bulunmadığı belirtilmektedir. Bu durum yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin katılımcılarını sıradan bir öğrencilik ve özel statüdeki bir katılımcılık arasında bırakmaktadır.

Yıllar içerisinde sağlanan genel ilerlemeye bakıldığında, 2003 yılında kurumların %35'i bir yaşam boyu öğrenme stratejisi geliştirdiklerini belirtirken 2010 yılında bu rakamın sadece %39'a yükseldiği görülmektedir (EUA, 2010: 66).

8. Öğrenci Katılımı: Bologna Süreci açısından öğrenci katılımının önemi 2001 yılından beri düzenlenen toplantılarda ortaya konmaktadır. 2001 yılında kabul edilen Prag Bildirgesinde “Bakanlar, üniversitelerin, diğer yükseköğretim kurumlarının ve öğrencilerin yetkin, etkin ve yapıcı ortaklar olarak Avrupa Yükseköğretim Alanının oluşturulmasında ve şekillendirilmesinde katılımlarının gerekliliğini kabul etmektedirler” ifadesinde yer verilmiştir. Bundan iki yıl sonra ise Berlin Bildirgesinde öğrencilerin yükseköğretim yönetiminin tam ortakları olduğu kabul edilmiştir.

Bununla birlikte Bologna İzleme Grubu'nun 2009 yılında hazırladığı Rapor (s. 8) öğrencilerin, özellikle kalite güvencesi süreçlerine genellikle gözlemci olarak katıldığını, özdeğerlendirme raporlarının hazırlanması ve izlenmesi süreçlerine ise katılmadıklarını ortaya koymaktadır.

AÖB'nin 2009 yılı raporu da Bologna Sürecinde öğrenci katılımı konusunda ülkelerin yeterince bir gelişme kaydedemediğini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğrenci konseylerinin %39'u Bologna Süreci'nin öğrenci katılımı üzerinde çok az bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca rapor, araştırmaya katılan ülkelerin %64'ünde öğrenci katılımı ile ilgili düzenlemelere ilişkin değişiklikler olmasına rağmen bu düzenlemelerden öğrenci konseylerinin çeşitli nedenlerle tatmin olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği 34 ülkeden sadece 4'ünde öğrenci konseyleri mevcut durumdan memnunken diğer ülkelerde öğrencilerin kurum tarafından eşit bir paydaş olarak görülmemesi, öğrencilerin karar alma süreçlerinde tam bir söz hakkına sahip olmaması ya da mevcut düzenlemelerin tam olarak uygulanmaması gibi nedenlerden kaynaklanan memnuniyetsizlikleri olduğu görülmektedir (ESU, 2009: 38).

9. Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA): Bergen Bildirgesi'nde (2005) AYA, dünyanın diğer bölgelerindeki yükseköğretim sistemlerinde dengeli bir öğrenci ve personel değişimi ile yükseköğretim kurumları arasında işbirliğini teşvik eden bir uygulama olarak tanımlanmaktadır. Sorbon Deklarasyonunda (1998) ise AYA'nın özellikleri hem ulusal çeşitlilik ve Avrupa boyutunda bir birlik hem de öğrencilerin ve akademik personelin hareketliliğiyle elde edilen bir bilgi alışverişi alanı olarak tanımlanmaktadır.

AÜB tarafından 2010 yılında yayınlanan Eğilimler Raporuna göre (s. 29) Bologna Sürecinde yer alan ülkelerin %58'i AYA'nın oluşturulmasını olumlu olarak değerlendirirken, Fransa, Almanya, İngiltere, İtalya gibi Bologna Sürecini başlatan ülkelerin de dahil olduğu %38'lik bir kesim ise bunun karışık sonuçlar doğurduğunu belirtmişlerdir.

10. Avrupa Araştırma Alanı: AYA ile birlikte araştırma alanının da teşvik edilmesi ilk kez 1999 yılında Bologna Bildirgesinde “Özellikle çalışma,

eğitim ve araştırma konularında bütünleşmiş programlar, hareketlilik projeleri, kurumsal işbirliği ve müfredat geliştirilmesi ile ilgili olarak yükseköğretimde gerekli Avrupa boyutlarının teşvik edilmesi” ifadesi ile vurgulanmıştır.

Avrupa Araştırma Alanı ifadesi ise ilk kez 2003 yılında kabul edilen Berlin Bildirgesinde kullanılmıştır. Buna göre bildirgeye imza atan Bakanlar, Avrupa Araştırma Alanını, AYA ile birlikte bilgi temelli bir toplumun temeli olarak gördüklerini ve Avrupa Araştırma Alanını teşvik etmek için Bologna Sürecinin lisans ve yüksek lisansa ek olarak doktora düzeyini de içermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Avrupa Araştırma Alanını teşvik etmek üzere, Çerçeve Programı etkinliklerinde üye ülkelerle işbirliği ağlarının oluşturulmasının ön şart olarak belirlenmesi önemli bir adım olarak değerlendirilse de Berkeens (2008: 410) bu tür etkinlik organizasyonlarının tek başına araştırma alanında Avrupa boyutunda işbirliğinin göstergesi olarak yeterli olmayacağını, özellikle uluslararası işbirliği ile yapılan çok yazarlı bilimsel yayınlardaki artışın da bu işbirliğinin önemli bir göstergesi olduğunu vurgulamaktadır.

2.2.4. Bologna Sürecinin Genel Değerlendirmesi

Froment’in (2006: 9) de belirttiği gibi Bologna Süreci, şu anda başladığı noktadan çok daha farklı ve tahmin edilmeyen bir noktaya gelmiştir. Bugünkü durumda sürecin sadece AB’ne yönelik sonuçlar geliştirmesi beklenemez. Zira AB’nin 25 üye ülkesi varken Bologna Sürecinin 47 üyesi bulunmaktadır. Bu üyeler arasında Türkiye ve Balkan ülkeleri gibi aday statüsündeki ülkelerle birlikte İsviçre, Norveç ve Rusya gibi adaylığı söz konusu olmayan ülkeler de bulunmaktadır. Sürece Gürcistan, Kazakistan, Azerbaycan gibi Avrupa ve AB ile bir bağı olmayan ülkelerin de dahil olduğu düşünüldüğünde Bologna Sürecinin artık sadece Avrupa üniversitelerine yönelik bir süreç olmaktan çıktığı, küresel akademik işbirliği içerisinde yer almak isteyen tüm ülkelerin üniversiteleri için bir yol gösterici konumuna geldiği söylenebilir.

1999 yılında Bologna Bildirgesi ile sürecin hedefleri ilk kez ortaya konduktan sonra 2010 yılında yayınlanan Budapeşte – Viyana Bildirgesi ile bir durum değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu bildirgede Bologna Süreci kapsamında farklı ülkelerin katılımı ile çeşitlilik ve farklılıkların korunduğu, uluslararası işbirliğinin sağlandığı bir AYA'nın oluşturulmasına yönelik pek çok reform gerçekleştirildiği vurgulanmaktadır. Ancak aynı bildirgede hareketlilik, kalite güvencesi, müfredat reformu gibi hedeflerde değişik ülkelerde farklı uygulamaların olduğu, bazı ülkelerde öğretim üyeleri ve öğrencilerin süreçle doğrudan ilgili olmasa bile eleştirilerde bulunduğu, dolayısıyla Bologna Sürecinin tam olarak anlatılamadığı yönünde bir özeleştiriye bulunmaktadır.

Bologna Süreci'nin dünya çapında bu kadar yaygınlaşması ve hedeflerinin birçok ülkede kabul görmesine rağmen Sürece ilişkin eleştiriler de yapılmaktadır. Altbach'tan aktaran Nohutçu (2006: 63) yükseköğretim kurumlarının uyumlaştırılması için geliştirilen ilke ve standartların zamanla, üniversiteler arasındaki farklılıkları ve çeşitliliği azaltacağını; üniversitelerin “yapısal, işlevsel ve yönetsel özellikleriyle birbirlerini çok andıracağını” belirtmektedir.

Birtwistle da (2009: 60) Bologna Sürecinin tüm katılımcılar tarafından tamamıyla kabul görmediğini, bazı ülkelerin bu kadar merkezî bir sürecin ulusal ve üniversite düzeyinde özerkliğin kaybına sebep olacağından endişelendiğini belirterek konu ile ilgili iki örnek vermektedir. Buna göre İngiltere, AKTS'ni standart bir kredi sistemi olarak kabul etmemekte bunun yerine AKTS'ni de göz önünde bulunduran ulusal bir sistem geliştirme konusunda kararlı görünmektedir. Ayrıca Bologna Süreci kapsamında uygulamaya konan üçlü derece sisteminin süresi ile ilgili tartışmalar da bulunmaktadır çünkü ilk derece olan lisans derecesi en az üç yıl olarak tanımlanırken diğer derecelerin süresi ile ilgili herhangi bir tanımlama bulunmamaktadır. Ayrıca, bu sürenin belirlenirken üç yıl ya da iki yıl gibi doğrusal bir zamanlamanın mı yoksa bir öğrencinin herhangi bir öğrenme çıktısını kazanması için gerekli olan zamanı temel alan bir yaklaşımın mı benimsenmesi gerektiği konusunda da anlaşmazlıklar bulunmaktadır.

Oh (2008: 48) her ülkenin iç ve dış şartları birbirinden farklı olduğu için Bologna Süreci'nden elde edeceği faydanın eşit düzeyde olmayacağını

savunmaktadır. Yirmi yedi AB ülkesinin kişi başına düşen gayri safi milli hasılası, hükümetlerin araştırma geliştirme faaliyetlerine ayırdıkları bütçe, öğrencilerin yabancı dil öğrenme düzeyleri, yükseköğretimde okullaşma oranları, hareketlilikten yararlanma durumları gibi başlıklarda bir karşılaştırmasını yapan yazar, özellikle büyük ve zengin Batı Avrupa ülkelerinin Bologna Sürecinden daha çok yararlanırken yeni üyelerin daha az fayda sağlayacağını savunmaktadır. Örneğin, işgücü açısından kıyaslandığında Bologna Süreci kapsamında verilen derecelerin tüm Avrupa’da karşılaştırılabilir olması nitelikli işgücünün ekonomik durumu iyi olan ülkelere doğru kayacağı kaçınılmaz bir gerçek olarak sunulmaktadır.

Bütün bu eleştirilere rağmen Bologna Süreci sadece Avrupa ülkelerinde değil, tüm dünyada hızlı bir şekilde etkisini göstermekte ve birçok ülke ve kurum sürece dahil olmaktadır. Yükseköğretim alanında faaliyet gösteren ve Bologna Sürecine dahil olarak ülkelerin yükseköğretim sistemlerini geliştirmeleri için onlara kılavuzluk eden kurumlardan birisi de AÜB’dir.

2.2.5. Avrupa Üniversiteler Birliği (AÜB)

AÜB, hem Avrupa üniversitelerinin hem de Ulusal Rektörler Konferanslarının temsilcisi olarak Avrupa’da yükseköğretim çevrelerinin sözcüsü olarak kabul edilen bir kuruluştur (EUA, 2001a: 6). AÜB gibi temsilci kuruluşlar, Bologna Sürecinin sadece uygulanmasında değil, Sürece toplumsal ve Avrupa boyutunda rehberlik etme konusunda birer aracı olarak görev yapmaktadır (Froment, 2006: 4).

AÜB 2001 yılında Avrupa Üniversiteleri Birliği (CRE) ve Rektörler Konferansı Konfederasyonunun birleştirilmesi ile oluşturulmuş bir kurumdur. 31 Mart 2001 tarihinde Salamanca’da kurulan AÜB, yaklaşık 1950’lere kadar dayanmakta olan üniversiteler arası işbirliği mirasını, yükseköğretim ve araştırma kurumlarının değişik ihtiyaçlarını yeterli bir şekilde karşılamak üzere oluşturacağı yeni bir kimlikle birleştiren bir kuruluş olarak ortaya çıkmıştır (EUA, 2001a: 7).

i. Kurulma Amacı

Bologna Süreci kapsamında yürütülen faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde üye ülkelerin olduğu kadar, birçok paydaşın da büyük katkısı olmaktadır. Baş harflerinden dolayı E4 olarak da bilinen dört organizasyon olan Yükseköğretim Kalite Birliği (ENQA), Avrupa Öğrenci Birliği (ESU-AÖB), Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (EURASHE) ve Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA-AÖB) en önemli ve aktif katılımcılar olarak ön plana çıkmaktadır (YÖK, 2010: 7).

Arslan ve Bahadır'ın da belirttiği gibi (2007: 222) “Avrupa Üniversiteler Birliği’nin amacı Avrupa yükseköğretim kurumları ile araştırma kurumları arasında ortak bir refleks yaratmak, daha güçlü üniversiteler için yeni finansal kaynaklar ve yerleşik kalite kültürü oluşturmaktır.”

AÜB, misyonunu “Avrupa yükseköğretiminin ve araştırma faaliyetlerinin güçlü ve bütünleşmiş bir sistem içinde gelişmesine, üyesi bulunan özerk üniversitelerin eğitim-öğretim-araştırma alanlarında kalitelerini iyileştirmek ve topluma hizmetlerini zenginleştirmek üzere destek vermek” olarak tanımlamaktadır (EUA, 2002: 4).

Birliğin 2001 yılında kabul edilen kuruluş bildirgesinde ise amaçları şu şekilde sıralanmaktadır (2001b: 1):

- Üniversite değerlerinin ve özerkliğinin desteklenmesi ve güvence altına alınması,
- Birbiriyle uyumlu bir Avrupa yükseköğretim ve araştırma sisteminin kurulması,
- Birlik üyelerine, yükseköğretim ve araştırma faaliyetlerini geliştirmelerinde destek verilmesi ve rehberlik edilmesi,
- Birlik üyelerine, topluma katkılarını artırmaları konusunda destek verilmesi,
- Birlik üyelerine bilgilendirme ve diğer hizmetlerin sunulması,
- Ulusal ve Avrupa düzeyinde, özellikle de AB ile ilişkili olarak, yükseköğretim ve araştırma alanında yapılan politikaların etkileneceği,

- Birlik üyeleri arasında işbirliğinin teşvik edilmesi ve etkili ağların oluşturulması,
- Yükseköğretim ve araştırma alanlarında Avrupa ve Dünya arasında ortaklıkların geliştirilmesi.

Bu amaçlara ulaşmak üzere AÜB, faaliyetlerini şu alanlara odaklanmaktadır (EUA, 2009: 6):

- Üniversiteler için Avrupa boyutunda birlikte çalışmanın çok önemli olduğu alanlarda ortak politikalar geliştirmek,
- Birliğin üyesi olan 46 farklı ülkedeki üyelerin değişik ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler ve hizmetler ile farklı uzmanlık programları aracılığıyla geniş çaplı hizmetler sunmak ve;
- Bu politikaları geniş paydaşlara ve ortaklara, kulis faaliyetleri, seçilmiş ortaklarla çalışmalar yürütme ve üniversitelerin çıkarlarını Avrupa ve ötesinde çeşitli ortamlarda temsil ederek iletmek.

ii. Yaptığı Çalışmalar

Bologna İzleme Grubunun bir üyesi olan AÜB süreç hedeflerine yönelik aktiviteler düzenlemekte ve Eğilim Raporları düzenleyerek sürece destek vermektedir (Arslan ve Bahadır, 2007: 222).

AÜB'nin yürüttüğü çalışmalar şu üç başlık altında özetlenebilir (<http://www.eua.be/about-eua/what-we-do/activities/>):

- 1. Üniversiteleri temsil etmek:** AÜB Bologna Sürecinde üniversitelerin resmi temsilcisidir ve bu sıfatla çeşitli çalışma gruplarına veya danışma kurullarına katılmaktadır. Birlik aynı zamanda OECD, Avrupa Konseyi, UNESCO ve diğer Avrupalı veya ulusal kuruluşlarla işbirliği yaparak yükseköğretimin gelişimini gelecek politikalarını etkilemeye çalışmaktadır.
- 2. Avrupa yükseköğretimi ve araştırması ile ilgili uzmanlık sunmak:** Projeleri ve çalışmaları aracılığıyla AÜB, sadece ortaya çıkan eğilimleri ve üniversitelerin karşı karşıya olduğu sorunları değil, en iyi

uygulamaları da belirlemekte ve incelemektedir. Odak grup çalışmaları, tematik ağlar, anketler ve saha ziyaretleri AÜB'nin üyelerinden geri bildirim almak için kullandığı araçlar arasında yer almaktadır. AÜB, Bologna Sürecinin uygulanması, kalite ve bütçeleme konuları, ortak derecelerin geliştirilmesi, doktora programları ve genç araştırmacıların yetiştirilmesi, bilgi transferi ve üniversite yönetimi gibi çok değişik konularda çalışmaktadır.

3. Kurumlarda yönetim ve liderliği güçlendirmek: AÜB, derecelerin yapılandırılması, gelişim stratejilerinin belirlenmesi, değişik öğrenci nüfusunun desteklenmesi, iş piyasasının ihtiyaçlarının karşılanması, liderliğin uygulanması ve profesyonel yönetim uygulamasının güçlendirilmesi gibi toplumsal zorluklarda üyelerine destek vermektedir.

AÜB'nin söz konusu faaliyetlerini yürütmesinde ve üyelerine bire bir uzmanlık hizmeti sunmasındaki en etkili araçlardan birisi Kurumsal Değerlendirme Programıdır (KDP).

2.2.6. Kurumsal Değerlendirme Programı (KDP)

Bologna Sürecinin yerleştirmeyi hedeflediği uygulamalardan birisi de üniversitelerde kalite güvencesi ve değerlendirmesi çalışmalarının yaygınlaştırılmasıdır. 1993 yılında çok az Avrupa ülkesinde bir kalite güvencesi sistemi bulunması nedeni ile başlatılan KDP'nin ilk aşamadaki amacı kalite güvencesi konusunda bir farkındalık yaratmak olmuştur (EUA, 2005: 8).

Dış değerlendirme, Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliğinde (2005) “bir yükseköğretim kurumunun, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesinin ilgili kurumdan bağımsız dış değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesi” olarak tanımlanmaktadır.

KDP'nin somut amacı üniversitelerin iç ve dış çevrelerini de dikkate alarak onlara bir dış değerlendirme sunmaktır. Program, yükseköğretim kurumlarının stratejik hedef belirleme ve bunlara ulaşma kapasitesini geliştirmeyi, kurumların

değişim konusunda kendi potansiyellerinin farkına varmalarını ve daha etkili uygulama stratejileri geliştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (EUA, 2005: 7).

Değerlendirdiği kurumlarda özellikle karar süreçlerine, kurumsal yapıya, stratejik planlamanın etkililiğine, iç kalite süreçlerine ve çıktıların karar verme ve stratejik planlama süreçlerinde ne derece kullanıldığına bakan Programın şu beş özelliği önplana çıkartılmaktadır (EUA, 2006a: 4):

- Özdeğerlendirmeye yapılan vurgu,
- Benimsediği Avrupa ve uluslararası bakış açısı,
- Akranlar (peers) tarafından gerçekleştirilmesi,
- Tüm ulusal ajanslardan ve resmi değerlendirme programlarından bağımsız olması,
- Kar amacı gütmeyen üniversitelerin yararına çalışması.

Uzun vadeli amacı üniversitelerde özerkliği güçlendirmek ve kurumsal değişimi desteklemek olan program kapsamında aşağıda belirtilen üç konu özellikle teşvik edilmektedir (EUA, 2005: 3):

- Lizbon Stratejisi ve Bologna Süreci kapsamında belirlenen hedefler doğrultusunda kaliteli yükseköğretim kurumlarının Avrupa Kıtasında eşit şekilde dağılmasını sağlamak.
- Her yükseköğretim kurumunun kendine has misyonu çerçevesinde kendi standartlarını geliştirmesini, kalite kültürünü içselleştirmesini ve “amaca uygun” bir şekilde kalitesini değerlendirmesini sağlayarak üniversitelere kalite güvencesinde merkezi bir rol vermek.
- Üniversitelerin hem araştırma hem de eğitim faaliyetlerinde, özellikle yerel düzeyde dış paydaşlarla sürdürülebilir bir diyalog içine girmelerini sağlamak ve bu iki faaliyeti Avrupa’nın rekabet edebilirliğini ve Avrupa yükseköğretiminin cazibesini artırmanın temel öğeleri olarak kabul etmek.

Bu amaçlar doğrultusunda bugüne kadar sadece Avrupa’da değil tüm dünyada 44 ülkede 250 değerlendirme gerçekleştirilmiş, böylelikle KDP’nin yöntemi uluslararası değerlendirme programları arasında en iyi ve en çok test edilen yöntem haline gelmiştir (<http://www.eua.be/iep/Home.aspx>).

2.2.7. Türkiye ve Bologna Süreci

Yükseköğretimde kaliteyi geliştirme yönünde çalışmalar çok eskilere dayanmaktadır. Yükseköğretim sisteminde yapılan farklı değişikliklerin yanı sıra 1933 yılında Prof. Malche tarafından hazırlanan raporun ülkemizde yükseköğretim sistemini geliştirmek üzere alınan ilk dış değerlendirme özelliğini taşıdığı söylenebilir.

1994-98 yılları arasında YÖK – Dünya Bankası işbirliğinde yürütülen “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” ile öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon çalışmaları ile 1997 yılında Ankara İngiliz Büyükelçiliği ve Unitas işbirliğinde yürütülen “Türk Üniversiteleri Kalite Değerlendirme Projesi” yükseköğretimde kaliteyi geliştirmek adına yapılan çalışmalara örnek olarak verilebilir (Aslan, 2009: 293).

Ancak bugünkü anlamda eğitimde, özellikle de yükseköğretimde kaliteyi geliştirme çalışmaları 2001 yılında Türkiye’nin Bologna Sürecine dahil olması ile daha sistematik bir şekilde yürütülmeye başlanmıştır. Bu tarihten sonra Bologna Süreci kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar YÖK’nun Yükseköğretim Stratejisi Raporu’nda (2007: 32-33) şu şekilde maddelenmektedir:

- 11 Mart 2005 tarihli YÖK Genel Kurulu Kararı ile 2005-2006 öğretim yılından itibaren DE ve AKTS uygulamaları tüm yükseköğretim kurumları için zorunlu hale getirilmiştir.
- YÖK tarafından hazırlanan “Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği” 20 Eylül 2005 tarih ve 25492 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Yönetmeliğin uygulamaya konması ile birlikte 26 Aralık 2005 tarihinde gerçekleştirilen Öğrenci Konseyleri Genel Kurulu toplantısında Türkiye Ulusal Öğrenci Konseyi oluşturularak çalışmalarına başlamıştır.
- Yine aynı tarih ve sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” ile birlikte “Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK)” oluşturularak tüm

yükseköğretim kurumlarının eğitim, araştırma ve idari hizmetlerinin değerlendirilmesi ve kalitesinin geliştirilmesi çalışmaları başlatılmıştır.

- Ülkemiz tarafından 2004 yılında imzalanan “Avrupa Bölgesinde Yükseköğretim ile İlgili Belgelerin Tanınması” Lizbon Sözleşmesi 23 Şubat 2006 tarih ve 5463 sayılı kanunla onaylanıp 28 Şubat 2006 tarih ve 26094 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Türkiye’de Bologna Süreci’nin uygulanmasından ve takip edilmesinden YÖK sorumludur. YÖK, bu çalışmalarını hem 2004 yılından beri Avrupa Komisyonu’nun desteği ile yürütülen “Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi” ile hem de bünyesinde oluşturduğu alt komisyonlarla yürütmektedir (YÖK, 2010: 14).

Türkiye’deki Bologna Süreci çalışmalarını değerlendirmek için oluşturulan Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Bologna sürecinin tanıtılması ve Türkiye’nin Bologna Süreci performansını izleyerek ara değerlendirmelerle meydana gelen engellerin ortadan kaldırılması yoluyla yükseköğretimde kaliteyi arttırmayı hedeflenmektedir (Arslan ve Bahadır, 2007: 228).

Gümrükçü (2005: 210), Türkiye açısından Bologna Sürecini son yirmi yılda Türkiye’nin geçirmiş olduğu tüm toplumsal reformlara ve iktisadi değişimlere paralel olarak yükseköğretimde zorunlu hale gelen değişimi biçimlendiren bir süreç olarak değerlendirmektedir. Diğer bir ifade ile Süreç, 1980’lerden itibaren giderek yaygınlaşan küreselleşme bağlamında ekonomik rekabette önem kazanan yükseköğretimin geliştirilmesi ve Avrupa ülkeleri seviyesine çıkarılabilmesi için uygulanması kaçınılmaz hale gelen bir reformlar dizisi olarak düşünülebilir.

i. Bologna Süreci Kapsamında Yapılan Çalışmalar

Bologna Süreci kapsamında ülkelerin kaydettiği ilerlemeyi tespit etmek amacı ile 2009 yılında Bologna İzleme Grubu tarafından hazırlanan raporda Türkiye’de yapılan çalışmalar şu şekilde değerlendirilmiştir:

Tablo 5. Türkiye’nin Bologna Karnesi

	TÜRKİYE ORTALAMASI	GENEL ORTALAMA
DERECELENDİRME SİSTEMİ		
1. Birinci ve ikinci derecelerin uygulanma aşaması		
2. İkinci dereceye geçiş		
3. Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin uygulanması		
KALİTE GÜVENCESİ		
4. Dış kalite güvencesi sistemlerinin geliştirilme aşaması		
5. Kalite güvencesinde öğrencilerin katılımı		
6. Kalite güvencesinde uluslararası katılım		
TANINMA		
Diploma Ekinin uygulanma aşaması		
Lizbon Tanınma Konvansiyonunun ulusal düzeyde uygulanması		
AKTS’nin uygulanma aşaması		
Önceki eğitimin (prior learning) tanınması		

Kaynak: Bologna Process Stocktaking, Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group, Leuven, Nisan, 2009, s. 120.



Mükemmel Performans



Çok İyi Performans



İyi Performans



Biraz İlerleme Kaydedilmiş



Çok Az İlerleme Kaydedilmiş

Tablo 5 genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’nin Derecelendirme alt başlığındaki tüm konularda genel ortalamayı tutturduğu görülmektedir. Kalite Güvencesi konusunda dış kalite güvence sistemlerinin oluşturulması başlığı genel ortalamasının altında kalmakla birlikte öğrenci katılımı ortalamasının üstünde

değerlendirilmiştir. Tanınma konusunda ise Lizbon Tanınma Konvansiyonunun uygulanması genel ortalamadan daha yüksekken önceki eğitimin tanınması alt başlığı en zayıf nokta olarak ortaya çıkmaktadır.

A) DERECELENDİRME SİSTEMİ

Türkiye’de iki dereceli sistem Bologna Süreci öncesinde de etkili bir şekilde uygulandığı için bu konunun ikinci dereceye geçişle birlikte en üst düzeyde puanlandığı görülmektedir. Ancak ulusal yeterlilikler çerçevelerinin oluşturulması 2005 yılında Bergen’de karara bağlandığı için bu konu ile ilgili çalışmalara Bologna Sürecine dahil olunduktan ancak 4 yıl sonra başladığından ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ilgili tarihte uygulamaya konmadığından orta düzeyde değerlendirilmiştir.

Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ile ilgili çalışmalar 2006 yılında YÖK tarafından oluşturulan Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu tarafından başlatılmıştır. 2008 yılına kadar söz konusu komisyon tek başına, 2008 tarihinden itibaren ise “Yükseköğretimde Yeterlilikler Çalışma Grubu” ile birlikte Avrupa Hayat Boyu Öğrenme yaklaşımı doğrultusunda yükseköğretimin her düzeyi için (önlisans, lisans, yüksek lisans, doktora) yükseköğretim yeterliliklerini belirlemiş ve “Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesini” (TYYÇ) oluşturmuştur. Söz konusu çerçeve YÖK’nun 21 Ocak 2010 tarihli Genel Kurul toplantısında kabul edilerek uygulamaya konmuştur (YÖK, 2010: 23). Buna ek olarak yine Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Komisyonu tarafından hazırlanan TYYÇ Türkiye Temel Alan Yeterlilikleri oluşturularak 13 Ocak 2011 tarihli YÖK Genel Kurul Toplantısında kabul edilmiştir. Buna göre yükseköğretim sisteminde mevcut tüm yükseköğretim kurumları belirlenen 16 temel alana ayrıştırılmış ve her bir temel alanda kazanılması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler öğrenim düzeylerine göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Söz konusu Yönetmeliğe göre Temel Alan Yeterlilikleri çalışmasının Haziran 2011 tarihine kadar belirlenen dört üniversitede pilot olarak uygulanması ve Aralık 2012 tarihi itibarıyla de bütün yükseköğretim kurumlarında yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.

B) KALİTE GÜVENCESİ

Kalite güvencesi konusu irdelendiğinde, dış kalite güvencesi sistemlerinin oluşturulması başlığının genel ortalamanın altında kaldığı görülmektedir. 2005 yılında yayınlanan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” uyarınca tüm üniversitelerin bünyesinde Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulları (ADEK) oluşturulmuştur. Bu kurullar yine aynı yönetmelik uyarınca oluşturulan YÖDEK’na her yıl sunulmak üzere bir özdeğerlendirme raporu hazırlamaktadır. Üniversitelerin kendilerini düzenli olarak değerlendirmeleri açısından önemli bir adım olmakla birlikte, bu konunun tam anlamıyla uygulanabilmesi için YÖDEK dışında bağımsız değerlendirme ve akreditasyon kuruluşlarının oluşturulması gerekmektedir.

Bununla birlikte, kalite çalışmalarına öğrenci katılımında ülkemizin genel ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren ADEK’nda öğrenci temsilcisinin de bulunması bunu sağlayan faktörlerden birisi olarak değerlendirilebilir.

Üniversitelerimizin dış değerlendirme konusunda gösterdiği yoğun çaba, özellikle AÜB’ne değerlendirme için yapılan başvurular, kalite güvencesinde uluslararası katılımın yüksek bir puanla değerlendirilmesini sağlamıştır. 1994 yılından beri toplam 24 Türk üniversitesi AÜB’ne başvuruda bulunarak KDP’na katılmıştır. Buna göre Türkiye programdan en çok yararlanan üç ülkeden birisi konumundadır.

C) TANINMA

Tanınma ile ilgili konuların değerlendirilmesine bakıldığında, özellikle AKTS uygulamalarının ve yaşam boyu öğrenme kapsamında örgün eğitim dışında elde edilen yeterliliklerin tanınması ile ilgili konuların genel ortalamanın altında kaldığı görülmektedir.

AKTS kredilerinin hesaplanmasında yaşanan sorunlar ve informal eğitimle kazanılan becerilerin resmi olarak kabul edilmemesi nedeniyle bu konular gelişmeye açık alan olarak ortaya çıkmaktadır.

DE uygulaması 2005-2006 öğretim yılı itibariyle tüm yükseköğretim kurumları için zorunlu hale getirilmiştir. Buna göre yükseköğretim kurumları

mezun öğrencilerine talepleri doğrultusunda yaygın konuşulan Avrupa dillerinden birinde hazırlanan DE’ni ücretsiz olarak verilmek zorundadır (YÖK, 2010: 42).

Lizbon Tanınma Konvansiyonu’nun ulusal düzeyde uygulanması ise genel ortalamanın üstündedir. Türkiye söz konusu sözleşmeyi 2004 yılında imzalamıştır. Bu tarihten itibaren ulusal mevzuattaki uyuşmazlıkların giderilmesi için “Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliği”ni 2007 yılında yayınlayarak yürürlüğe sokmuştur (YÖK, 2010: 40).

Bologna Sürecinin alt başlıkları ile ilgili yapılan bu çalışmalara rağmen halen aşılması gereken sorunlar bulunmaktadır. Bologna İzleme Grubunun 2009 yılı raporuna göre Türkiye, yükseköğretime olan talebin artması, eğitimin kalitesinin arttırılması ve uluslararası düzeyde kabul gören bir ulusal kalite güvencesi sisteminin uygulanması, kaynakların çeşitliliği ve eşit olanakların sağlanması için finansman modelinin yeniden tasarlanması, meslek yüksekokullarının kalitesinin iş piyasasının ihtiyaç ve beklentilerine göre geliştirilmesi konularındaki çalışmalarına hız vermelidir.

Gümrükçü’nün de (2005: 220) belirttiği gibi Türkiye’deki üniversiteler özellikle Batı Avrupa ve Kuzey Amerika’nın gelişmiş ülkelerindeki birçok üniversiteden daha az çekiciliğe ve daha az mali olanaklara sahiptir ve Bologna Süreci Tük üniversitelerine Avrupa’yla entegre olmada büyük olanaklar sunarken onlara çeşitli yükümlülükler de bırakmaktadır. Artan rekabet ortamında Türk üniversiteleri, yetiştirdiği yetenekleri kaybetmemek için daha fazla çaba sarf etmeli ve bu süreci kendilerini mümkün olan en üst düzeyde geliştirmek için bir araç olarak kullanmalıdırlar.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına, geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma AÜB tarafından yürütülen KDP'na katılan Ankara'daki üniversitelerin KDR'nın incelenmesi ve program sürecinde yapılan çalışmaların değerlendirilmesi amacıyla nitel ve nicel olmak üzere iki farklı yöntemle tasarlanmıştır.

Araştırma kapsamında öncelikle konuyla ilgili alan yazın ve üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporları tarandıktan sonra Ankara'da bulunan dört üniversitenin KDR'nda yer alan yönetim, finansman, araştırma, eğitim ve dış paydaşlar/uluslararası açılar boyutlarındaki sorunlar ortaya konmuştur.

Araştırma evrenini oluşturan üniversitelerde (Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi) kurumsal değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi amacıyla özellikle insan davranışlarını açıklamak üzere sosyal bilimlerde kullanılan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 35). Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımı ile programın yürütülmesi süreci, değerlendirme sonrasında yapılan iyileştirme çalışmaları ve programın üniversitelere sağladığı genel katkılar derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla irdelenmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 77). Bu doğrultuda yönetim temsilcilerinin konu ile ilgili “bilgi, düşünce ve tutumlarını ortaya koymak üzere” (Karasar, 2005: 166) görüşme tekniği kullanılarak KDP hazırlık süreci ve sonrasında yürütülen çalışmalar değerlendirilmiştir.

Nicel araştırma bölümünde ise öğretim üyeleri ile yöneticilerin raporlarda yer alan iyileştirme önerilerine katılım düzeylerinin ortaya konması amaçlandığından tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da

halen varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2005: 77). Araştırmada öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversite, unvan, çalışma alanı ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre söz konusu önerilere katılımlarını değerlendirmek üzere tekil tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın bu boyutunda, Ankara’da bulunan ve AÜB’nin KDP’na katılmış dört devlet üniversitesinin eğitim (Eğitim Fakülteleri), sağlık (Tıp Fakülteleri), sosyal bilimler (AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi, GÜ ve ODTÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri ile HÜ Edebiyat Fakültesi) ve fen bilimleri (Mühendislik Fakülteleri) alanlarında öğretim üyesi bakımından en büyük fakültelerinde görev yapan yönetici ve öğretim üyelerinin programa ve üniversitelerin iyileştirilmesine yönelik önerilere ilişkin görüşleri anket tekniği ile toplanıp değerlendirilmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Ankara’da bulunan ve AÜB’nin KDP’na katılmış dört devlet üniversitesi; Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversiteleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerine yanıt aramak için iki farklı örnek grubu oluşturulmuş, bu grupların belirlenmesi için de farklı iki yöntem uygulanmıştır.

3.2.1. Nitel Araştırma

Görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel araştırmalarda, örneklem küçük gruplardan oluşabilmektedir (Silverman, 2001: 12). Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu araştırmanın evrenini oluşturan bu dört üniversitenin birer üst yönetim temsilcisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden zincir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem doğrultusunda KDP ile ilgili geniş bilgi sahibi olabilecek kişilerin tespit edilmesi için “Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir? Bu konu ile ilgili kim veya

kimlerle görüşmemi isterseniz?” sorularına yanıt aranmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 111). Buna göre dört üniversitenin yönetimini temsilen KDP hakkında en çok bilgi sahibi olabilecek kişilerle görüşmek üzere üniversite rektörlükleri ile iletişime geçilmiş ve rektörlerin yönlendirdiği kişilerle görüşme yapılmıştır.

Çalışma kapsamında; AÜ’nde ADEK üyesi ile, GÜ’nde ADEK Kurumsal Koordinatörü ile, HÜ’nde Dış İlişkiler Koordinatörü ve Kurumsal Değerlendirme Programı Özdeğerlendirme Komisyonu üyesi ile, ODTÜ’nde ise Rektör Danışmanı ve Kurumsal Değerlendirme Programı Koordinatörü ile görüşülmüştür.

3.2.2. Nicel Araştırma

Anket çalışmasının örneklemini ise Ankara’da, AÜB’nin KDP’na dahil olan dört üniversitenin; eğitim, fen, sağlık bilimleri ile sosyal bilimler alanlarında öğretim üyesi sayısı bakımından en büyük dört fakültesinde görevli olan ve programın uygulanma sürecinde yöneticilik yapan ve yapmayan öğretim üyeleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın yapılacağı üniversitelerde bilim dallarına göre yönetici olan ve olmayan öğretim üye sayıları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Araştırmanın Yapıldığı Üniversitelerde Bilim Dallarına Göre Halen Yönetici Olan ve Olmayan Öğretim Üyelerinin Dağılımı*

Öğretim Üyesi	Halen Yönetici Olan	Halen Yönetici Olmayan			
		Eğitim Fakültesi	Mühendislik Fakültesi	Tıp Fakültesi	İk. İd. Bil. Fakültesi**
Ankara Ü.	14	57	108	433	88
Gazi Ü.	18	263	158	395	124
Hacettepe Ü.	16	75	154	443	136
ODTÜ	6	60	430	0	72
Toplam	54	455	850	1271	420

* ÖSYM’nin 2008-2009 öğretim yılı verilerinden alınmıştır.

** Ankara Üniversitesi’nde uygulama, sosyal bilimler alanında öğretim üyesi sayısı bakımından en büyük fakülte olan Siyasal Bilgiler Fakültesi’nde yapılmıştır.

Bu bulgulara göre dört üniversite için; halen yönetici olanların evreni 54, yönetici olmayanların evreni ise 2996 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Yönetici olmayan öğretim üyesi evreninin tamamını incelemek yerine, araştırmanın amacı, sınırlılıkları ve araştırmacının olanakları dikkate alınarak örnek alma yoluna gidilmiştir. Bu büyüklükte bir evrenden kaç kişinin örneğe alınması gerektiği örnek büyüklüğü formülü kullanılarak saptanmış, araştırma gruplarında incelenecek kişi sayılarını belirlemek amacıyla Tabakalı Örneklem yöntemi kullanılmıştır (Yamane, 2001: 147)

$$n = \frac{N \sum N_h \cdot P_h \cdot Q_h}{ND + \sum N_h \cdot P_h \cdot Q_h} \quad D = \frac{(0.05)^2}{(1.96)^2}$$

n= Örneğe alınacak kişi sayısı

Ph.= Qh = 0.5 kabul edilmiştir.

d = 0.05 yanılma olasılığı

t = 1.96 (N=500 için) tablo değeri

Örnek büyüklüğü formülü yardımı ile incelenecek öğretim üyesi sayısı n=479 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra, tabakalı örneklem yoluyla, öğretim üye sayısının toplam içindeki oranına göre, üniversitelere, fakültelere ve fakülte de görevli öğretim üyelerinin unvanlarına göre incelenecek kişi sayıları belirlenmiştir. Kişi sayılarının belirlenmesinden sonra kişi örnekleme yapılmıştır. İncelenecek kişi örnekleme yapılırken, her üniversitenin ilgili fakültesindeki öğretim üyesi unvanı, sayıları ve adları listelendikten sonra, tesadüfi örnekleme yöntemi ile anket uygulanacak kişiler belirlenmiştir.

Araştırmanın evren, örnek ve anket uygulanan öğretim üyesi dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Araştırmanın Öğretim Üyesi Evreni ve Örneklemi

Üniversiteler	Öğretim üyesi n	Örnek n	İncelenen n	İncelenen %*	İncelenen %**
Ankara Ü.	686	110	102	92.7	14.9
Gazi Ü.	940	150	133	88.7	14.1
Hacettepe Ü.	808	129	108	83.7	13.4
ODTÜ	562	90	84	93.3	14.9
TOPLAM	2996	479	427	89.1	14.3

* Örnek sayısına göre incelenen yüzdesidir.

$X^2=0.96$ $p=0.810$ $p>0.05$

** Evren sayısına göre incelenen yüzdesidir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırma evrenini oluşturan 2996 öğretim üyesinden 479’u (%15.98) örneğe seçilmiş, bunların 427’sine (%89.1) anket uygulanmıştır. Diğer bir anlatımla evrenden yaklaşık %16’lık örneklem alınmış ve evrenin %14.3’üne (427 kişiye) anket uygulanmıştır. Örneğe seçildiği halde 52 öğretim üyesine araştırmaya katılmayı reddetme, izinli ya da yerinde bulunmama nedenleri ile anket uygulanamamıştır. Üniversitelere göre araştırmaya katılım oranları; AÜ’nde %14.9, GÜ’nde %14.1, HÜ’nde %13.4 ve ODTÜ’nde ise %14.9’dur. Üniversitelerin araştırmaya katılım oranları arasında görülen farkların istatistiksel olarak önemli olmadığı saptanmıştır ($X^2=0.96$, $p>0.05$). Araştırmanın yönetici olmayanların örneği evrenini temsil etmektedir.

Araştırmada, araştırma kapsamına alınan dört üniversitenin; eğitim, fen, sosyal ve sağlık bilimleri alanında görevli öğretim üyelerinden (Fakülte, Enstitü, Yüksekokul ve Araştırma merkezi gibi kurumlarda) halen yönetici olan 54 öğretim üyesi belirlenmiştir. Bu grupta yönetici olanların tamamına anket uygulama amaçlanmış ancak 37 yöneticiye uygulanabilmiştir. Anket uygulama oranı %68.5’dir. Yönetici olan 17 kişiye (%31.5) yerinde bulamama, görüşmeyi kabul etmeme ve benzeri nedenlerle anket uygulanamamıştır. Tablo 8’de halen yönetici olan ve anket uygulanan öğretim üyelerinin üniversitelere göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 8. Halen Yönetici Olan ve Anket Uygulanan Öğretim Üyelerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Halen Yönetici (n)	İncelenen (n)	Evren İncelenen (%)*	Üniversite İncelenen (%)**
Ankara Ü.	13	8	61.5	21.6
Gazi Ü.	20	16	80.0	43.2
Hacettepe Ü.	11	7	63.6	18.9
ODTÜ	10	6	60.0	16.2
TOPLAM	54	37	68.5	100.0

* satır yüzdesi

** sütun yüzdesi

Tablo 8’de görüldüğü gibi halen yönetici olan ve anket uygulanan 37 öğretim üyesinin 8’i (%21.6) AÜ, 16’sı (%43.2) GÜ, 7’si (%18.9) HÜ ve 6’sı (%16.2) da ODTÜ’ndendir. Üniversitelere göre anket uygulananların oranı sıra ile %61.5, %80.0, %63.6 ve %60.0’dır. Gazi Üniversitesi’nde anket uygulanan yönetici oranı diğer üniversitelere göre yüksektir. Bunun nedeni araştırmacının aynı üniversitenin çalışan elmanı olması nedeniyle yöneticilere daha kolay ulaşmasıdır. Araştırmada halen yönetici olsun ya da olmasın anket uygulanan tüm öğretim üyelerinin üniversitelere göre dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Evren, Örneklem ve Tüm İncelenenlerin Dağılımı

Üniversiteler	Toplam Öğretim Üyesi n	İncelenen Öğretim Üyesi n	Halen Yönetici n	Toplam İncelenen n	İncelenen %*	İncelenen %**
Ankara Ü.	686	102	8	110	16.0	23.7
Gazi Ü.	940	133	16	149	15.8	32.1
Hacettepe Ü.	808	108	7	115	14.2	24.8
ODTÜ	562	84	6	90	16.0	19.4
TOPLAM	2996	427	37	464	15.5	100.0

* Evrene göre toplam incelenen yüzdesidir.

** İncelenen toplamına göre sütun yüzdesidir.

$$X^2=1.34 \quad p=0.718 \quad p>0.05$$

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmada yönetici olan ve olmayanlar dahil toplam 464 öğretim üyesine anket uygulanmıştır. Anket uygulananların 110’u (%23.7) AÜ, 149’u (%32.1) GÜ, 115’i (%24.8) HÜ ve 90’nı (%19.4) da ODTÜ öğretim üyesidir. Evrene göre anket uygulama oranları; AÜ için %16.0, GÜ için %15.8, HÜ için %14.2 ve ODTÜ için %16.0’dır. Tüm evren için ise bu oran %15.5’dir. Evrene göre anket uygulama oranları istatistiksel olarak üniversiteler arasında farklı bulunmamıştır ($X^2=1.34$, $p>0.05$).

3.2.3. Araştırmanın Değişkenleri

Anket çalışmasının bağımlı değişkenleri, öğretim üyelerinin;

- Kurumsal değerlendirme çalışmaları ile ilgili bilgilendirme toplantılarına katılımı derecesi,
- Özdeğerlendirme çalışmalarına katılım derecesi,
- KDR’nu inceleme durumu,
- Önerilerin üniversitelerinde iyileştirme sağlama konusundaki görüşleri,
- Üniversitede iyileştirmeye yönelik çalışmaların yürütülme durumu,

- Üniversitelerindeki iyileştirme çalışmalarına katılma durumu,
- İyileştirme çalışmalarına katılımda gönüllülük durumu,
- Üniversitelerin sorun boyutlarına yönelik iyileştirme önerilerine katılım derecesidir.

Bağımsız değişkenleri ise öğretim üyelerinin; görev yaptıkları üniversite, akademik unvanları, çalışma alanları ve yöneticilik yapma durumlarıdır.

i. Akademik Unvan

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin akademik unvana göre dağılımları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretim Üyelerinin Unvana Göre Dağılımı

Unvan	n	%
Profesör	263	56.7
Doçent	106	22.8
Yardımcı doçent	95	20.5
Toplam	464	100

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin 263’ü (%56.7) profesör, 106’sı (%22.8) doçent ve 95’i (%20.5) ise yardımcı doçenttir. Tablodan da görülebileceği gibi araştırmaya katılanların yarısından fazlasını profesörler oluşturmaktadır.

ii. Çalışma Alanı

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin çalışma alanlarına göre dağılımları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretim Üyelerinin Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı

Çalışma Alanı	n	%
Eğitim	46	9.9
Fen	132	28.4
Sosyal	76	16.4
Sağlık	210	45.3
Toplam	464	100.0

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin 46'sı (%9.9) eğitim, 132'si (%28.4) fen, 76'sı (%16.4) sosyal, 210'u (%45.3) ise sağlık alanında çalışmaktadır. Araştırmaya katılanların yaklaşık yarısı sağlık alanında çalışmaktadır. Bunun nedeni Tıp Fakültelerinin diğer fakültelere göre daha fazla kadroya sahip olmasıdır.

iii. Yöneticilik Yapma Durumu

Araştırmada halen yönetici olmayan öğretim üyelerine uygulanan anket sonucunda son üç yılda yöneticilik yapan 56 kişi saptanmıştır. Son üç yılda yöneticilik yapanlar ile halen yönetici olan öğretim üyelerinin üniversitelere göre dağılımları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Son Üç Yılda Yöneticilik Yapanlar ile Halen Yönetici Olan Öğretim Üyelerinin Üniversitelere Göre Dağılımları

Üniversiteler	Yöneticilik Yapma Durumu				Toplam
	Halen Yapan		Daha Önce Yapan		
	n	%*	n	%	n
Ankara Ü.	8	57.1	6	42.9	14
Gazi Ü.	16	33.3	32	66.7	48
Hacettepe Ü.	7	46.7	8	53.3	15
ODTÜ	6	37.5	10	62.5	16
Toplam	37	39.8	56	60.2	93

* Yüzdelere satır yüzdesidir.

Tablo 12’de görüldüğü gibi toplam 93 öğretim üyesinden 37’si (%39.8) halen yöneticilik yapmaktadır, 56’sı (%60.2) ise daha önce (son üç yılda) yöneticilik yapmışlardır. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden yöneticilik yapan ve yapmayanların üniversitelere göre dağılımı Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. İncelenenlerin Son Üç Yıldaki Yöneticilik Yapma Durumunun Dağılımı

Üniversiteler	Yöneticilik Yapma Durumu				Toplam
	Yapan		Yapmayan		
	n	%*	n	%*	n
Ankara Ü.	14	15.1	96	25.9	110
Gazi Ü.	48	51.6	101	27.2	149
Hacettepe Ü	15	16.1	100	27.0	115
ODTÜ	16	17.2	74	19.9	90
Toplam	93	20.0 **	371	80.0**	464

* sütun yüzdesidir.

** Alt toplam satır yüzdesidir.

Araştırmaya katılan 464 öğretim üyesinin 93’ü (%20.0) daha önce yöneticilik yapmış ya da halen yapmaktadır, 371’i (%80.0) ise son üç yılda yönetici olmamıştır. Son üç yılda ve halen yöneticilik yapanlar AÜ’nde 14 (%15.1), GÜ’nde 48 (%51.6), HÜ’nde 15 (%16.1) ve ODTÜ’nde 16 (%17.2) öğretim üyesidir. Son üç yılda yöneticilik yapmayanlar ise; AÜ’nde 96 (%25.9), GÜ’nde 101 (%27.2), HÜ’nde 100 (%27.0) ve ODTÜ’nde 74 (%19.9) öğretim üyesidir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmada, veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Ek 1). Formun hazırlanması için, öncelikle araştırmanın konusu olan KDP’nın AÜB tarafından hazırlanan rehberi incelenerek, programın aşamaları listelenmiştir. Daha sonra, süreç

kapsamında yer alan her bir basamağın, üniversitelerimizde ne şekilde yürüdüğünü ortaya koymak üzere, 12 adet soru hazırlanmıştır.

Hazırlanan bu soruların bir eğitim bilimleri uzmanı ile tartışılmasından sonra, her bir soruya anlaşılmadığı ya da yanlış anlaşıldığı durumlarda kullanılmak üzere, sonda sorular eklenmiştir.

Görüşme formunun ilk iki sorusunda, katılımcının üniversitede yürüttüğü görevler ve bu görevlerin süresi sorgulanırken, geri kalan 10 maddede, KDP'na başvuru sürecinden, üniversitenin değerlendirme sırasında yaşadığı deneyimlere, değerlendirme sonrasında yürütülen çalışmalardan, programın üniversiteye sağladığı katkılara kadar, sürece ilişkin belli başlı konuların değerlendirilmesi istenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili olan öğretim üyesi görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığı ile toplanmıştır (Ek 2). Anket formunun geliştirilmesinden önce, konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Kaynak taramada; YÖK, çeşitli üniversitelerin kütüphaneleri, elektronik veri tabanları ve AÜB'nin yayınlarından yararlanılmıştır.

Anket temelde iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretim üyelerinin; üniversite türü, çalışma alanı, unvan ve yöneticilik durumu gibi kişisel bilgiler ile kurumsal değerlendirme öncesinde, sırasında ve sonrasında düzenlenen bilgilendirme toplantıları ve iyileştirme çalışmaları gibi faaliyetlere katılıp katılmadıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. İkinci bölümde ise; üniversitelerin sorun boyutlarına yönelik iyileştirme önerilerine yer verilmiştir.

Kişiyi tanımlayıcı bilgiler ve KDP'na ilişkin görüşler kapalı uçlu sorularla, önerilerle ilgili sorular “beşli Likert ölçeği”ne göre hazırlanmıştır.

Anket hazırlandıktan sonra, iyileştirme önerileri ile ilgili, 50 maddelik bir madde havuzu elde edilmiş ve farklı üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinden uzman görüşü alınmıştır. Buradaki maddeler anlam ve içerik açısından gözden geçirilmiş ve bir dilbilimcinin de görüşü alınarak, gerekli sadeleştirme ve düzeltmeler yapılmıştır. Bunun sonrasında, aynı anlamı ifade eden maddeler ayıklanmış ve sonuç olarak, uzmanların görüşleri doğrultusunda, 37 maddeden oluşan, bir ifade seti elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçek, alan yazın ve dört üniversitenin KDR’nda yer alan ve Bologna Süreci kapsamında üniversitelere yönelik iyileştirme önerilerine ilişkin madde ifadelerinden oluşmaktadır. Katılımcılara, bu önerilere ne derecede katıldıkları sorulmaktadır. Madde ifadelerinin değerlendirilmesinde; en az (1) en çok (5) olacak şekilde bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekte yer alan madde ifadelerinden örnek olarak ikisi şöyledir:

1. Ulusal düzeyde kalite değerlendirme kurumları oluşturulmalıdır.
2. Kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli bir eğitim uygulamanın yolları bulunmalıdır.

Ölçekte, bu şekilde ifade edilmiş maddeler için, öğretim üyelerinin ilgili öneriye ne derecede katıldıklarını belirlemek üzere; “Hiç katılmıyorum = 1” ve “Tamamen Katılıyorum = 5” olacak şekilde derecelendirilmiştir.

3.3.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

37 maddeden oluşan ölçeğin her bir maddesi, ilgili sorun alanlarına ayrılarak; yönetim, finansman, eğitim - araştırma, dış paydaşlar ve uluslararası açılar şeklinde, 4 boyutlu, madde setine dönüştürülmüştür. Daha sonra, anketin geçerlik ve güvenirlik analizleri için, 62 kişilik bir grupta, ön uygulama yapılmıştır.

Ölçeğin, faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla, her bir boyut için, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerleri hesaplanmış ve Barlette testi yapılmıştır. Dört sorun boyutu için, KMO değerleri ve Barlette test sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Sorun Boyutlarının Kaiser-Mayer-Olkin ve Barlette Testi Sonuçları

	KMO*	Barlette p
Alanlar		
Yönetim	0,819	0,0001
Finansman	0,611	0,0001
Araştırma ve Eğitim	0,720	0,0001
Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar	0,811	0,0001

*Kaiser-Meyer-Olkin değeri.

Dört boyutlu ölçeğin güvenirlik ve faktör analizleri, her boyutta yer alan maddeler ayrı ayrı sorgulanarak yapılmıştır. Dolayısıyla her sorun boyutu, tek faktörlü bir ölçek olarak kabul edilmiştir. Büyüköztürk'e göre (2003:119), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve üzerinde olması yeterli kabul edildiği için, bu çalışmada, tek faktörün açıkladığı varyansın %40'ın üzerinde olması için, faktör yükü düşük olan bazı maddeler anketten çıkartılmıştır.

Buna göre, Yönetim boyutunda, toplam 15 madde üzerinde yapılan analiz sonucu, faktör yükleri çok düşük olan 4 madde çıkartılmıştır. İkinci analiz sonucunda madde yükleri 0.40 ile 0.69 arasında değişen 11 maddeden oluşan tek faktörlü yapı oluşturulmuştur. Bu tek faktörün özdeğeri 4.95'dir ve toplam varyansın %45'ini açıkladığı görülmüştür. Yönetim boyutunda yer alan maddelerin iç tutarlılık (cronbach alfa) katsayısı 0.85'dir.

Finansman boyutunda 5 madde vardır. Analiz sonucu, bu maddelerin faktör yüklerinin en düşük olanı 0.54, en yüksek olanı da 0.81'dir. Bu tek faktörlü yapının, özdeğeri 2.24 olup, toplam varyansın %45'ini açıklamaktadır. İç tutarlılık katsayısı 0.67'dir.

Araştırma ve Eğitim sorun boyutları, KDR'nın incelenmesinde iki ayrı başlık altında irdelenmekle birlikte, raporlarda özellikle eğitime ilişkin çok az öneri bulunması nedeniyle, faktör analizi aşamasında birleştirilmiştir. Bu boyutta, toplam 10 madde üzerinde yapılan analiz sonucu, faktör yükü düşük olan, bir soru çıkartılmış ve 9 maddeden oluşan, tek faktörlü yapı oluşturulmuştur. Buna göre, maddelerden faktör yükleri en düşük olanı 0.53, en yüksek olanı 0.83'tür. Bu tek faktörlü yapının özdeğeri 3.77 olup, toplam varyansın %42'sini açıklamaktadır. Bu boyuttaki soruların iç tutarlılık katsayısı 0.78'dir.

Dördüncü boyut olan, Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılarda yer alan maddelerin analizi sonucunda, faktör yükü en düşük 0.60 ve en yüksek 0.82 olan, tek faktörlü bir yapı oluşturulmuştur. Bu tek faktörlü yapının özdeğeri 3.49 olup, toplam varyansın %50'sini açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı da 0.79 olarak hesaplanmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda; Yönetim boyutunda 11, Finansman boyutunda 5, Araştırma ve Eğitim boyutunda 9 ve Dış Paydaşlar ve

Uluslararası Açılar boyutunda 7 madde bulunan ve toplamda 32 maddeden oluşan anket son halini almıştır. Maddelerin sorun boyutlarına göre sıra numaraları ve faktör yük değerleri Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Ankette Yer Alan Maddelerin Sıra Numaraları ve Faktör Yük Değerlerinin Dağılımı

Yönetim		Finansman		Araştırma ve Eğitim		Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar	
No.	F ₁	No.	F ₁	No.	F ₁	No.	F ₁
n1	0,597	n12	0,618	n17	0,710	n26	0,660
n2	0,480	n13	0,741	n18	0,665	n27	0,605
n3	0,591	n14	0,603	n19	0,748	n28	0,674
n4	0,404	n15	0,543	n20	0,535	n29	0,827
n5	0,685	n16	0,813	n21	0,692	n30	0,604
n6	0,689			n22	0,831	n31	0,674
n7	0,578			n23	0,659	n32	0,618
n8	0,559			n24	0,660		
n9	0,481			n25	0,696		
n10	0,583						
n11	0,650						

F₁: Faktör Yüğü

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel bölümünde, dört üniversitenin temsilcileri ile görüşmenin gerçekleştirilebilmesi için, öncelikle üniversite rektörlüklerine hem e-posta hem de telefon aracılığıyla görüşme talebi iletilmiş ve her bir rektörlükten ilgililerin isim ve iletişim bilgilerine ulaşılmıştır. Daha sonra, her bir katılımcıya e-posta aracılığıyla görüşme talebi yeniden iletilerek, uygun görülen şekillerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler katılımcıların görüşme kabul koşullarına bağlı olarak gerçekleştirildiğinden, tek bir görüşme yöntemi kullanılamamıştır. Görüşmeler katılımcıların programlarına göre yüz yüze veya telefonla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı veri kaybını önlemek üzere görüşme formuna ek olarak, ses kayıt cihazını katılımcıların onayını alarak kullanmıştır. Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler deşifre edildikten sonra araştırma etiği açısından,

katılımcılara e-posta ile ulaştırılmıştır. Ancak katılımcılardan herhangi bir düzeltme talebi gelmemiştir.

Anket çalışmasında, uygulamaya başlamadan önce, ilgili üniversitelerin rektörlüklerinden ve etik kurullarından araştırma oluru alınmıştır (Ek 3). Anket uygulaması üniversitelerin örneğe alınan fakültelerine gidilerek ve kişilere ulaşılarak yapılmıştır. Ulaşılan öğretim üyelerinin bir bölümü, anketi hemen cevaplandırmış, bir kısmı ise anket bırakılmasını istemişlerdir. Bırakılan anketler daha sonraki ziyaretlerde doldurulmuş ise toplanmıştır. Yerinde bulunamayan ya da anket doldurmayı reddedenler için yedek örneklerle anket uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırma sonuçlarının analizi için, ses kayıtlarının deşifresiyle elde edilen bilgiler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Konuşmacıların ifadeleri araştırmanın alt problemlerine göre başlıklara ayrılmış ve karşılaştırmayı kolaylaştırmak amacıyla tablolaştırılmıştır. Katılımcıların KDP'nin yürütülmesi ve üniversitelerinde yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerini içeren ifadeleri, yanıtın içeriğini değiştirmeyecek şekilde, anlam bütünlüğünü koruyarak kısaltılmıştır.

Anket tekniği ile elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 15.0 programına aktarılıp, aynı programda veri kontrolü yapıldıktan sonra, analiz edilmiştir. Verilerin analizinde soruların özelliklerine uygun istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Anketin birinci ve ikinci bölümlerinde yer alan kişiyi tanımlayıcı ve kurumsal değerlendirme çalışmaları ile ilgili sorular, kapalı uçlu ve evet-hayır şeklinde yanıtlanan, nitelik sorularıdır. Verileri, sayımla elde edilmiş süresiz verilerdir ve tablolaştırılarak sunulmuştur. Gruplar arasındaki farklılıkların önemi non-parametrik testlerle (Khi-kare testi) yapılmıştır.

Anketin üçüncü bölümünde öğretim üyelerinin önerilere katılma dereceleri için Likert ölçeği kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde dağılımları

tanımlayıcı ölçütlerden; aritmetik ortalama ve standart sapma (ss) değerleri verilmiştir.

Aritmetik ortalamanın büyüklük derecesine göre öneriler sıralanmış ve en çok ya da en az katılım olan öneriler belirlenmiştir. Ayrıca, aritmetik ortalamanın kolayca yorumlanması için beşli ölçeklerde uygulanan, tamamen katılıyorum seçeneğine verilen 5 puandan, hiç katılmıyorum seçeneğine verilen 1 puanın çıkartılıp 5'e bölünmesiyle $[(5-1)/5]$ 0,80 oranında eşit aralıklar oluşturulması yöntemi kullanılmıştır. Böylece ortalama puanların 1-1,80 arasında olanları “çok düşük”, 1,81-2,60 arasında olanları “düşük”, 2,61-3,40 arasında olanları “orta”, 3,41-4,20 arasında olanları “yüksek” ve 4,21-5 arasında olanları ise “çok yüksek” olarak değerlendirebilme olanağı sağlanmıştır. Örneğin, madde ortalaması 3.41 ise öneriye katılım derecesi “yüksek” olarak değerlendirilmiştir.

Ortalamaların karşılaştırılması ve önem kontrolü gereken durumlarda; iki ortalama arası önem kontrolü için t-testi, fakülte türü, unvan gibi üç ya da üçten fazla ortalamanın karşılaştırılması gereken durumlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılıkların çıkması durumunda farkın temelde hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Analizlerin yorumlanmasında grup ortalama değerleri ve “p” anlamlılık (yanılma düzeyi) değerleri kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi olarak en büyük değer $\alpha = 0.05$ dikkate alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde üniversitelerin KDR’nda yönetim, finansman, araştırma, eğitim ile dış paydaşlar ve uluslararası açılar boyutlarında yapılan tespitler, kurumsal değerlendirme sürecinde üniversitelerde görev almış yönetim temsilcileri ile yapılan görüşme sonuçları ve üniversitelerimizde kurumsal değerlendirme sürecinin işleyişi ve iyileştirme önerilerine yönetici ve öğretim üyelerinin katılım dereceleri ile ilgili bulgular tartışılmıştır.

4.1 KDP’na Katılan Ankara’daki Üniversitelerin KDR’nın İncelenmesi

Bu bölümde üniversitelerimiz ile ilgili, KDR’nda yer alan sorunlar ve sorunlara ilişkin tartışmalar beş ana başlık altında sunulmuştur.

4.1.1. Yönetimle İlgili Sorunlar

Araştırma kapsamında incelenen dört üniversitenin KDR’nda yönetimle ilgili olarak; özerklik, stratejik planlama, kalite güvencesi, kurumsal yapı, insan kaynakları ve öğrencilerin yönetime katılımı konularında değerlendirmeler bulunmaktadır.

i. Yönetimsel Özerklik ile İlgili Sorunlar

Türk yükseköğretiminin merkeziyetçi yapısı araştırma kapsamında incelenen dört üniversiteden üçünün KDR’nda açık bir şekilde ifade edilmektedir.

HÜ Raporunda (2007), “Türk üniversite sistemi oldukça merkezidir ve kurumsal özerklik düzeyi Avrupa standartlarına göre düşüktür... Hükümet ve YÖK’nun; bütçe ve bütçenin tahsisatı, öğrencilerin üniversiteye girişi, akademik ve idari personelin sayısı ve kurum içi dağılımı gibi, kilit unsurları kontrolü altında tuttuğu bir ortamda Türkiye’deki üniversitelerin mevcut özerkliklerinin oldukça

sınırlı olduğu sonucuna ulaşmıştır” (s. 4-5) tespitlerinde bulunmaktadır. Raporda yer alan bu ifadeler yönetsel özerklik konusundaki sorunlarımızı net bir şekilde ortaya koymaktadır.

AÜ’nin raporunda (2005) ise özerklik sorunun nedenlerine ilişkin tespitlerde bulunulmuştur. Raporda bu sınırlılıklar; “Yükseköğretim üzerindeki güçlü devlet denetimi AÜ için temel dış sınırlılıktır.... Milli Eğitim Bakanlığı, YÖK ve Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) insan kaynaklarının dağılımı ve döner sermaye de dahil olmak üzere masrafların ve harcamaların dağılımı konusunda üniversiteler üzerinde hükümet denetimi olmasında ısrar etmektedirler.” (s. 9, 11) ifadeleri ile ortaya konarak “üniversitenin kendi kendini yönetiminde daha geniş kurumsal özerklik ve sorumluluğu olması gerekliliği” (s. 12) vurgulanmaktadır.

Yönetsel özerklik, GÜ için hazırlanan KDR’nda da sıklıkla değinilen bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. “YÖK, ÜAK ve TÜRK Bakanlıkların yanında üniversite otonomisini kısıtlayan fonksiyonlara sahiptir.” denilmekte ve fakülte dekanlıkları gibi üst yönetim kademelerine rektörün sadece önerisi ile görevlendirme yapılması eleştirilmektedir (2007: 5). Yine aynı raporda öğrenci kontenjanlarının ve akademik kadroların merkezi olarak belirlenmesi yönetsel özerklik alanındaki kısıtlar olarak ortaya konmakta; “Devletin yükseköğretim kadro politikaları, GÜ’nin daha kapsamlı amaçlara ulaşmak üzere kendi personel stratejileri vasıtasıyla değışimi yönlendirebilme otonomisini açık biçimde sınırlamaktadır.” tespitinde bulunmaktadır (s. 10).

Üniversitelerin özerklik derecesi ne olmalıdır sorusu sık tartışılan konulardan birisidir. Bu amaçla bazı göstergeler geliştirilmiş ve ülkelerin özerklik düzeylerini bu kriterlere göre belirlemeye çalışılmıştır. Uluslararası açıdan değerlendirildiğinde özerklikle ilgili kabul gören göstergelerden birisi OECD kriterleridir. Üniversite özerklik derecelerinin değerlendirilmesi için bütçe kullanma özgürlüğünden, fiziki kaynakların mülkiyetine, öğrenci harçlarının tespitinden akademik personelin istihdamına kadar sekiz konu OECD tarafından özerklik göstergesi olarak tespit edilmiştir. Bu endekste Meksika, Norveç gibi ülkeler 8 üzerinden 7-7,5 puanla değerlendirilirken Türk üniversiteleri ancak 1,5 puan

alabilmiştir. Bu göstergelere göre değerlendirme yapan Mızıkacı (2006: 40) üniversite özerkliğini kısıtlayan unsurlar olarak şunları sıralamaktadır:

- Kamu üniversiteleri devlet yönetimindedir.
- Varlıkları devlet mülkiyetidir ve personeli de devlet tarafından istihdam edilir.
- Üniversite yönetiminin temel yapısı, fakülteler, personel ve öğrenci sayıları, maaşlar, öğrenim harçları hükümetin yasama ve bütçeleme araçları ile belirlenmektedir.
- Hükümetin yasal mevzuatını uygulamakla yükümlü kurum YÖK'dur.
- Üniversiteler bina ve diğer donanımlarının mülkiyetine sahip değildir.
- Bağımsız finansman kaynaklarına erişim hakkına sahip değildir.
- Akademik yapılarını ve ders içeriklerini kısmen kendileri belirlemektedir. YÖK'nun onayını almak ve önceden belirlenmiş yapılara göre belirlemek zorundadırlar.
- Akademik personeli Devlet Memurları Kanununa tabidir ve sadece kısmen istihdam edip işten çıkarabilirler. Örneğin, maaşlar hükümet tarafından belirlenir.
- Üniversiteler öğrenci kayıtlarında ancak kısmen söz hakkına sahiptir. Öğrenci kontenjanları hakkında hükümete görüş bildirilse de ihtiyaca göre YÖK tarafından müdahalede bulunmaktadır.
- Öğrencilerden alınan harçlara müdahale edemezler çünkü "katkı payları" hükümet tarafından belirlenir.

Bu kapsamda YÖK'nun mevcut görevleri değerlendirildiğinde, Kurulun mevcut görevlerinden bir kısmını doğrudan üniversitelere devrederek, ülkemizde yükseköğretimi planlayan, stratejik hedeflerini ortaya koyan, üniversitelerin bu hedefler doğrultusunda ortaya koyduğu faaliyetleri bilimsel, mali ve idari bakımdan değerlendiren bir yapıya kavuşturulması gerektiği söylenebilir (Mutluer, 2008: 29). Konu ile ilgili olarak Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında da (DPT, 2006: 87) YÖK'nun; standart belirleme, koordinasyon ve planlamadan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılması ve yükseköğretim kurumlarının şeffaflık ve hesap

verebilirlik ilkeleri doğrultusunda idari ve mali özerkliğe sahip olması hedefi yer almaktadır.

Hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kabul edilmesine rağmen merkeziyetçi yapının hızlı bir şekilde değiştirilememesine YÖK'ün Strateji Raporunda açıklama getirilmektedir. Raporda adem-i merkeziyetçi bir yapıya ancak zaman içerisinde aşamalı olarak geçilebileceği belirtilmektedir. Rapora göre böyle bir sistemin verimli olabilmesi için öncelikli olarak belirli ilke ve ölçütler geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, Türk sistemine özgü olarak “yönetim kültürünün kayırmacı pratiklerinin yarattığı olumsuzluklardan kaçınmak için” merkezi sistemin gerekli olduğu vurgulanmaktadır (YÖK, 2007: 162).

ii. Stratejik Planlama ile İlgili Sorunlar

Stratejik planlama özellikle değişimin çok hızlı bir şekilde gerçekleştiği günümüzde üniversiteler için çok önemlidir. Çünkü stratejik planlama, geleneksel planlamanın aksine şartlara göre değişebilen esnek bir planlama anlayışına dayanmaktadır (Nartgün, 1996: 9)

Stratejik plan hazırlama konusu üniversitelerimiz açısından yenilik arz etmesi nedeniyle hazırlanan planlarda bir takım eksiklikler bulunması kuşkusuz kaçınılmazdır. Başarılı bir stratejik planın göstergelerinden birisi kurumun sahip olduğu kaynaklarla ilişkilendirilmesidir. Ancak bu konudaki eksiklik üniversitelerin KDR'nda “stratejik planlama amaçlarının daha etkin gerçekleşebilmesi için finansal planlamanın daha açık ve net biçimde yapılması” (GÜ, 2007: 8) ve “net bir kaynak tahsis mekanizmasının eksikliği, planlama ve bütçe arasındaki ilişkinin belirsizliği” (HÜ, 2007: 12) ifadeleri ile yer almaktadır.

Yılmaz ve Keskin de üniversitelerin yönetsel ve mali sorunlarının devam etme nedenleri arasında yönetim sistemi ile mali yönetim sistemi arasındaki uyumun istenilen seviyeye ulaşamamasını ve üniversitelerde kurumsal düzeyde hazırlanan stratejik planlar ve performans programı ile bütçe arasında gereken bağın hala kurulamamasını göstermektedir (2010: 154).

GÜ raporunda, stratejik planlama ilgili vurgulanan bir diğer sıkıntı ise planda çok fazla stratejik amacın bulunması yönündedir. Değerlendirme ekibi, stratejik planın uygulanabilirliği açısından bu amaçların önceliklendirilmesini önermektedirler (2007: 8).

Taylor ve Miroiu (2002: 10) iyi bir stratejik planın özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- öngörü,
- hedeflerin belirlenmesi,
- bu hedeflere ulaşılmasını sağlayacak araçların geliştirilmesi,
- belirlenen amaç ve hedeflerin kullanılacak kaynaklarla ilişkilendirilmesi.

Stratejik planların başarılı bir şekilde uygulanabilmesi üniversitelerin yönetsel ve mali özerkliği ile ilişkilidir. Kurumların stratejik planlarında belirledikleri hedeflere ulaşabilmeleri için öncelikle üniversite liderlerinin ulusal düzeydeki düzenlemelerin müdahalesi olmaksızın hedeflerine ulaşmak için yetkilendirilmeleri büyük önem arz etmektedir (TÜSİAD, 2008: 66).

iii. Kalite Güvencesi ile İlgili Sorunlar

Üniversitelerde sadece ulusal değil, uluslararası düzeyde kabul görmüş kalite güvencesi, kalite standartları, özdenetim ve akreditasyon uygulamalarının kurumsallaştırılması gerekmektedir. Üniversitelerimizde kalite değerlendirmesi ve güvencesi 2005 yılından itibaren hız kazanmaya başlamış olmakla birlikte uygulamada bazı eksiklikler gözlemlenmektedir. Bu aksaklıklar AÜ'nin raporunda "Karmaşık bürokratik kurallar araştırma etkinliklerinin kalite güvencesini engellemektedir." ifadesi ile ortaya konurken, ODTÜ'nin raporunda ise "Sistematik bir kalite güvencesi sisteminin ve üzerinde anlaşmaya varılmış bir kalite kavramının eksikliğine" vurgulama yapılmaktadır.

Üniversitelerimizin raporlarında ön plana çıkan değerlendirmelerden birisi de üniversitelere dışarıdan kalite değerlendirmesi yapacak kuruluşların oluşturulması konusudur. Bununla ilgili olarak AÜ raporunda özdeğerlendirmeye ek olarak dış değerlendirmelerin zaman zaman yürütülmesi önerilmektedir. GÜ

raporunda (2007) YÖDEK'nun bu konuda çalışmaları başlattığına değinilmekte, buna ek olarak kurumların akran değerlendirmesinden (peer review) de yararlanması tavsiye edilmektedir.

Ancak ülkemizde kalite değerlendirilmesi ile ilgili önemli bir sorun ulusal düzeyde değerlendirme yapacak bağımsız kuruluşların henüz oluşturulmamış olmasıdır. Daha önce de belirtildiği gibi 2005 yılında “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği”nin yayınlanmasından sonra Türk üniversitelerinde kalite güvencesi kapsamında yürütülen çalışmalar hız kazanmış ve her üniversite yıllık olarak hazırladığı özdeğerlendirme raporunu YÖDEK'una sunmaya başlamıştır.

Bununla birlikte YÖDEK'nun YÖK ile birlikte kalite göstergelerini belirleyerek üniversitelerde kalite güvencesini uygulamaya koyması, YÖK'nun hem üniversitelerle hem de hükümetle olan bağları nedeniyle, ENQA tarafından belirlenen “Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi İçin Standartlar ve İlkeler” kapsamında yargılarının bağımsızlığına ilişkin kaygılar doğurmaktadır (TÜSİAD, 2008: 19). Bu sakıncalar nedeniyle kalite güvencesi ve değerlendirmesi için tam olarak bağımsız bir kurumun oluşturulması gerekmektedir.

Üniversitelerin raporlarında kalite güvencesi çalışmaları ilgili bir eleştiri de idari ve destek birimlerinin bu süreçlere dahil edilmemesi konusundadır. Yapılan kalite değerlendirme çalışmaları daha çok akademik faaliyetleri kapsamakta, idari süreçleri ve idari personeli olması gerektiği kadar çalışmalara dahil etmemektedir. ODTÜ raporunda bu konu ile ilgili “akademik personelin olduğu kadar idari personelin de sürece katılımı sağlanmalıdır” (2003: 12) ifadesi yer alırken, GÜ raporunda da “idari ve destek birimlerinin amaca uygunluğunu sağlamak için kalite güvence sistemlerine dahil edilmesi” (2007: 11) önerilmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında yürütülen kalite, özdeğerlendirme, dış değerlendirme, kredilendirme gibi çalışmalar kurumların topluma ve paydaşlara hesap verebilirliğini arttırdığı ve rekabet edebilirliğini yükselttiği için önemlidir. Ancak bu çalışmalarda katılımcılık düzeyi arttıkça, kalite kavramı kurum çalışanları tarafından içselleştirilmekte ve daha da başarıya ulaşılmaktadır (Akşit, 2004: 138).

iv. Kurumsal Yapı ile İlgili Sorunlar

Üniversitelerin üst yönetiminden iki önemli kurul sorumludur. Yükseköğretim Kanunun 14. ve 15. maddelerine göre senato üniversitenin akademik organı olarak faaliyet gösterirken yönetim kurulu, idari bir organ olarak rektöre yardımcı olmaktadır. GÜ raporunda da belirtildiği gibi “Yönetim Kurulu, politika geliştiren ve değişim koşullarının halledilmesinde Senatoyu destekleyen bir değişim birimi olarak çok önemli bir rol oynamaktadır” (2007: 7).

Ancak üniversitelerin KDR’na göre hem senatonun yapılanmasında hem de yönetim kurulunun görev tanımlarında değişikliğe ihtiyaç duyulmaktadır. GÜ raporunda hem üniversite senatosu üye sayısının ve alt kurulların çok fazla olduğu belirtilmekte, hem de yapılması gerekenler konusunda öneride bulunmaktadır. Raporda bu konu “yönetim kurulunun görev tanımının ve işlevsel uygulamalarının, kurum genelinde bir inovasyon ve dinamizm kültürünü teşvik etmek amacıyla ve karar mekanizmalarının en etkin düzeyde işlemlerini sağlayacak bir bakışla gözden geçirilmesi” ifadesi ile belirtilmektedir (2007: 7).

KDP’na Ankara’dan katılan devlet üniversitelerinin hepsi de köklü bir geçmişe sahip büyük üniversitelerdir. Üniversitelerin özellikle bu fiziki ve örgütsel büyüklükleri değerlendirme ekipleri tarafından bir dezavantaj olarak görülmektedir. AÜ raporunda, üniversitenin mevcut eğitim ve araştırma organizasyonunun, genelde gereğinden fazla karmaşık ve bürokratik görüldüğü vurgulanmaktadır (2005: 6).

GÜ’nin KDR’nda, üniversite bünyesinde benzer fakülte ve programların faaliyet göstermesi, üniversite açısından bir dezavantaj olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca bu durumun, üniversitenin kaynak kullanımını da olumsuz yönde etkilediği belirtilerek bunu düzeltmek için “etkili ve gerçekçi bir strateji uygulaması” önerilmektedir (2007: 9). Aynı raporda yer alan diğer bir öneri de, akademik birim açılması ve kapatılmasında objektif kriterlerin belirlenmesidir (2007: 16).

Üniversitelerin kurumsal yapıları ile ilgili eleştirilen bir diğer konu ise rektör yardımcılardır. GÜ’nin raporunda rektör yardımcılarının sayısının kurumun stratejik planı ya da kurumsal büyüklüğünden kaynaklanan ihtiyaçlarına göre değil, yasal zorunluluklar nedeniyle üçle sınırlandırılması eleştirilmektedir. Ayrıca, rektör

yardımcılarının geniş bir sorumluluk alanına sahip olmakla beraber amaçlarını eyleme dökme veya üniversite hedeflerine ulaşma konusunda doğrudan yetkiye sahip olmadıkları vurgulanmaktadır (2007: 6). Bu konu YÖK'nun hazırladığı Yükseköğretim Strateji Raporunda da yer almaktadır. Bu raporda, “rektör yardımcısı sayısının üçle sınırlanmış olması, üniversitelerin yönetiminde sıkıntıya yol açmakta ve danışmanlık altında rektör yardımcısının işlevini yerine getirecek atamalar yapılması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır” denilmektedir (2007: 54). Rektör yardımcısı sayısının bütün üniversiteler için üçle sınırlandırılmış olması TÜSİAD ve AÜB işbirliği ile hazırlanmış olan raporda da bir yetersizlik olarak ifade edilmektedir (2008: 99).

v. İnsan Kaynakları ile İlgili Sorunlar

Bilginin ekonomik kalkınmada büyük önem kazanmaya başladığı günümüzde üniversitelerin bilgi üretme fonksiyonunu yerine getiren akademik personeli de kurumların insan kaynağı olarak önem kazanmaktadır. Erdem'in (2006: 307) de belirttiği gibi üniversitelerin verdikleri hizmetlerin niteliği sahip oldukları akademik personelin niteliğine bağlıdır.

Üniversitelerin KDR'nda insan kaynakları ile ilgili en çok ön plana çıkan eleştiri, GÜ raporunda ifade edildiği şekli ile “akademik personelin, devlet memuru vasfında ve ayrıca güçlü bir memuriyet süresi güvencesine sahip” olmasıdır (2007: 10). AÜ'nin raporunda yer alan “kadro tahsislerinin performans değerlendirme mekanizmalarına dayanılarak yapılması yerine, bürokratik olarak yapılması söz konusudur” (2005: 5) ifadesi de bu soruna işaret etmektedir.

Bunun iki sakıncası bulunmaktadır. Birinci sakınca memurluk statüsünün getirdiği iş garantisinin bir süre sonra öğretim elemanlarının performanslarında düşüklüğe neden olmasıdır. İkinci sakınca ise akademik personelin kamuda görev yapan diğer memurlarla eşdeğer maaşlara sahip olmasıdır. TÜSİAD'nin raporunda da (2003: 20) akademik personelin devlet memuru statüsünde çalıştırılmasının, bilimsel özerklik için önemli olmakla birlikte, görevde otomatik yükseltmeye ve

dolayısıyla liyakat sisteminin arka plana itilmesine ve ğretim elemanlarının gelirlerinin düşük kalmasına yol açtığı belirtilmektedir.

Aktan (2004: 108), sürekli iş garantisi veren bir pozisyona sahip olmanın sakıncalarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Rehavet ve atalet,
2. Bilime olan şevkin azalması,
3. Eskimiş ders notlarının ve kitapların öğrencilere okutulması,
4. Zamanla oluşan bilgi eksikliğinden dolayı mkemmeliyetten uzaklaşma,
5. Bölüm ya da anabilim dalında statükoya sarılma, dışarıdan atanması düşünülen başarılı akademisyenlere engel olma,
6. Aynı bölümde uzun yıllar bölüm başkanı olarak görev yapan ğretim üyelerinin mevkilerini suistimal etmeleri.

Öğretim yelerinin ülkemizde devlet memuru statüsünde çalışması özellikle belirli bir statüye gelmiş ğretim üyelerinden beklenen verimin elde edilememesine neden olmaktadır. Buna zm olarak ise ğretim elemanlarının sözleşmeli statüde çalıştırılması nerisi getirilebilir. Ancak bunu uygulamaya koyarken belirli konulara dikkat etmek gerekmektedir. Örneğin, Mutluer'in (2008: 23) de belirttiği gibi, ğretim üyelerine herhangi bir süre ve alternatif sunulmadan sözleşmeli sisteme geçilmesi başta yapısal ve hukuki olmak üzere pek çok sorunu beraberinde getirecektir. Bu nedenle sözleşmeli ğretim yesi uygulaması zamana yayılarak hayata geçirilmelidir.

Ayrıca sözleşme ve performans değerlendirmelerinin mümkün olduğunca objektif ölçütlere göre yapılmasının sağlanması da büyük önem taşımaktadır. 2000 yılında yayınlanan Yükseköğretim zel İhtisas Komisyonu Raporunda (s. 29) mevcut yükseltme sisteminde her zaman liyakate dayalı objektif bir değerlendirme yapılmadığı belirtilmiştir.

Aktan da (2004: 116) niversitelerde profesörlük, doçentlik ve yardımcı doçentliğe ykseltilmede nesnel akademik ölçütlerin geliştirilmesini savunmakta ve her ğretim elemanının aynı üniversitede en fazla 10 sene boyunca çalışabildiği ve akademik performansın; yazılan kitaplar, makaleler (zellikle uluslararası ve ulusal endekslerde taranan dergilerde yayınlanan tam metinler), sanat dallarındaki üretim,

bildiriler/tebliğler, editörlükler ve atıflara dayalı olarak ölçüldüğü bir sistem önerisinde bulunmaktadır.

İnsan kaynakları ile ilgili üniversite raporlarında ortaya çıkan bir diğer sorun ise içten besleme (in-breeding), yani yükseköğretim kurumlarının akademik kadrolarını sadece kendi içlerinde karşılaması konusudur. GÜ'nin raporunda (2007: 10) “personel tabanını zenginleştirecek ve değişen ihtiyaçlara daha güçlü odaklanmayı kılacak ‘taze kan’ politikaları sınırlıdır” değerlendirmesi yapılmakta, buna gerekçe olarak da devlet bütçesine ek bir masraf getirmemek için özellikle profesör ve doçent atamalarının kurum içinden yapılması gösterilmektedir.

Yine HÜ'nin raporunda (2007: 7) içerden beslemenin Türk üniversitelerinin geneli için bir sorun olduğu belirtilmekte ve “öğretim üyelerinin çoğu kendi mezunlarından oluşmaktadır ve bu durum üniversite içinde boş bir pozisyonun ortaya çıkması durumunda içerideki akademik personelin önceliğe sahip olması gibi bir yaklaşımla daha kritik hale gelmektedir” sözleriyle eleştirilmektedir.

Böyle bir uygulama, kurumun dışarıdan gelecek bir personelin farklı bakış açısını kuruma yansıtmasını engelleyici bir durumdur. Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversiteler bunun önüne geçmek için kendilerinin doktora verdikleri kişileri yardımcı doçent olarak istihdam etmemektedirler (YÖK, 1992: 39). Böylelikle kişiler, mezunu oldukları üniversitede çalışmak isteseler bile öncelikle başka kurumlara giderek deneyim kazanmak durumundadırlar. Böyle bir uygulama belli yükseköğretim kurumlarına olan aşırı talebi de azaltarak öğretim üyesi sıkıntısı çeken diğer üniversitelerin desteklenmesine yardımcı olacaktır.

vi. Öğrenci Katılımı

Bologna Sürecinin tüm üniversitelerde yerleştirmek istediği en önemli konulardan birisi öğrencilerin yönetime katılımıdır. Öğrencilerin Bologna Süreci ile birlikte “okullu” olarak algılanmaktan çıkıp üniversite ile ilgili tüm konularda “ortak” olarak algılanmaları ve yönetime katılımları giderek büyük önem kazanmaya başlamıştır. Bu anlayışın doğal sonucu olarak öğrencilerin kaynaklarını

yatırdıkları ve geleceklerini yönlendiren üniversite hizmetlerinin şekillendirilmesinde söz sahibi olmaları gündeme gelmiştir (TÜSİAD, 2008: 85).

Ancak üniversitelerin değerlendirme raporlarında öğrencilerin yönetim süreçlerine katılımının yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmektedir. Bu konu üç üniversitenin değerlendirme raporlarında da şu şekilde ortaya çıkmaktadır:

“Halihazırda öğrenciler çeşitli yönetim ve karar alma süreçlerinde tamamen eksiktirler.” (ODTÜ, 2003: 12)

“... Bologna Süreci’nin başarısı için, öğrenci katılımının karar verme süreçlerine de katılım olarak algılanması çok önemli olacaktır.” (AÜ, 2005: 7).

“Kurumsal yönetişimde oy verme hakkı da dahil olmak üzere öğrenci katılımının artırılması...” (HÜ, 2007: 13).

Bu konu ile ilgili en önemli adım 2005 yılında kabul edilerek yürürlüğe sokulan “Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği”dir. Bu yönetmelikle birlikte tüm üniversitelerde, Bölüm/Program/Anabilim Dalı/Anasanat Dalı düzeyinden başlamak üzere Öğrenci Temsilcileri her kurumun kendi belirleyeceği süre ve program içerisinde seçilmektedir. Bütün düzeylerdeki temsilciler, yönetmelik gereği, öğrencilerle ilgili konuların görüşülmesi sırasında temsil ettikleri akademik birimin kurul toplantılarına katılmaktadırlar. Buna göre en küçük bölüm kurullarından, üniversite Senatosuna kadar bütün yönetim kurullarında öğrenciler temsil edilmektedir. Ancak bu yönetmeliğin en büyük kısıtı 2005–2007 Türkiye Ulusal Raporunda da belirtildiği gibi bu toplantılarda öğrencilerin oy hakkının bulunmamasıdır (Ertepinar, 2006).

Avrupa üniversitelerinde öğrencilerin rektörlük seçimleri dahil pek çok yönetim sürecine dahil edilmesi üniversitelerin kuruldukları günden beri uygulanmaktadır. Birer eğitim kurumu olan üniversitelerin en önemli unsurunun öğrenciler olduğu kabul edildiğinde, onların üniversitelerin karar verme süreçlerine ve değerlendirme mekanizmalarına dahil edilmesinin bu süreçlerin doğal bir parçası olduğu da görülecektir (Doğramacı, 2000: 8).

Raporlardaki değerlendirmelerden de görüldüğü gibi öğrenci katılımı üniversitelerdeki en büyük eksiklerden birisi olarak ortaya çıkmaktadır. Her ne

kadar 2003'ten günümüze öğrencilerin yönetimde temsil edilmesi konusunda önemli adımlar atılmış olsa da, karar alma süreçlerine katılımları da sağlanmadığı sürece Türk üniversiteleri Avrupa'daki benzerlerinden eksik kalmaya devam edecektir. Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporunda belirtildiği gibi öğrenci katılımının eksikliği hem yönetim hem de akademik özgürlük sorunudur (2005: 82).

2.4.2. Finansman ile İlgili Sorunlar

Türk yükseköğretiminin finansman konusunda yaşadığı darboğaz, uzun yıllardan beri değişmeyen ve sürekli tartışılan bir sorundur. Korkut (2002: 67) bu sorunu şu şekilde özetlemektedir:

- a) Yükseköğretimin bütçe ödenekleri gerçek olarak artmamaktadır.
- b) Bütçe ödeneklerinin, GSMH ve konsolide bütçe içindeki payı düşmektedir.
- c) Yatırım ödeneklerinin, toplam ödemeler içindeki payı yükselmemektedir.
- d) Öğrenci başına düşen gerçek ödenek tutarı azalmaktadır.

Üniversitelerin KDR'nda yer alan finansman ve bütçeleme ile ilgili eleştiri ve öneriler aşağıda merkezi bütçeleme ve kaynak yaratma başlıkları altında sunulmuştur.

i. Merkezi Bütçeleme

Merkezi bütçeleme konusundaki eleştiriler üniversite raporlarında şu şekilde yer almaktadır:

AÜ: Bütçe harcamalarında ve diğer yatırımlarla ilgili kurallarda esneklik olmaması ise, üniversite özerkliğini daha da kısıtlamaktadır (2005: 6).

GÜ: Üniversite, kısıtlı finansal denetiminin yanında kadro belirleme konusundaki sınırlı gücünü, etkin değişim yönetimi stratejileri geliştirilmesinin önündeki en büyük engeller olarak görmektedir. AÜB Takımı da aynı fikirdedir (2007: 10).

HÜ: Detaylı devlet bütçe sistemi ve kamu finansmanının kullanımı konusundaki hantal kurallar bu kaynaklardan yararlanmayı daha az verimli hale getirmekte ağır ve zaman alıcı idari yükümlülükler ortaya çıkarmaktadır (2007: 6).

ODTÜ: Merkezi olarak yapılan detaylı bütçelendirme üniversitelerin gelişimi önünde bir engeldir (2003: 6).

Türkiye’de yükseköğretim Anayasa’nın 130. maddesi gereği bir kamu hizmeti olduğundan finansmanı da kamusal finansmandır. Devlet üniversitelerinde uygulanan bütçe ile finansman sistemi üç kez değişikliğe uğramıştır. 1973 yılında klasik bütçe sisteminden Program Bütçe Sistemine geçilmiş, 1998 yılında kısa bir süreliğine Torba Bütçe Sistemi uygulanmış, son olarak ise 2004 yılından itibaren analitik bütçe sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Ancak bu sistemlerin hepsinde üniversiteler aşırı merkezîyetçilikten şikayet etmişlerdir (YÖK, 2007: 58).

Raporlarda yapılan tespitlere paralel olarak, Gürüz de (2003: 217) Türkiye’de uygulanan bütçeleme sistemini eleştirmektedir. Ona göre yükseköğretimin bütçelemesinde kullanılan pazarlık ve anlaşma yöntemi bütçe hazırlanmasında herhangi bir kriteri değil, ikili ilişkileri göz önüne almakta ve devlet, yükseköğretim kurumlarının bütçelerine hakim olmaktadır. Ayrıca hazırlanan bütçelerin ayrıntılı bir şekilde kalemlere ayrılması ve harcamalar için devlet onayının gerekmesi, kurumların kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmasını özendirmemektedir.

Bununla birlikte, 2006 yılından itibaren Performansa Dayalı Bütçeleme sistemi getiren 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi Kanununun 12. maddesine göre üniversite bütçeleri özel bütçe olarak düzenlenmektedir. Bu bütçe sistemi ile devlet üniversitelerin kendi gelirlerini yaratmalarını ve devlet katkısını azaltmayı amaçlamaktadır (Baturel, 2007: 77).

Uygulamada olan 5018 sayılı kanuna göre üniversitelerin bütçe ödenekleri YÖK, Maliye Bakanlığı ve DPT arasında yapılan bir anlaşmaya bağlı olarak Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylandıktan sonra tahsis edilmekte ve ödenekler üçer aylık dilimler halinde harcama için serbest bırakılmaktadır. Her ne kadar üniversiteler kendi gelirlerini çeşitli kaynaklardan yaratsalar da bütçe fazlası ve açıklarını ele almada dış düzenlemelere uymakla yükümlü tutulmaktadırlar (TÜSİAD, 2008: 20).

Ankara, Gazi ve Hacettepe Üniversitelerinin raporlarında olumlu bir gelişme olarak vurgulanan 5018 sayılı Kanun, harcama öncesi denetimi kuruluşların kendi

iç denetim mekanizmalarına bırakarak üniversitelerin mali özerkliği konusunda bir ilerleme sağlamıştır. Ayrıca harcamaların performansa ve daha geniş anlamda kurumların stratejik planlarına dayalı olarak yapılması esası da bütçeleme konusunda kaydedilen ilerlemelerden birisidir (Mutluer, 2008: 45).

ii. Kaynak Yaratma

Nohutçu (2006: 53), 1980’li yıllardan itibaren genel olarak dünyada sosyal devlet anlayışından liberal devlet anlayışına geçilmesi ile birlikte kamu kaynaklarından üniversitelere aktarılan payın düşmeye başlamasının ve yükseköğretime artan talebin yarattığı baskının; üniversiteleri, hem ellerindeki kaynağı daha etkili ve verimli kullanmaya, hem de farklı finansman kaynakları yaratmaya ittiğini belirtmektedir.

Üniversitelerin en önemli gelir kaynağı; bağışlardan, öğrenci harçlarından, araştırmalardan, üniversitelere ait arazilerin kullanımından, üniversite hastaneleri ve yaşam boyu eğitim hizmetleri gibi gelir getirici hizmetlerden oluşan döner sermayeleridir. Türk yükseköğretim sisteminin toplam gelirlerinin dağılımı incelendiğinde, kamu kaynaklarının payı %60’lar düzeyinde seyrederken, döner sermaye gelirleri %30, öğrenci katkıları ise %5’in üzerinde seyretmektedir (Kavak, 2011). Ancak Bologna Süreci Ulusal Raporunda açıklandığı üzere (Ertepinar, 2006), 5018 sayılı yasa, üniversitelerin kendi yarattıkları gelirleri yükseköğretim kurumunun bütçesinde öz gelir olarak kaydedilmesini ve kaydedilen bu miktara ilişkin bütçe fazlasının nasıl kullanılacağına ve açığın nasıl kapatılacağına merkezi yönetim bütçe kanunu tarafından belirlenmesini öngörmektedir. Üniversiteler bu yeni uygulamayı kendi ürettikleri gelirlerin kullanım esnekliğini kısıtladığı için eleştirmektedir.

Döner Sermaye’ye ilişkin uygulamalar üniversite raporlarında şu şekilde eleştirilmektedir:

AÜ: Vergi sistemi şu anda döner sermaye yoluyla kazanılan gelirin yaklaşık %50’sini devlet bütçesine aktarmaktadır. Devlet kurumları ek gelir için üniversitelerin kendi vakıflarını ya da diğer türden yapıları oluşturma haklarının

olmadığında ısrar etmektedirler. Bu, üniversitelere, akademik kalitenin üniversitenin kendisi tarafından teminat altına alınması hakkını tanıyan Berlin Bildirisi ile çelişmektedir. (2005: 11).

HÜ: Detaylı devlet bütçe sistemi ve kamu finansmanının kullanımı konusundaki hantal kurallar, Döner Sermaye gibi kaynaklardan yararlanmayı daha az verimli hale getirmekte ağır ve zaman alıcı idari yükümlülükler ortaya çıkarmaktadır... Ek gelir üreten faaliyetler (döner sermaye) için konulan idari kurallar araştırmayı veya diğer hizmete yönelik faaliyetleri teşvik etmemektedir (2007: 6-7).

Ayrıca, 5018 sayılı Kanunda öz gelirleri yüksek olan üniversitelere, devlet bütçesinden yapılan devlet katkısının da azalması söz konusudur. Ancak bu, günümüzde üniversite gelirlerinin daha küçük bir kısmının devletten alınması ve üniversitelerin devlete daha az bağımlı olması yönündeki eğilimin (TÜSİAD, 2008: 113) bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

2.4.3. Araştırma İle İlgili Sorunlar

Araştırma kuşkusuz üniversitelerin en temel fonksiyonlarından birisidir. Küresel ekonomide rekabet edebilirliğini korumak isteyen ülkeler için önemli bir araç olan araştırma, Lizbon Konvansiyonunun da en üst sıralarında yer almaktadır (TÜSİAD, 2008: 128). Ancak yükseköğretim kurumlarının araştırma faaliyetlerindeki başarısı bu kurumların ulusal düzeyde ne derece desteklendiği ile ilişkilidir.

Araştırma konusunda üniversitelerin yaşadığı sıkıntılar, KDR’nda detaylı olarak incelenen bir konudur. Araştırma alanında üniversitelerin yaşadıkları iki sorun; “ulusal düzeyde bir bilim ve teknoloji stratejisinin eksikliği üniversiteler için olumsuz bir etmendir” ifadesi ile ODTÜ’nin raporunda (2003: 7) özetlenirken, AÜ raporunda da disiplinlerarası etkinliğin düşük düzeyde olması, araştırma etkinliklerinde kalite güvencesi sağlamanın önündeki engeller arasında sayılmaktadır (2005: 6).

i. Araştırmalarda Kaynak Sorunu

Üniversitelerin kaynak yaratma konusunda yaşadığı sıkıntılar, yürütölen araştırma faaliyetlerini de kaçınılmaz olarak etkilemektedir. HÜ'nin KDR'nda (2007) “veriler, devlet bütçesinden gelen doğrudan katkının oldukça istikrarsız olduğunu göstermektedir” (s. 8) ve “yurtdışı araştırma fonlarının arttırılmasına verilen destek zayıftır” (s. 12) ifadeleri ile araştırma alanında yaşanan kaynak sorunlarına değinilmektedir. Yine GÜ'nin raporunda, “...Hükümet, araştırmalardan kâr paylaşımı yoluyla ticari kazanç elde edilmesine izin vermemektedir” (2007: 11) ifadesi ile üniversitelerin kendi kaynaklarını geliştirmesi önündeki engeller vurgulanmaktadır.

Bologna Ulusal Raporuna göre 2006 yılında ölkemizde Gayri Safi Yurtiçi Hasılasının (GSYH) %0,76'sı araştırmaya harcanmıştır. Bunun % 48,6'sı kamu kaynaklarından, %46'sı özel kaynaklardan, %5,4'ü ise diğör ulusal ve yabancı kaynaklardan karşılanmıştır (Demir, 2009: 10).

Üniversitelerin araştırma yapmaları için kendilerine devlet tarafından aktarılan payın sınırlı olması, hatta ihtiyacın çok altında kalması, üniversiteleri yürüttükleri araştırmalara kaynak bulma konusunda farklı çözümler üretmeye yöneltmektedir. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı kapsamında hazırlanan Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporunda da bu konuya ilişkin geliştirilen önerilerden bazıları şunlardır (DPT, 2000: 36):

- Sanayi-Üniversite ilişkileri kurumsallaştırılmalıdır. Araştırma konsorsiyumları ve Teknokentlerin başarısı için destek, teşvik ve yasal düzenlemeler yapılmalıdır;
- Araştırma altyapısı için sanayinin sponsorluk yapması teşvik edilmelidir;
- Üniversitelerin araştırma donanımları sanayidekilerle aynı düzeye getirilmelidir;
- Staj yoluyla sanayinin eğitime katkısı kurumsallaştırılmalıdır;
- Araştırma kapasitesini kanıtlamış “yetkin” üniversiteler saptanmalı, bunların araştırma, doktora ve bilim insanı yetiştirmeleri için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Ancak üniversitelerin, özellikle araştırma faaliyetlerine kaynak yaratmak üzere sanayi kuruluşları ile işbirliği yapmasının kısa vadede kaliteyi arttırmakla birlikte uzun vadede üniversitelerin sadece piyasa taleplerine ve önceliklerine göre hareket etmesine, bunun sonucunda da toplumsal sorumluluklarını göz ardı etmesine sebep olacağına yönelik görüşler de bulunmaktadır (Nohutçu, 2006: 58).

Şenses de (2007: 6) bu konudaki endişelerini “.... bu gelişmelerin doğal bir uzantısı olarak yükseköğretim sisteminin araştırma alanı da genel kamu yararı için bilgi üretme işlevinden, giderek ulusal ve uluslararası sermayenin ve onun temsilcilerinin siparişlerini karşılayan ve onun karşılığında gelir temin eden bir işleve dönüşebilir” sözleri ile ifade etmektedir.

ii. Teşvik Sorunu

Ülkemizde akademik personele araştırma yapma konusunda sunulan teşviklerin yeterli olmadığı görülmektedir. Nitekim üniversitelerin KDR’nda da bu konu önplana çıkmaktadır. Bu durum üniversite raporlarında şu şekilde ifade edilmektedir:

AÜ: Akademik personelin maaşlarındaki düşüşün, akademik personelin yapısı, motivasyonu ve performansı üzerinde olumsuz bir etkisi bulunmaktadır (2005: 5).

GÜ: Araştırmanın, Üniversiteye değer katmakla beraber araştırmacıya herhangi bir maddi yarar sağlamaması, bununla beraber ek derslerin kişiye mali faydası olması, personelin öğretim dışındaki faaliyetlere katılımını engellemektedir (2007: 11).

Farklı ülkelerdeki uygulamalara bakıldığında, ABD’nde öğretim üyelerini araştırma konusunda teşvik etmek üzere maaş ödemeleri dokuz ay üzerinden yapılmakta, geri kalan üç ayda, araştırma projelerinde çalışarak ek gelir temin etmelerine yardımcı olunmaktadır. Ayrıca her öğretim üyesine haftada bir gün üniversite dışı bir kurumda danışmanlık yapması için izin verilmektedir (YÖK, 1992: 40). Şenses ise bu konudaki özendiricilerin, akademik çalışmalarda ön plana çıkan öğretim üyelerine değişik unvan ve yetkiler verme, ek asistanlık ve sekreterlik gibi olanaklar sunulması olabileceğini belirtmektedir (2007: 19). GÜ’nin

raporunda da mali olmasa bile araç-gereç ve araştırma görevlisi gibi, üniversitenin kontrolü altında bulunan teşviklerle araştırmacıların daha fazla özendirilmesi önerisinde bulunmaktadır (2007: 11). Görüldüğü gibi, sadece maddi değil bazı parasal olmayan yöntemlerle de öğretim üyelerinin araştırma konusunda teşvik edilmesi söz konusu olabilmektedir.

iii. Personel Yetersizliği ile İlgili Sorunlar

Ülkemizde öğretim elemanı ve araştırma personeli yetiştirilmesinde yaşanan sıkıntılar uzun yıllardan beri tartışıla gelmektedir. Bu sorunun birinci boyutu nitelikli insangücünün üniversitelere çalışmak üzere yönlendirilmesi ile ilgilidir. Üniversitelerin raporlarında bu durum şöyle değerlendirilmektedir:

AÜ: Genç akademik kadro yüzdesi büyük ölçüde düşmekte ve bu da, dinamik bir fakülte kadrosu yapısının kaybedilmesi riskini artırmakta ve nesiller arasında uçurum yaratmaktadır (2005: 5).

ODTÜ: Eğitimi tamamlayan araştırma personeline istihdam sağlamak önem arz etmekte ancak mali kısıtlıklar buna engel teşkil etmektedir (2003: 11).

Avrupa ülkeleri ile yapılan kıyaslamalar da bu sorunun büyüklüğünü ortaya koymaktadır. Türkiye’de 2002 yılında tam zamanlı araştırma personeli sayısı 28.964 iken bu sayı Almanya’da 480.000, Danimarka’da 42.406, İtalya’da 164.023, Polonya’da 76.204’tür (YÖK, 2007: 112). Yine ülkemizde iktisaden faal 10.000 kişiye düşen tam zaman eşdeğeri araştırmacı personel sayısı 2002 yılı itibarıyla 13,6 olup, 66,6 olan OECD ortalamasının oldukça altındadır (DPT, 2006: 30).

Araştırma personeli sayısının yetersizliği Türkiye’nin Bologna Ulusal Raporunda (Ertepinar, 2006) son on yılda yüksek lisans mezunlarındaki dört kat, doktora mezunlarındaki iki kat artışın öğretim elemanı ve araştırmacı açığını kapatmak için yeterli olmadığı ifadesi ile ortaya konmaktadır.

2.4.4. Eğitim ile İlgili Sorunlar

Üniversitede verilen eğitimin kalitesi, öğrencilerin mezuniyet sonrası iş hayatlarındaki başarılarını doğrudan etkilediği için yükseköğretimle ilgili önemle ele alınan konulardan birisidir. Eğitimin kalitesini program bazında detaylı bir şekilde değerlendiren özel akreditasyon programları olmakla birlikte, KDP’nda da eğitimle ilgili önemli iki konu ağırlıklı olarak vurgulanmaktadır. Fakat bu konular sadece Türkiye’ye özgü olmayıp, Avrupa düzeyinde de tartışılan öğrenci merkezli eğitime geçiş ve programların iş piyasası ile uyumlandırılması sorunlarıdır (TÜSİAD, 2008: 121).

i. Öğrenci Merkezli Eğitim

Öğrenci merkezli eğitim kuşkusuz 21. yüzyılın gereksinim duyduğu araştıran, eleştirel düşünen, bilgiyi elde etmenin yollarını bilen bireyler yetiştirmede etkili bir yöntemdir. Ancak, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı arttıkça öğrencinin merkezde olduğu öğretim yöntemlerini uygulamak da zorlaşmaktadır. Bu durum GÜ’nin KDR’nda “Öğrenci sayısının fazla olduğu, öğrenci/öğretim üyesi oranının etkili öğrenci merkezli eğitimi engellediği bölümlerde daha az ilerleme kaydedilmiştir.” ifadesi ile ortaya konmaktadır (2007: 12). HÜ’nin raporunda da “öğrenmeye yönelik eğitime (daha az ders saati, daha çok öğrenme zamanı) yavaş uyum sağlama” üniversitenin zayıf yönleri arasında sayılmaktadır (2007: 12).

ii. Programlarla ilgili Sorunlar

Yukarıda da belirtildiği gibi KDP, üniversitelerin eğitim programlarını detaylı olarak inceleme amacındaki bir çalışma olmamakla birlikte, programların genel yapısı ile ilgili bazı tespit ve önerilere de yer verilmiştir. Dış değerlendirmeciler tarafından programlara ilişkin belirtilen önemli bir konu aynı üniversitede benzer eğitim programlarının varlığıdır. AÜ’nde aynı derslerin farklı akademik birimlerde okutulması, Siyasal Bilgiler ve Hukuk Fakülteleri için

verimliliğe aykırı olarak değerlendirilirken (2005: 8), GÜ’nde de, özellikle beş ayrı eğitim fakültesi adı altında benzer programların varlığı, üniversite için zayıf bir yön olarak ortaya konmaktadır (2007: 9).

Raporlarda programlarla ilgili yer alan diğer bir değerlendirme ise, programların düzenli olarak güncellenmesi ve değerlendirilmesine yöneliktir. Bu konuya, 2000 yılında DPT tarafından hazırlatılan Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporunda da değinilerek, eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve iş piyasasının taleplerine göre ihtiyaçtan fazla mezun veren bölümlerle ilgili önlemler alınmasının gerekliliği belirtilmektedir (s. 31).

Şenses’in (2007: 13) belirttiği gibi, eğitim programlarının işgücü piyasalarıyla daha yakından ilişkilendirilmesi, üniversite mezunları arasında yaygın olan işsizliği azaltmada etkili olacaktır. Ancak, TÜSİAD’nin raporuna göre (2008: 124) Türk üniversitelerinin pek çoğunda öğrencilerin iş piyasasına girmek için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerle donatılmadıkları yönünde bir algılama bulunmaktadır.

AÜ’nin raporunda “akademik öğretim programlarının işgücü piyasasında talep gören insan gücü yetiştiren disiplinlere ağırlık verecek biçimde gözden geçirilmesi ve zenginleştirilmesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilirken, bunun bütün fakülteleri kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması önerilmektedir (2005: 13). GÜ’nin raporunda ise, Mühendislik Fakültesi gibi akredite olmuş fakültelerin dışında da yeni açılan veya değişiklik yapılan programların, meslektaş değerlendirmesi (peer review) konusunda daha çok ilerleme kaydetmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (2007: 11).

2.4.5. Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar ile İlgili Sorunlar

Üniversitelerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde rekabet gücünü artıran iki önemli konu giderek önem kazanmaktadır. Bunlardan birincisi, özellikle işverenlerden oluşan dış paydaşların üniversitede yürütülen faaliyetlere dahil edilmesi, diğeri de üniversitelerin öğrenci ve personel hareketliliğini arttırmasıdır. Dış paydaşlarla kurumsal işbirliğinin sağlanması ulusal düzeyde üniversitenin

saygınlığının artmasına, hareketliliğin artması da üniversitelerin uluslararası düzeyde tanınmasına yardımcı olacaktır.

i. Dış Paydaşlar ile İlgili Sorunlar

Dış paydaşlarla ilgili sorunlar üniversitelerimizin KDR’nda iki yönüyle ortaya konulmaktadır.

Bunlardan ilki, dış paydaşların üniversitelerin karar verme süreçlerine daha fazla dahil edilmesi ile ilgilidir. HÜ’nin raporunda (2007: 12) dış paydaşlarla ve mezunlarla yetersiz iletişim üniversitenin zayıf yönü olarak vurgulanırken, GÜ’nin raporunda bu konu “(Dış Paydaşlarla) işbirlikçi bağlantıların pek çoğunun kişisel ilişkilere dayandığı açıktır. Bu çok önemli ve anlaşılır olmakla birlikte tamamen kişiye bağlı olması kırılabilir olmasına da neden olmaktadır” sözleri ile ifade edilmektedir (2007: 14).

Sorunun ikinci boyutu ise dış paydaşlarla daha fazla işbirliği yaparak üniversiteye kaynak sağlamada alternatif yaratılmasıdır. AÜ’nin raporunda bu konuyla ilgili şöyle bir tespitte bulunmaktadır (2005: 6):

“Araştırmalarda üniversite dışından ortaklarla çalışmanın da ek bir finansman kaynağı olması ve Üniversite döner sermayesinin etkili bir şekilde kullanabilmesine rağmen, bu konuda fakülte düzeyinde ilgi/heves ve/veya çaba açısından eksiklikler belirlemiştir. Bu konuda, şirketlerin ve girişimcilerin belirli bir sektörde sistemli araştırma yapmak yerine güncel sorunları için daha pratik çözümler arıyor olmaları gerçeğine dayanan bazı dış sınırlılıklar da mevcuttur.”

Son yıllarda özellikle araştırma faaliyetlerinin yararlanıcısı sanayi kuruluşları olduğu için giderlerin karşılanmasında da sanayinin desteğinin alınması yönünde bir eğilim oluşmaktadır (YÖK, 2007: 17). Üniversitelerin sanayi kuruluşları ile işbirliği yapması sadece üniversitelere kaynak sağlamak açısından önem arz etmez. Aynı zamanda ülkenin yetişmiş insan kaynağının da daha etkili kullanılmasını sağlayarak ülke kalkınmasına büyük katkı sağlar. Zira, ülke sanayisinin gelişmesi için yetişmiş insan gücüne ihtiyacı vardır. Üniversitelerdeki

bu potansiyeli kullanmamak boşa harcanmış bir kaynak olarak değerlendirilebilir (Mutluer, 2008: 25).

ii. Hareketlilik ile İlgili Sorunlar

Öğrenci ve personel hareketliliği Bologna Süreci'nin önemli bir hedefi olması nedeniyle değerlendirme ekipleri tarafından da önemle incelenen konular arasında yer almaktadır. Raporlarda üniversitelerin hareketlilik konusunda yaşadığı en önemli iki problemin; fon eksikliği ve yabancı dil eğitiminden kaynaklanan sorunlar olduğu belirtilmektedir.

AÜ'nin Raporunda (2005: 6) üniversitelerin hareketlilik konusunda yaşadığı sıkıntılar; “Bugün öğrenciler dolaşım açısından hala iki temel sınırlılıkla karşı karşıyadır: Yetersiz fonlar (uygun fonlar) ve öğrencilerin genelinde görülen yabancı dilde yetkinlik eksikliği. Ayrıca, bazı öğrenciler öğrenci dolaşımı konusunda bilgilenme olanaklarının eksikliğinden yakınmıştır.” ifadeleri ile özetlenmektedir. Yine aynı raporda fon eksikliğinin sadece AÜ'nin değil Bologna Sürecine etkin olarak katılmak isteyen bütün üniversitelerin sorunu olduğu, bu yüzden Türk üniversitelerinin bu konuda işbirliği yaparak özel fonlar oluşturulması için hükümete öneri sunulmasını önerilmektedir (2005: 10).

2009 yılında yayınlanan Leuven Bildirgesinde öğrenci ve personel hareketliliğinin önemi şu sözlerle vurgulanmaktadır:

“Öğrencilerin, başlangıç aşamasındaki araştırmacıların ve personelin hareketliliğinin, programların kalitesini ve araştırmada mükemmelliği arttıracığına inanıyoruz. Böylelikle AYA, akademik ve kültürel anlamda daha uluslararası bir düzeye ulaşacaktır. Hareketlilik, kişisel gelişim ve istihdam edilebilirlik için önemlidir. Çeşitliliğe saygı duyma ve diğer kültürlerle iletişim kurma kapasitesinin gelişmesine yardım eder. Dilsel çoğulculuğu teşvik eder, böylece AYA'nın çok dilli geleneğini destekler ve yükseköğretim kurumları arasında işbirliği ve rekabeti artırır.”

Hareketliliğin önündeki yabancı dil sorunu ise aslında ülkemizde yabancı dil eğitimi yetersizliğinin yükseköğretime gelmeden önceki eğitim aşamalarında başlamasından kaynaklanmaktadır. Mutluer'in de (2008: 9) belirttiği gibi

üniversiteye giriş sınavlarında yabancı dilin sınav sonuçlarına herhangi bir etkisinin olmaması, öğrencilerin ortaöğrenimleri sırasında yabancı dil eğitimini ikinci plana atmalarına yol açmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler yükseköğretime geldiklerinde yabancı dil eğitimi için oldukça geç bir yaşa erişmiş bulunmaktadırlar.

Ancak yabancı dil eğitiminin üniversiteler tarafından desteklenmesi KDR’nda da vurgulanmaktadır:

GÜ: Öğrenciler diğer kurumlarla öğrenci değişim programlarına katılma konusunda oldukça heveslidirler ve bu öğrenciler Gazi’nin önemli birer elçisi olacakları için, Üniversite bunu özendirmeye devam etmelidir. Ancak bu, aynı zamanda Üniversitenin tüm akademik birimlerde öğrencilere verdiği yabancı dil eğitiminin etkililiğini gözden geçirmesini gerekli kılacaktır (2007: 14).

HÜ: Yabancı dillerde önemli ölçüde öğrenim üniversitenin güçlü yönüdür (2007: 11).

Bununla birlikte yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil seviyelerini geliştirmek üzere önlemler almak, dünyayla rekabet edecek insanları yetiştirmeyi amaçlayan üniversiteler için yadsınamaz bir görev olmaktadır. Şenses (2007: 17) öğrencilerin özellikle günümüz küresel rekabetçi ortamı ile baş edebilmesi için en az bir yabancı dil bilerek mezun olmalarının önemini vurgulayarak bunun için İngilizce başta olmak üzere yabancı dil eğitimine bütün eğitim kademelerinde ağırlık verilmesini, yabancı dil bilgisi yeterli düzeyde olmayan öğrenciler için üniversitelerde hazırlık sınıflarının açılmasını ve böylelikle öğrencilerin lisans eğitimlerine yeterli düzeyde yabancı dil bilerek başlamasının sağlanmasını önermektedir.

Bu doğrultuda öğrencilerin yabancı dil öğrenebileceği veya bildikleri yabancı dili geliştirebilecekleri merkezler açmak, onlara yabancı dili kullanabilecekleri ortamlar sağlamak bir öneri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca eğitim dili Türkçe olan programlarda da öğrencileri mümkün olduğunca yabancı kaynaklara yönlendirmek, hem öğrencileri yabancı dillerini geliştirme konusunda zorunlu kılacak hem de onların mesleki anlamda uluslararası gelişmeleri takip etmelerini sağlayacaktır (Mutluer, 2008: 52).

KDP, üniversitelerin değişim kapasitelerini ortaya çıkarmak amacıyla yukarıda değinilen tespitlerin yanında üniversitelerimizde yapılan iyi uygulamaları

da ortaya koymakta ve bunların daha da geliştirilerek devam ettirilmesini tavsiye etmektedir. AÜ raporunda derece sistemi, DE, AKTS gibi Bologna Sürecinin teknik boyutundaki uygulamaların başarılı ile yürütüldüğü ve kaliteye verilen önemin sürekliliğinin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (2003: 7). GÜ raporunda da üniversitede özdeğerlendirme çalışmalarının büyük bir titizlikle yürütüldüğü ve bu sürecin üniversitede paylaşılan ortak bir kalite kültürü geliştirmede önemli bir adım olduğu belirtilmektedir (2007: 8).

Kalite kültürünün kurumlarda yaygınlaştırılmasında yönetimin sahip olduğu önem yadsınamaz. Pakdil (2004: 171) liderlerin kaliteye olan bağlılıklarının önemini vurgulamakta ve ancak üst yönetimin kalite faaliyetlerine kendilerini adanmaları ve etkin bir şekilde bu faaliyetlerde rol almaları durumunda kurumda bu çalışmaların amacına ulaşabileceğini belirtmektedir. ODTÜ raporunda kurumun akademik liderliğinin çok yüksek kalitede olduğu belirtilirken, HÜ raporunda “üniversite üst yönetiminde değişim ihtiyacı konusunda güçlü bir anlayış, değişimin sürdürülmesi konusunda güçlü bir irade, iyi bir yönetim ve liderlik kapasitesi bulunduğu” bahsedilmektedir (2007: 10).

Üniversite raporları genel olarak değerlendirildiğinde, kurum dışından kaynaklanan kısıtlar bir yana konulduğunda üniversitelerin iç kısıtlarının güçlü bir liderlik ve kalite konusunda iradeli bir üst yönetimle aşılabileceği vurgulanmakta ve değerlendirme ekipleri tarafından üniversitelerimizin üst yönetimlerinde bu kararlılığın görüldüğü vurgulanmaktadır.

4.2. Kurumsal Değerlendirme Programı Hazırlık, Uygulama ve Sonrasında Yapılan Çalışmalarla İlgili Yönetici Temsilcilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde AÜ, GÜ, HÜ ve ODTÜ’nde yürütülen dış değerlendirme sürecinde aktif olarak görev almış ve yönetimi temsil eden öğretim üyeleri ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

4.2.1. Çalışmaların Finansmanına İlişkin Bulgular

AÜB, üniversitelere sunduğu dış değerlendirme hizmeti karşılığında üyesi olan kurumlardan 31.500 Avro ücret talep etmektedir. Bu ücrete, üniversitelere ziyarette bulunan değerlendirme ekibinin yol masrafları ve programın diğer doğrudan harcamaları dahil edilir ekibin diğer; yerel ulaşım, konaklama ve yemek masraflarının üniversiteler tarafından karşılanması gerekmektedir. Dolayısı ile KDP üniversiteler açısından yüklü bir maliyete ulaşmaktadır.

Bu tür programlar yükseköğretim kurumları açısından zorunlu değildir. Ancak, 2001 yılında ülkemizin de dahil olduğu Bologna Süreci, üniversitelerde kalite güvencesi çalışmalarının bir boyutu olarak, kurumsal iç ve dış değerlendirme faaliyetlerinin yürütülmesini öngörmektedir. Diğer bir ifade ile uluslararası arenada rekabet edebilirliklerini korumak isteyen üniversiteler için bağımsız kuruluşlar tarafından çalışmalarının değerlendirilmesi, nihayetinde bir zorunluluk haline gelmektedir.

Ayrıca YÖK tarafından yayınlanan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliğinin beşinci bölümünde de üniversiteler, dış değerlendirme konusunda teşvik edilmekle birlikte kurumların mali yükünü hafifletecek herhangi bir çözüm önerisinde bulunulmamaktadır. Nitekim, araştırmaya katılan bütün katılımcılar KDP kapsamında yapılan bütün masrafların üniversitelerinin kendi kaynaklarından ya da üniversite vakfından (ODTÜ) karşılandığını belirtmişlerdir.

4.2.2. Özdeğerlendirme Raporunun Hazırlanmasına İlişkin Bulgular

Kurumsal değerlendirme sürecinde, başvurunun kabulünden sonra kurumlardan, kendilerine ulaştırılan “Kurumsal Değerlendirme Programı Rehberi” doğrultusunda bir özdeğerlendirme raporu hazırlamaları talep edilmektedir. Bu raporun yazımından, oluşturulacak bir İzleme ve Yönlendirme Komitesi sorumludur. Bu komitenin, en fazla 10 kişiden oluşması ve kurumun tüm paydaşlarını (akademik personel, öğrenciler ve idari personel) temsil edebilecek nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca komite, raporu izole bir şekilde

hazırlamamalı, geniş katılımlı tartışmalarla üniversitenin genel görüşünü yansıtmalıdır (EUA, 2006a: 6).

Katılımcılar kurumlarında yaşanan özdeğerlendirme sürecini şu şekilde anlatmışlardır:

AÜ: Rapor Özdeğerlendirme Komitesi tarafından hazırlanmıştır. Çalışanların sürece dahil edilmesi için ana birimlerin komitedeki temsilcileri, oluşturulan alt birim komitelerine periyodik toplantılarla bilgi aktarımı yapmıştır. Özdeğerlendirme raporunun paylaşılması ise alt birim komitelerinin, birim yöneticileri ile yaptıkları düzenli toplantılar ve web sayfası aracılığıyla olmuştur.

GÜ: Özdeğerlendirme raporu ADEK İzleme ve Yönlendirme Komitesi tarafından, ilgili daire başkanlıklarından, Dış İlişkiler Ofisinden, Stratejik Plan Hazırlama Komisyonundan destek alarak hazırlanmıştır. ADEK Yönlendirme ve İzleme Komitesi tarafından çeşitli bilgilendirme çalışmaları yapılarak çalışanların katılımı sağlanmıştır. Özdeğerlendirme raporu çeşitli sunumlar ve web aracılığıyla paylaşılmıştır.

HÜ: Rapor 11 kişilik bir özdeğerlendirme komisyonu tarafından AÜB'nden gönderilen rehber doğrultusunda bütün birimlerden gerekli bilgileri toplayarak ve üniversitenin daha önceden hazırlanmış olan stratejik planından da yararlanarak hazırlandı. Bundan sonra rapor web sayfasında hem üniversite çalışanları ile hem de tüm toplum ile geri dönüşlerin olması için paylaşılmıştır.

ODTÜ: Raporun hazırlanması daha çok yönetimin çalışması ile oldu ancak öğrencilerden, mezunlardan ve diğer paydaşlardan da görüş alındı. Ayrıca KDP'na başvurmadan önce yapılan SWOT Analizi sonuçlarından da yararlanıldı. Rapora, çalışanların katılımı özellikle idari personelin veri teyidi için görüş bildirmesi ile oldu. Rapor tamamlandıktan sonra tüm çalışanlarla web aracılığıyla paylaşıldı.

Üniversitelerimizde özdeğerlendirme raporları, oluşturulan bir kurul aracılığı ile hazırlanmıştır. Ancak katılımcılar bu kurulların ağırlıklı olarak akademik personelden oluştuğunu, gerekli durumlarda idari personelden veri almak üzere yararlanıldığını belirtmiştir. Bununla birlikte, hiçbir üniversitemizde öğrenciler özdeğerlendirme raporunu hazırlayan komitede temsil edilmemişlerdir.

Sadece ODTÜ rapora temel teşkil edecek bilgilerin toplanmasında öğrencilerden görüş alındığını belirtmiştir.

4.2.3. Ön Ziyaret Sürecine İlişkin Bulgular

KDP'nın, özdeğerlendirme raporunun hazırlanmasından sonraki aşaması değerlendirme ekibi tarafından kuruma bir ön ziyaret gerçekleştirilmesidir. Bu ön ziyaret değerlendirme ekibinin, kurumun idari yapısı, mevcut süreçleri, stratejik yönetimi hakkında ilk izlenimlerini edinmesi açısından önem taşımaktadır. Bu ziyarette değerlendirme ekibi üniversitenin üst yönetimiyle, İzleme ve Yönlendirme Komitesiyle, üniversitenin idari ve akademik yöneticileriyle, öğrencilerle ve kurumun kendi belirleyeceği iki fakülte ile görüşmeler yapmaktadır (EUA, 2006a: 16).

Katılımcılar ön ziyaret sürecini ve sonrasında yapılan çalışmaları şu şekilde aktarmışlardır:

AÜ: Ziyaret öncesinde tüm çalışanlara, özellikle akademik ve idari birim yöneticilerine yönelik bilgilendirmeler yapıldı. Değerlendirme ekibi ön ziyaret sonrasında özdeğerlendirme raporuna ek olarak bazı belgeler talep etti. Özdeğerlendirme raporunu hazırlayan komite toplanarak rapora konmamış bazı detaylara ilişkin soruları cevapladı. Ek belgelere ilişkin veriler idari birimlerden toplandı.

GÜ: Üniversite çalışanlarını ziyaret konusunda bilgilendirmek amacıyla web sayfasına konu ile ilgili açıklama koyuldu, akademik birimlere gidilerek sunumlar gerçekleştirildi. Ziyaret sonrasında, hazırlanan özdeğerlendirme raporuna ilave bilgiler istendi. Bu bilgiler özdeğerlendirme raporuyla aynı süreçte hazırlandı.

HÜ: Ziyaret öncesinde AÜB ve KDP ile ilgili hem Beytepe hem de Sıhhiye kampuslarında, fakülte bazında hem akademik hem de idari personelin katılımı ile bilgilendirme toplantıları gerçekleştirildi. Bu toplantılarda KDP'na üniversite olarak başvurulduğu ve bu programın üniversite açısından yararlarının neler olacağı anlatıldı. Aynı zamanda çok sayıda afiş basılarak kampus içinde değişik noktalara asıldı. Ekip ilk ziyarete geldiğinde raporun

daha netleştirilmesi ve yalın hale getirilmesi yönünde eleştirilerde bulundular. Özellikle de kurumun değişim kapasitesi ve nasıl değişeceği üzerine odaklanılarak bir takım düzeltmeler yapılmasını istediler.

Ön ziyaret sonrasında istenen ek belgeler, özdeğerlendirme raporunda yeterince açıklanamadığı düşünülen belirli konularla, üniversitenin farklı özellikleriyle ya da ön ziyaret sırasında ortaya çıkan zayıf yönlerle ilgili olabilmekle beraber her zaman zorunlu olarak istenmemektedir. Nitekim, ODTÜ temsilcisi ön ziyaret sonrasında üniversitelerinden herhangi bir ek bilgi talebinde bulunulmadığını belirtmiştir.

4.2.4. Ana Ziyaret Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Kurumsal değerlendirmenin ana ziyaret gezisinin odak noktası, ön ziyaretten farklı olarak, üniversite ile ilgili belirli bilgilere ulaşmak değil, üniversitenin stratejik ve iç kalite politika ve prosedürlerinin olup olmadığının, bunların nasıl ve hangi sonuçlarla uygulandığının gözlenmesidir (EUA, 2006a: 19). HÜ temsilcisi ana ziyaret sırasında yapılan faaliyetleri şu şekilde özetlemektedir:

“Ana ziyarette (ekip) kendilerinin seçtiği iki fakülteye gittiler. Merkezi ziyaretler, yani özdeğerlendirme komisyonu, rektör, rektör yardımcılarıyla, senatoyla ve dekanlarla yine ayrı ayrı toplantılar yaptılar. Biz (özdeğerlendirme komisyonu) sadece kendimizle ilgili olana girdik. Herkes davetlisi olduğu toplantıya katıldı, bunun programı zaten önceden yapılmış, ekibe gönderilmiş ve karşılıklı fikir birliğine varılmıştı. Bizim üniversitemizde kontak kişisi özdeğerlendirme komisyonunun da başkanı olan rektör yardımcısıydı. Ondan sonra da fakültelere gittiler. Fakültelerde de öğrenciler, idari personel ve akademik personelle karşılıklı görüşmeler yapıldı.”

Ana ziyaretin son gününde değerlendirme ekibi gözlemlerine dayalı olarak hazırladığı taslak değerlendirme raporunun sunumunu gerçekleştirmektedir. Bu sunuma KDR’na göre değerlendirme ekibi, rektörlük takımı, KDP’nın kurumdaki koordinatörü, özdeğerlendirme komisyonu üyelerinin katılması öngörülmekte, ancak üniversite camiasından da mümkün olduğunca katılımın sağlanması teşvik

edilmektedir (EUA, 2006a: 21). Katılımcılar üniversitelerinde yapılan sunumlarla ilgili şu bilgileri vermişlerdir:

AÜ: Ekip, değerlendirme sunumunu Senato’da yaptı.

HÜ: Toplantı büyük bir salonda 500–600 kişilik bir katılımla yapılmadı. Yine özdeğerlendirme komisyonu ve rektör vardı. Ondan sonra Rektörle kendileri ayrıca da görüştüler. Yani büyük bir toplantı şeklinde düzenlenerek yapılmadı.

GÜ: Son gün gerçekleşen değerlendirme sunumuna olabildiğince katılım olması için çaba gösterildi. Ancak sunumun Merkez Kampusta yapılması nedeniyle ana kampus dışındaki akademik birimlerden katılım fazla olmadı.

ODTÜ: Sunum kongre merkezinde çalışanlara açık bir şekilde yapıldı ancak katılım öğretim üyelerinden çok yönetim düzeyinde idi.

Görüldüğü gibi değerlendirme raporunun sözlü sunumu sadece GÜ ve ODTÜ’nde öğretim üyelerinin katılımı ile yapılmaya çalışılmış ancak yine de sunum belirli bir kesime ulaşabilmiştir.

Ana ziyaret sırasında değerlendirme ekibi, üniversitenin üst yönetim temsilcileri, özdeğerlendirme komisyonu, öğretim üyeleri, öğrencileri ve üniversitenin dış paydaşları gibi pek çok kesimle görüşmeler yapmaktadır. Değerlendirme ekibinin bu görüşmeler esnasında ana yaklaşımının tehditkar ve cezalandırıcı değil yardımcı ve yapıcı olması öngörülmektedir (EUA, 2006a: 22). Katılımcılardan, ziyaretin ve ekibin üniversiteye olan yaklaşımını genel olarak değerlendirmeleri istendiğinde şu cevapları vermişlerdir:

AÜ: Ekibin üniversitemize yaklaşımı çok yapıcı ve profesyonelceydi.

GÜ: Ekip bu değerlendirmenin bir “akran değerlendirmesi” olduğunu değişik defalarda ve son gün yaptıkları toplantılarında özellikle vurguladılar. Bu çerçevede, görüşmelerdeki tutumları ve yaklaşımları son derece yapıcı, mütevazı, arkadaşçaydı.

HÜ: Son derece olumlu olarak değerlendiriyorum çünkü değerlendirme ekibindeki herkesin belirttiği; kuruma eleştiri gözüyle gelmedikleri, dolayısıyla ne kadar içten paylaşılsa onların dışarıdan bakan bir göz olarak o kadar yararlı olabilecekleriydi. Eleştirel değil, asıl nerelerde gelişim olması gerektiğini

söyleyebileceklerini, bunların da tavsiye niteliğinde olduğunu, sonuçta kurumun kendi özerkliği içerisinde kendi kararları ile bunları uygulamanın kendi sorumluluğunda olduğunu bize hep hissettirdiler.

ODTÜ: Üniversite açısından olumlu bir ziyaret oldu.

KDP'nın ana çıktısı olan KDR, ana ziyaret sonrasında bir ay içerisinde taslak olarak ilgili üniversiteye gönderilmekte ve varsa kurumun düzeltmeleri alınmaktadır. Bundan sonra rapor en geç üç ay içerisinde rektörlüğe ulaştırılmakta ve üniversitelerin raporlarını mümkün olduğunca geniş kitlelerle paylaşmaları önerilmektedir (EUA, 2006a: 4). Katılımcılar böyle bir paylaşımın hangi yollarla yapıldığını şu şekilde açıklamışlardır:

AÜ: Rapor, web sayfası aracılığı ile paylaşıldığı gibi Türkçe tercümesiyle kitapçık haline getirilip dağıtıldı.

GÜ: Rapor üniversite çalışanlarıyla internet sitesi aracılığıyla paylaşıldı.

HÜ: Senato'da görüşüldü. Ama bütün idari ve akademik personeli toplayarak geniş katımlı bir paylaşım olmadı. Web sayfası aracılığıyla ulaşılmaya çalışıldı.

ODTÜ: Web aracılığıyla tüm çalışanlarla paylaşıldı.

Üniversitelerin KDR'nı, ağırlıklı olarak internet aracılığı ile paylaştıkları görülmektedir. Ancak sadece bu paylaşımın üniversitede yeterli düzeyde bir bilgilendirme ve farkındalık yaratma konusunda yeterli olup olmayacağı tartışmaya açık bir konudur.

Katılımcılar kendilerine ulaştırılan KDR'nda yer alan tespit ve önerileri ise şu ifadelerle değerlendirmişlerdir:

AÜ: Rapora, yönetim özdeğerlendirme komitesi önemli ölçüde katılmıştır.

GÜ: KDR'nda yer alan öneriler son derece yapıcı, üniversitede iyileştirmeye yönelik önerilerdi, (yönetim tarafından) olumlu karşılandı.

HÜ: En belirgin olarak öğrencilerin yönetim mekanizmalarına katılımının az olduğu belirtildi. Onun dışında HÜ'nde, hastaneleriyle kompleks bir yönetim sistemimiz var. Değişime son derece açık, son derece motive bir üniversite camiası bulduklarını hep dile getirdiler. Katılmadığımız öneriler olmadı. Birtakım konularda bizden kaynaklanan yanlış anlaşılmalarda olmuştu ama onlar da ara dönemde, özdeğerlendirme raporu sürecinde düzeltildi.

ODTÜ: Raporda yer alan önerilerin bir kısmı yasalardan veya yönetmeliklerden dolayı zaten yapamayacağımız şeylerdi. Örneğin, Avrupa'daki üniversitelerde öğrenci katılımıyla ilgili bir öneriye evet cevabı verme imkanımız yok. Aynı şekilde yabancı birisi kadro ile ilgili sıkıntılarımızı bilemez. Örneğin, raporda söylenen şey: "Laboratuvarlarınızda yeteri kadar destek personeliniz yok". Biz bunu zaten biliyoruz, çok büyük sıkıntımız. Ya da üniversitedeki hoca sayısı, biz bunu nasıl arttırabiliriz?

ODTÜ temsilcisi dışında diğer üniversite temsilcileri önerileri yapıcı ve iyileşme yönelik oldukları için olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

4.2.5. KDR'nun ve Sonrasında Yürütülen İyileştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

KDP'nın üniversitelerde tamamlanmasıyla birlikte, özellikle üniversitelerdeki iç kalite süreçlerinin etkililiğinin artırılmasına yönelik önerileri içeren değerlendirme raporu üniversitelere ulaştırılmaktadır. Bundan sonraki aşamada, üniversitelerin bu rapor doğrultusunda iyileştirmeye yönelik yapacakları çalışmalar ise tamamıyla üniversitelerin kendi iradeleri doğrultusunda yürütülmektedir. Katılımcılar, üniversitelerinde bu süreçten sonra yapılan çalışmaları şu ifadelerle değerlendirmişlerdir:

AÜ: 2004 yılında başlayan ve 2005 yılında "Özdeğerlendirme Raporu" ile sonuçlandırılan çalışmalar ile neredeyse eş-anlı olarak çıkan "Üniversitelerde Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" çerçevesinde yürütülen ADEK çalışmalarına çok önemli bir temel oluşturulmuş oldu. AÜB özdeğerlendirme süreci, Üniversitenin, "Kalite Geliştirme ve Stratejik Planlama" sürecine yumuşak ve sağlam adımlarla geçişini sağlayarak 2008–2012 Stratejik Planının temel yapı taşlarını oluşturdu. 5018 sayılı kanun gereği hazırlanan "İç Kontrol Eylem Planı ve Yol Haritası" çerçevesinde, ilgili standartlara uyumun irdelenmesi ve değerlendirilmesinde çok önemli bir mesafe kat edilmesini sağladı.

GÜ: ADEK İzleme ve Yönlendirme Komitesi, üniversite üst düzey yöneticilerinin öngöreceği eylem planlarının hazırlanarak AÜB'ne gönderilmesi konusunda çaba gösterdiler. Ancak üniversite yönetiminin değişmesiyle,

başlangıçta bazı çalışmalar yapılmakla birlikte eylem planları hazırlanarak AÜB'ne gönderilemedi.

HÜ: Bu çalışma daha çok bir durum değerlendirmesi olarak kaldı. Zaten genel olarak üniversitede, Türkiye'deki Bologna çalışmaları kapsamında sosyal boyut ve öğrencilerle iletişimin daha etkin yapılması anlamında çalışmalar yapılıyor. Ama özellikle de kurumsal değerlendirmeye yönelik olarak bu gelen raporla paralel olarak, ona uymak için yapılan bir çalışma olmadı.

ODTÜ: O rapor bize sadece ve sadece şöyle bir fayda sağladı: Kurum olarak eksikliklerimizi görmemize yardımcı oldu. Önümüzü görmüş olduk. Üniversitede çok iyi işleyen öğrenci bilgi sistemimizin ve üniversitenin diğer bilgi sistemlerinin birbirinden kopuk olduğunu gördük. Üniversitenin tüm bilgi sistemlerini birbiriyle koordine etmek için şu anki yönetim de çalışmalar yürütüyor. Bazı konularda öğrencilerimizin yeteri kadar görüşünü almadığımızı fark ettik ve buna yönelik çalışmalar yürüttük.

Katılımcılar genel olarak üniversitelerinde özellikle KDR'nda yer alan eleştiri ve öneriler doğrultusunda kayda değer önemli bir çalışma yürütülmediğini, iyileştirmeye yönelik bazı faaliyetlerin de Türkiye'de Bologna Sürecine uyum kapsamında gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir.

Yürütülen iyileştirme çalışmalarının amacına ulaşması ve başarılı olması için öncelikle kurumun tabanına yayılması ve kurum çalışanları tarafından kabul görmesi büyük önem taşımaktadır. Töremen'in (2002) araştırması ise personelin gösterdiği direncin değişimin önündeki en önemli engel olduğunu ortaya koymaktadır. Bu konuda katılımcılar şu değerlendirmelerde bulunmuşlardır:

AÜ: Yaygınlaştırma konusunda daha çok çalışılabilir ancak herhangi bir direnç olmadı. Tabana tam yayılamama sebepleri üniversitenin birkaç üniversiteyi kapsayacak büyüklükte olmasıdır. Bu faktör göz önüne alındığında mevcut yayılma oldukça yaygın olarak nitelendirilebilir.

GÜ: Çalışmalar öğretim üyelerine yeterince yaygınlaştırılmadı. Nedenleri ise kararlı ve sürekli bir politika izlenmemesi, bazı kararların uygulamaya koyulamaması ve buna bağlı olarak sürecin içselleştirilememesi olarak değerlendirilebilir.

HÜ: Başta yayıldığını düşünüyorum ama sonra, rapor aşamasında ve rapordan sonra daha etkin; yeniden toplantılar yapılarak, özellikle idari personel ve

öğrencilere, tüm üniversite camiasına yönelik çalışmanın daha etkin yürütülmesi gerektiğini düşünüyorum.

ODTÜ: Önemli olan raporun sahiplenilmesidir. Aslında üniversite çalışanlarının tepkisini çekecek değil onların ihtiyaçlarını dile getiren önerilerdi. Bu nedenle hiçbir tepki almadık. Örneğin idari personelin daha çok süreçlere dahil edilmesi gibi konular vardı. Zaten ODTÜ’nde çok demokratik bir ortam vardır. Bunu daha çok demokratikleştirmeye yönlendik.

Görüldüğü gibi katılımcılar kurumsal değerlendirme kapsamında yapılan çalışmaların büyük çoğunlukla üniversite tabanına etkin bir şekilde aktarılamadığını ve yaygınlaştırılamadığını belirtmişlerdir.

4.2.6. Programın Genel Başarısının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

KDP’nın uzun vadeli amacı, kurumsal özerkliği güçlendirmek ve üniversitelerdeki kurumsal değişimi desteklemek olarak ifade edilmektedir (EUA, 2006a: 22). Katılımcılardan programın, üniversitelerinde bu anlamda bir fayda sağlayıp sağlamadığı ve programa ilişkin genel değerlendirmeleri sorulduğunda şu açıklamalarda bulunmuşlardır:

AÜ: Genel olarak üniversite için yararlı olmuştur, yönetim izleme programına da katılmayı düşünmektedir.

GÜ: İlk defa üniversitenin güçlü, zayıf yönlerini, fırsat ve tehditlerini ortaya koyan, çeşitli alanlarda yapılan memnuniyet anketlerinin sonucunu içeren, üniversitedeki pek çok performans göstergesini dokümanete eden, üniversitenin stratejik planı doğrultusunda, amaçlarını ve bu amaçlara nasıl ulaşılabilirliğini ortaya koyan kapsamlı bir rapor hazırlandı. Üniversitede pek çok akademik birimde alışkın olunmayan “kalite güvencesi” konusunda bir farkındalık oluşumunun temelleri atıldı. Akademik birimlerin çoğu yaptıkları pek çok faaliyeti değerlendirmenin gerekli olduğu bilinci ile tanışmış oldu. Ancak bu dış değerlendirme sürecinde süreklilik sağlanamadığından beklenen başarının elde edildiği çok fazla söylenemez.

HÜ: Üniversitemize en büyük katkısı, özellikle özdeğerlendirme raporunun hazırlanmasında, hem dağınık halde olan verilerin bir toparlanması ve

kendimize şöyle bir bakmak olduğunu düşünüyorum. Ama ondan sonra bunun sürdürülmesi, sürdürülebilirlik açısından da genel olarak fazla bir şey değiştirmedigini düşünüyorum. Daha fazla yararlanılabilecek bir program olduğunu düşünüyorum. Örneğin, üç yıl sonra yeniden bir ziyaret istenerek ikinci kısmının da üniversite tarafından alınması gerektiğini düşünüyorum ama o ne yazık ki yapılmadı.

ODTÜ: AÜB’nden gelen önerilerin çok büyük bir kısmı bizim mücadelesini verdiğimiz ama Türkiye’nin koşullarından dolayı elimizi kolumuzu hareket ettiremediğimiz konular... Dış değerlendirme maliyet olarak baktığınızda kuruma büyük yük getirmektedir. Bu kaynaklarla, kurum açısından daha yararlı etkinlikler yapılabilir. Yurt dışından alınan bu tür değerlendirmelere de çok itiraz etmiyorum ama bunu biz ülke olarak kendimiz de yapabiliriz.

Sonuç olarak katılımcılar KDP’nın en büyük faydasının üniversitenin genel bir durum değerlendirmesinin yapılması olduğunu vurgulamış ve programın, AÜB’nin kılavuzunda belirtildiği şekilde, kurumsal boyutta özerkliği güçlendirme ya da değişimi destekleme gibi geniş çaplı değişimleri doğurmadığını belirtmişlerdir.

4.3. Öğretim Üyelerinin KDP Çalışmalarına Katılımlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde KDP’na katılan üniversitelerin eğitim bilimleri, fen bilimleri, sağlık bilimleri ve sosyal bilimler alanlarındaki öğretim üyesi sayısı bakımından en büyük fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin kurumsal değerlendirme sürecine ve yükseköğretim sistemine yönelik iyileştirme önerilerine katılım derecelerine ilişkin bulgular verilmektedir.

4.3.1. Bilgilendirme Toplantılarına Katılıma İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında anket uygulanan toplam 464 öğretim üyesinden 118’i (%25,4), yaklaşık dörtte biri, kurumsal değerlendirme çalışmaları ile ilgili bilgilendirme toplantılarına katıldıklarını, 346’sı (%74,6) katılmadıklarını

belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin bilgilendirme toplantılarına katılma durumunun üniversitelere, akademik unvana, çalışma alanı ve yöneticilik yapma durumlarına göre dağılımı Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Öğretim Üyelerinin Bilgilendirme Toplantılarına Katılma Durumunun Üniversitelere, Akademik Unvana, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı

Bilgilendirme Toplantılarına Katılma Durumu						
	Katılan		Katılmayan		Toplam	Önemlilik
	n	%	n	%	n	
Üniversiteler						
Ankara Ü.	21	19.1	89	80.9	110	$\chi^2=13.89$ $p<0.01$
Gazi Ü.	42	28.2	107	71.8	149	
Hacettepe Ü.	41	35.7	74	64.3	115	
ODTÜ	14	15.6	76	84.4	90	
Akademik Unvan						
Prof. Dr.	67	25.5	196	74.5	263	$\chi^2=3.923$ $p>0.05$
Doç. Dr.	33	31.1	73	68.9	106	
Yard. Doç.	18	18.9	77	81.1	95	
Çalışma Alanı						
Eğitim	17	37.0	29	63.0	46	$\chi^2=4.216$ $p>0.05$
Fen	30	22.7	102	80.3	132	
Sağlık	50	23.8	160	83.8	210	
Sosyal	21	27.6	55	76.3	76	
Yönetici						
Olan	37	39.8	56	60.2	93	$\chi^2=10.08$ $p<0.01$
Olmayan	81	21.8	290	78.2	371	
Toplam	118	25.4	346	74.6	464	

Yüzdelere satır yüzdesidir

Tablodan da görülebileceği gibi, öğretim üyelerinin bilgilendirme toplantılarına katılım oranları üniversitelere göre farklı bulunmuştur ($\chi^2=13.89$, $p<0.01$). En yüksek katılım %35.7 ile HÜ’nde, daha sonra %28.2 ile GÜ’ndedir. En düşük katılım ODTÜ’nde %15.6, sonra AÜ’nde %19.1 olmuştur. İstatistiksel olarak üniversiteler arasında bilgilendirme toplantılarına katılım yönünden görülen farklılığın nedeni ODTÜ ve AÜ’ndeki katılımın diğer üniversitelere göre düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmada öğretim üyelerinin bilgilendirilmesi için ne tür program uyguladıkları sorgulanmamıştır. Bu nedenle üniversiteler arası farklılıkları açıklamak zordur. Ancak HÜ’nde katılımın yüksek bulunması üniversite temsilcisi ile yapılan görüşme bulguları ile uyumludur. Söz konusu görüşmede katılımcı, dış değerlendirme öncesinde fakültelerde tek tek bilgilendirme toplantıları düzenlendiğini belirtmektedir.

Bilgilendirme toplantılarına; profesörlerin %25.5’i, doçentlerin %31.1’i, yardımcı doçentlerin ise %18.9’u katılmışlardır. Bilgilendirme toplantılarına katılım oranları akademik unvana göre farklı bulunmamıştır ($\chi^2=3.923$, $p>0.05$).

Bilgilendirme toplantılarına katılım; eğitim bilimlerinde %37.0, sosyal bilimlerde %27.6, sağlık bilimlerinde %23.8, fen bilimlerinde ise %22.7’dir. Eğitim bilimlerinde katılım diğer bilim dallarına göre daha yüksek oranda görüldüğü halde, çalışma alanlarına göre öğretim üyelerinin bilgilendirme toplantılarına katılım oranları arasında görülen farklar istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur ($\chi^2=4.216$, $p>0.05$).

Bilgilendirme toplantılarına katılım oranları, yönetici olanlarda %39,8, olmayanlarda %21.8’dir. Yöneticilerin bilgilendirme toplantılarına katılımı, yönetici olmayanlara göre daha yüksek olmuştur ($\chi^2=10.08$, $p<0.01$). Bunun nedeni yöneticilerin konu ile ilgili sorumluluklarından kaynaklanıyor olabilir.

Kurumlarda yürütülen kalite çalışmalarının başarılı olmasının önemli şartlarından birisi çalışanların katılımlarının sağlanmasıdır (Tükenmez, 1996: 134). Çalışanların aktif olarak görev aldıkları süreçleri sahiplenmeleri ve içselleştirilmesi daha kolay olacağından, kalite çalışmalarının başlangıcı olarak kabul edilebilecek olan bilgilendirme toplantılarına katılım da önem kazanmaktadır. Araştırma bulgularına göre, KDP kapsamında yapılan bilgilendirme toplantılarına, incelenen öğretim üyelerinin dörtte birinin katılmış olması, kurumsal değerlendirme çalışmalarının öğretim üyelerinin yaklaşık dörtte üçünün (başka bir bilgilendirme yöntemi uygulanmadı ise) bilgisi dışında gerçekleştirildiğine işaret etmektedir. Benzer durum yöneticilerin bilgilendirme toplantıların katılımı için de geçerlidir. Yöneticilerin bilgilendirme toplantılarına katılımı yaklaşık %40 olmuştur. Ayrıca

yöneticilerin tamamı ya da tamamına yakın bir oranda katılımı beklenirken çoğunluğun toplantılara katılmadığı belirlenmiştir.

4.3.2. Özdeğerlendirme Çalışmalarına Katılıma İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında anket uygulanan toplam 464 öğretim üyesinden 95'i (%20.5) yani yaklaşık beşte biri özdeğerlendirme çalışmalarına katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin özdeğerlendirme çalışmalarına katılıma durumunun; üniversitelere, akademik unvana, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre dağılımı Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğretim Üyelerinin Özdeğerlendirme Çalışmalarına Katılıma Durumunun Üniversitelere, Akademik Unvana, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı

Özdeğerlendirme Çalışmalarına Katılma Durumu						
	Katılan		Katılmayan		Toplam	Önemlilik
	n	%	n	%	n	
Üniversiteler						
Ankara Ü.	16	14.5	94	85.5	110	$\chi^2= 4,36$ p>0.05
Gazi Ü.	37	24.8	112	75.2	149	
Hacettepe Ü.	25	21.7	90	78.3	115	
ODTÜ	17	18.9	73	81.1	90	
Akademik Unvan						
Prof. Dr.	51	19.4	212	80.6	263	$\chi^2=0.442$ p>0.05
Doç. Dr.	23	21.7	83	78.3	106	
Yrd. Doç.	21	22.1	74	77.9	95	
Çalışma Alanı						
Eğitim	17	37.0	29	63.0	46	$\chi^2=10.572$ p<0.01
Fen	26	19.7	106	80.3	132	
Sağlık	34	16.2	176	83.8	210	
Sosyal	18	23.7	58	76.3	76	
Yönetici						
Olan	31	33.3	62	66.7	93	$\chi^2= 12.57$ p<0.001
Olmayan	64	17.3	307	82.7	371	
Toplam	95	20.4	369	79.6	464	

Yüzdeler satır yüzdesidir

Üniversitelere göre özdeğerlendirme çalışmalarına katılım oranları; GÜ’nde %24.8, HÜ’nde %21.7, AÜ’nde %14.5 ve ODTÜ’nde %18.9’dur. Üniversitelere göre özdeğerlendirme toplantılarına katılım oranları arasında fark saptanmamıştır ($\chi^2= 4,36$, $p>0.05$).

Özdeğerlendirme çalışmalarına profesörler %19.4, doçentler %21.7, yardımcı doçentler ise %22.1 oranında katılmışlardır. Akademik unvana göre özdeğerlendirme çalışmalarına katılım oranları arasında önemli bir fark saptanmamıştır ($\chi^2=0.442$, $p>0.05$).

Çalışma alanlarına göre özdeğerlendirme çalışmalarına katılım en yüksek %37.0 oranında eğitim alanında görevli öğretim üyelerince olmuştur. Diğer bilim dallarında bu oran sosyal bilimlerde %23.7, fen bilimlerinde %19.7 ve sağlık bilimlerinde %16.2’dir. Sosyal, fen ve sağlık bilimlerinde özdeğerlendirme çalışmalarına katılım oranları arasında önemli bir fark saptanmamıştır ($\chi^2= 2.17$, $p=0.802$). Eğitim bilimlerinde görevli öğretim üyelerinin özdeğerlendirme çalışmalarına katılımı diğer bilim dallarına göre daha yüksek oranda olmuştur ($\chi^2=10.572$, $p<0.01$). Eğitim bilimlerindeki öğretim üyelerinin alanları gereği, eğitimin kalitesinin artırılması ve eğitim kalitesinin değerlendirilmesi konularında doğrudan ilgili olmaları nedeniyle böyle bir fark olduğu sonucuna varılabilir.

Özdeğerlendirme çalışmalarına katılım oranı yönetici olanlarda %33.3, olmayanlarda %17.3’tür. Yönetici olanlar özdeğerlendirme çalışmalarına daha yüksek oranda katılmışlardır ($\chi^2= 12.57$, $p<0.001$).

Araştırma kapsamında incelenen öğretim üyelerinin yaklaşık %20’si (beşte biri) özdeğerlendirme çalışmalarına katıldıklarını, %80’i katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular özdeğerlendirme çalışmalarının yararını ya da başarısını etkileyebilecek önemli bir olumsuzluk olarak değerlendirilmiştir. Özdeğerlendirme çalışmalarının amacına ulaşabilmesi için özdeğerlendirme grubu, çalışmalarını izole bir şekilde değil, kurumu mümkün olan en geniş katılımı ve görüşmelerle yürütmeli, sürecin amacını kurum içinde açıklayarak, süreci destekleyerek katılımı artırmaya çalışmalıdır (EUA, 2006a: 6). Üniversitelerimizde ise, hem anket sonuçları hem de yönetim temsilcileri ile yapılan görüşmeler,

çalışmaların genellikle merkezi olarak oluşturulmuş bir komisyonun tekelinde kaldığını ve üniversite tabanına çok fazla yayılamadığı göstermektedir.

4.3.3. Kurumsal Değerlendirme Raporunun İnceleme Durumuna İlişkin Bulgular

Toplam 464 öğretim üyesinden 59'u (%12.7), yaklaşık onda biri, üniversitesi ile ilgili KDR'nu incelediklerini, 405'i (%87.3) incelemediklerini belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin KDR'nu inceleme durumunun; üniversitelere, akademik unvana, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre dağılımı Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Öğretim Üyelerinin Kurumsal Değerlendirme Raporunu İnceleme Durumunun Üniversitelere, Akademik Unvana, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı

		Rapor İnceleme Durumu					
		İncelemiş		İncelememiş		Toplam	Önemlilik
		n	%	n	%	n	
Üniversiteler							
Ankara Ü.	8	7.3	102	92.7	110	$\chi^2= 88.44$ $p<0.001$	
Gazi Ü.	26	17.4	123	82.6	149		
Hacettepe Ü.	20	17.4	95	82.6	115		
ODTÜ	5	5.6	85	94.4	90		
Akademik Unvan							
Prof. Dr.	39	14.8	224	85.2	263	$\chi^2=4.706$ $p>0.05$	
Doç. Dr.	7	6.6	99	93.4	106		
Yrd. Doç.	13	13.7	82	86.3	95		
Çalışma Alanı							
Eğitim	12	26.1	34	73.9	46	$\chi^2=8.861$ $p<0.05$	
Fen	17	12.9	115	87.1	132		
Sağlık	21	10.0	189	90.0	210		
Sosyal	9	11.8	67	88.2	76		
Yönetici							
Olan	23	24.7	70	75.3	93	$\chi^2= 12.42$ $p<0.001$	
Olmayan	36	9.7	335	90.3	371		
Toplam	59	12.7	405	87.3	464		

Yüzdelere satır yüzdesidir

Öğretim üyelerinin KDR'nı inceleme oranları, üniversitelere göre farklı bulunmuştur. En düşük oran ODTÜ'nde %5.6, daha sonra AÜ'nde %7.3'tür. GÜ ve HÜ'nde rapor inceleme oranı %17.4'tür. ODTÜ ve AÜ'nde öğretim üyelerinin KDR'nı inceleme oranları, GÜ ve HÜ'ne göre daha düşüktür ($\chi^2=88.44$, $p<0.001$).

KDR'nı inceleme oranı, profesörlerde %14.8, doçentlerde %6.6, yardımcı doçentlerde %13.7'dir. Öğretim üyelerinin KDR'nı inceleme oranları arasında, unvana göre önemli bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=4.706$, $p>0.05$).

Çalışma alanlarına göre, KDR'nı inceleme oranı en yüksek eğitim bilimlerinde görevli öğretim üyelerinde, %26.1 olarak bulunmuştur. Bu oran fen bilimleri için %12.3, sağlık bilimleri için %10.0, sosyal bilimler için ise %11.8'dir. Bu üç bilim alanında görevli öğretim üyelerinin KDR'nı inceleme oranları arasında önemli bir fark saptanmamıştır ($\chi^2=1.308$, $p>0.05$). Eğitim bilimlerinde görevli öğretim üyeleri diğer bilim dallarına göre KDR'nı daha yüksek oranda incelemişlerdir ($\chi^2=8.861$, $p<0.05$).

Raporları inceleme oranı, yönetici olanlarda %24.7, olmayanlarda %9.7'dir. Yöneticilerin rapor inceleme oranı yönetici olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur ($\chi^2=12.42$, $p<0.001$).

Yukarıda değinilen bulgular, yönetimin öğretim üyelerinin konuya ilişkin bilgilendirmesi ya da teşvik edilmesi yönünde yeterince başarılı olamadığının bir göstergesi olabilir. Bulgular, yönetim temsilcilerinin görüşleri ile de uyumludur. Yönetim temsilcileri, yapılan görüşmelerde hem özdeğerlendirme raporlarının hem de KDR'nın internet sitesine konulduğunu ancak, her iki rapor sonuçlarının tartışıldığı geniş katılımlı toplantıların yapılmadığını vurgulamışlardır. Sadece Ankara Üniversitesi'nde raporun Türkçeye çevrilerek kitapçık haline getirilip dağıtıldığı, bunun dışında öğretim üyelerinin bilgilendirilmesi yönünde herhangi bir uygulamanın yapılmadığı belirtilmiştir.

4.3.4. İyileştirmeye Yönelik Önerilerin Yararına İlişkin Bulgular

KDR'nu inceleyen 59 öğretim üyesinden 31'i (%52.5) önerilerin iyileştirme sağlayacağını, 6'sı (%10.2) iyileştirme sağlamayacağını, 22'si (%37.3) ise bu

konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin iyileştirmeye yönelik önerilerin yararına ilişkin görüşlerinin; üniversitelere, akademik unvana, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre dağılımı Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Öğretim Üyelerinin İyileştirmeye Yönelik Önerilerin Yararına İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere, Akademik Unvana, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı

İyileştirme Sağlayacağına İnanma								
	Evet		Hayır		Kararsız		Toplam	Önemlilik
	n	%	n	%	n	%	n	
Üniversiteler								
Ankara	5	62.5	1	12.5	2	25.0	8	$\chi^2= 2.128$ p>0.05
Gazi	14	53.8	3	11.5	9	34.6	26	
Hacettepe	10	50.0	1	5.0	9	45.0	20	
ODTÜ	2	40.0	1	20.0	2	40.0	5	
Akademik Unvan								
Prof. Dr.	21	53.8	5	12.8	13	33.3	39	$\chi^2=0.84$ p>0.05
Doç. Dr.	3	42.9	0	0	4	57.1	7	
Yrd. Doç.	7	53.8	1	7.7	5	38.5	13	
Çalışma Alanı								
Eğitim	6	50.0	2	16.7	4	33.3	12	$\chi^2=1.02$ p>0.05
Fen	8	47.1	1	5.9	8	47.1	17	
Sağlık	14	66.7	2	9.5	5	23.8	21	
Sosyal	3	33.3	1	11.1	5	55.6	9	
Yönetici								
Olan	18	50.0	5	13.9	13	36.1	36	$\chi^2= 1.404$ p>0.05
Olmayan	13	56.6	1	1.3	9	39.1	23	
Toplam	31	52.5	6	10.2	22	37.3	59	

Yüzdelere satır yüzdesidir

Öğretim üyelerinin üniversitelerin iyileştirilmesine yönelik önerilerin yararı konusundaki görüşleri incelendiğinde, AÜ’nde görevli olanların; %62.5’i evet, %12.5’i hayır, %25.0’i kararsızım, GÜ’nde görevli olanların %53.8’i evet, %11.5’i hayır, %34.6’sı kararsızım, HÜ’nde görevli olanların %50.0’si evet, %5.0’i hayır, %45.0’i kararsızım, ODTÜ’nde görevli olanların ise %40.0’ı evet, %20.0’si hayır, %40.0’ı ise kararsızım yanıtını vermişlerdir. Üniversitelere göre önerilerin yararı konusunda verilen yanıt oranları farklı bulunmamıştır ($\chi^2=2.128$, $p>0.05$).

Akademik unvana göre incelendiğinde, önerilerin yararı konusunda profesörlerin %53.8'i evet, %12.8'i hayır, %33.3'ü kararsızım, doçentlerin %42.9'u evet, %57.1'i kararsızım, yardımcı doçentlerin ise %53.8'i evet, %7.7'si hayır, %38.5'i kararsızım yanıtını vermişlerdir. Akademik unvana göre önerilerin yararı konusunda verilen yanıt oranları farklı bulunmamıştır ($\chi^2=0.84$, $p>0.05$).

Çalışma alanlarına göre incelendiğinde, önerilerin yararı konusunda eğitim bilimlerinde görevli olanların %50.0'si evet, %16.7'si hayır, %33.3'ü kararsızım, fen bilimlerinde görevli olanların %47.1'si evet, %5.9'u hayır, %47.1'i kararsızım, sağlık bilimlerinde görevli olanların %66.7'si evet, %9.5'i hayır, %23.8'i kararsızım, sosyal bilimlerde görevli olanların ise %33.3 evet, %11.1'i hayır, %55.6'sı kararsızım yanıtını vermişlerdir. Öğretim üyelerinin önerilerin yararına ilişkin görüşleri, çalışma alanlarına göre farklı bulunmamıştır ($\chi^2=1.02$, $p>0.05$).

Önerilerin yararı konusunda yönetici olan öğretim üyelerinin %50.0'si evet, %13.9'u hayır, %36.1'i kararsızım, yönetici olmayanların ise %56.6'sı evet, %1.3'ü hayır, %39.1'i kararsızım yanıtını vermişlerdir. Önerilerin yararına ilişkin görüşler, yöneticilik durumlarına göre farklı bulunmamıştır ($X^2 = 1.404$, $p>0.05$).

Üniversitelerde KDR'nın sağlayacağı iyileştirme konusunda kararsız görüş bildiren öğretim üyeleri ile olumlu görüş bildiren öğretim üyelerinin yaklaşık yarı yarıya bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Öğütveren'e (1997: 117) göre eğitim kurumlarında sürekli iyileştirmenin yerleştirilebilmesi için öncelikle uygun ortam ve koşulların oluşturulması gerekmektedir. Bu koşullardan birisi de çalışanların sürekli gelişime ve iyileştirmeye karşı olumlu bir tavır ve inanç içinde olmalarıdır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, üniversitelerimizdeki öğretim üyelerinin KDR'nın sağlayacağı iyileşme konusunda daha çok teşvik edilmeleri gerektiği söylenebilir.

4.3.5. İyileştirmeye Yönelik Çalışmaların Yürütülme Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan toplam 464 öğretim üyesinden 74'ü (%15.9) üniversitelerinde iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapıldığını, 118'i (%25.4)

yapılmadığını, 27'si (%58.6) ise bu konuda bilgisi olmadığını belirtmişlerdir. Üniversitelerde iyileştirmeye yönelik çalışmaların yürütülme durumuna ilişkin görüşlerin; üniversitelere, akademik unvana, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre dağılımı Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Öğretim Üyelerinin İyileştirmeye Yönelik Çalışmaların Yürütülme Durumuna İlişkin Görüşlerinin; Üniversitelere, Akademik Unvana, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı

İyileştirme Çalışması Yürütülme Durumu								
	Evet		Hayır		Bilmiyor		Toplam	Önemlilik
	n	%	n	%	n	%	n	
Üniversiteler								
Ankara Ü.	6	5.5	33	30.0	71	64.5	110	$\chi^2=14.86$ p<0.001
Gazi Ü.	26	17.4	52	34.9	71	47.7	149	
Hacettepe Ü.	27	23.5	17	14.8	71	61.7	115	
ODTÜ	15	16.7	16	17.8	59	65.6	90	
Akademik Unvan								
Prof. Dr.	46	17.5	70	26.6	147	55.9	263	$\chi^2=0.23$ p>0.05
Doç. Dr.	16	15.1	29	27.4	61	57.5	106	
Yrd. Doç.	12	12.6	19	20.0	64	67.4	95	
Çalışma Alanı								
Eğitim	8	17.4	10	21.7	28	60.9	46	$\chi^2=1.38$ p>0.05
Fen	23	17.4	34	25.8	75	56.8	132	
Sağlık	31	14.8	59	28.1	120	57.1	210	
Sosyal	12	15.8	15	19.7	49	64.5	76	
Yönetici								
Olan	30	32.3	25	26.9	38	40.8	93	$\chi^2=14.82$ p<0.001
Olmayan	44	11.8	93	25.1	234	63.1	371	
Toplam	74	15.9	118	25.4	272	58.6	464	

Yüzdeleer satır yüzdesidir

Üniversitelere göre, iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılıyor diyenlerin oranı; AÜ'nde %5.5, ODTÜ'nde %16.7, GÜ'nde %17.4, HÜ'nde ise %23.5 bulunmuştur. İyileştirme çalışmalarının en düşük oranda yapıldığı üniversite AÜ'dir ($\chi^2=14.86$, $p<0.001$). Diğer üniversitelerde iyileştirme çalışmaları yapılıyor diyenlerin oranları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olmadığı saptanmıştır ($\chi^2=2.46$, $p>0.05$).

İyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılmadığını söyleyenlerin oranı; GÜ'nde %34.9, AÜ'nde %30.0, ODTÜ'nde %17.8, HÜ'nde ise %14.8'dir. İyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılmıyor diyenlerin oranı GÜ ve AÜ'nde, HÜ ve ODTÜ'ne göre yüksek bulunmuştur ($X^2= 19.24$, $p<0.001$).

İyileştirmeye yönelik çalışmalar konusunda, bilmiyorum yanıtını verenlerin oranı; ODTÜ'nde %65.6, AÜ'nde %64.5, HÜ'nde %61.7, GÜ'nde de %47.7'dir. İyileştirmeye yönelik çalışmalar konusunda bilmiyorum yanıtı oranı en düşük GÜ'ndedir ($X^2= 11.57$, $p<0.01$). Diğer üç üniversitenin yanıtları arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır ($X^2= 2.43$, $p>0.05$).

İyileştirmeye yönelik çalışmaların yürütülmesi konusunda profesörlerin %17.5'i evet, %26.6'sı hayır, %55.9'u bilmiyorum, doçentlerin %15.1'i evet, %27.4'ü hayır, %57.5'i bilmiyorum, yardımcı doçentlerin ise %12.6'sı evet, %20.0'si hayır, %67.4'ü de bilmiyorum yanıtını vermişlerdir. İyileştirmeye yönelik çalışmaların yürütülmesi konusunda öğretim üyelerinin görüşleri, akademik unvana göre farklı bulunmamıştır ($\chi^2=0.23$, $p>0.05$).

Eğitim biliminde görevli olanların; %17.4'ü evet, %21.7'si hayır, % 60.9'u bilmiyorum, fen bilimlerinde görevli olanların; %17.4'ü evet, %25.8'i hayır, %56.8'i bilmiyorum, sağlık bilimlerinde görevli olanların; %14.8'i evet, %28.1'i hayır, %57.1'i bilmiyorum, sosyal bilimlerde görevli olanların ise; %15.8'i evet, %19.7'si hayır, %64.5'i bilmiyorum yanıtını vermişlerdir. İyileştirmeye yönelik çalışmaların yürütülmesi konusunda öğretim üyelerinin görüşleri, çalışma alanlarına göre farklı bulunmamıştır ($\chi^2=1.38$, $p>0.05$).

İyileştirmeye yönelik çalışmalar konusunda yönetici olanların %32.3'ü evet, %26.9'u hayır, %40.8'i bilmiyorum, yönetici olmayanların ise % 11.8'i evet, %25.1'i hayır, %63.1'i bilmiyorum yanıtını vermişlerdir. Yöneticiler iyileştirmeye yönelik çalışmaların daha yüksek bir oranda yürütüldüğünü belirtmişlerdir ($X^2= 14.82$, $p<0.001$).

4.3.6. İyileştirmeye Yönelik Çalışmalarda Görev Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Üniversitelerinde iyileştirmeye yönelik çalışmalar yürütülüyor cevabını veren 74 öğretim üyesine “Siz bu çalışmalarda görev aldınız mı?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya 21 öğretim üyesi (%28.4) evet, 53 öğretim üyesi de (%71.6) hayır yanıtını vermiştir.

Öğretim üyelerinin, üniversitelerde iyileştirmeye yönelik çalışmalarda görev alma durumlarının; üniversitelere, akademik unvana, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre dağılımı Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Öğretim Üyelerinin, Üniversitelerde İyileştirmeye Yönelik Çalışmalarda Görev Alma Durumlarının Üniversitelere, Akademik Unvana, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı

İyileştirme Çalışmalarında Görev Alma						
	Evet		Hayır		Toplam	Önemlilik
	n	%	n	%	n	
Üniversiteler						
Ankara Ü.	2	33.3	4	66.7	6	$\chi^2= 3.998$ p>0.05
Gazi Ü.	10	38.5	16	61.5	26	
Hacettepe Ü.	4	14.8	23	85.2	27	
ODTÜ	5	33.3	10	66.7	15	
Akademik Unvan						
Prof. Dr.	15	32.6	31	67.4	46	$\chi^2=2.842$ p>0.05
Doç. Dr.	5	31.3	11	68.8	16	
Yrd. Doç.	1	8.3	11	91.7	12	
Çalışma Alanı						
Eğitim	3	37.5	5	62.5	8	$\chi^2=2.945$ p>0.05
Fen	9	39.1	14	60.9	23	
Sağlık	6	19.4	25	80.6	31	
Sosyal	3	25.0	9	75.0	12	
Yönetici						
Olan	10	33.3	20	66.7	30	$\chi^2= 0.609$ p>0.05
Olmayan	11	25.0	33	75.0	44	
Toplam	21	28.4	53	71.6	74	

Yüzdeler satır yüzdesidir.

İyileştirmeye yönelik çalışmalarda, AÜ’nde 6 öğretim üyesinden 2’si (%33.3), GÜ’nde 26 öğretim üyesinden 10’u (%38.5), HÜ’nde 27 öğretim

üyesinden 4'ü (%14.8), ODTÜ'nde ise 15 öğretim üyesinden 5'i (%33.3) görev yaptıklarını belirtmişlerdir. İyileştirme çalışmalarına katılım yönünden üniversiteler arasında görülen farklar önemli bulunmamıştır ($X^2 = 3.998$, $p>0.05$).

İyileştirmeye yönelik çalışmalarda 46 profesörden 15'i (%32.6), 16 doçentten 5'i (%31.3), 12 yardımcı doçentten ise 1'i (%8.3) görev aldıklarını belirtmişlerdir. İyileştirme çalışmalarına katılım yönünden akademik unvana göre önemli bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=2.842$, $p>0.05$).

İyileştirmeye yönelik çalışmalarda, eğitim bilimlerinde 8 öğretim üyesinden 3'ü (%37.5), fen bilimlerinde 23 öğretim üyesinden 9'u (%39.1), sağlık bilimlerinde 31 öğretim üyesinden 6'sı (%19.4), sosyal bilimlerde ise 12 öğretim üyesinden 3'ü (%25.0), görev yaptıklarını belirtmişlerdir. İyileştirme çalışmalarına katılım yönünden öğretim üyelerinin çalışma alanlarına göre önemli bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=2.945$, $p>0.05$).

İyileştirmeye yönelik çalışmalarda yönetici olan 30 öğretim üyesinden 10'u (%33.3), yönetici olmayan 44 öğretim üyesinden 11'i (%25.0) iyileştirme çalışmalarında görev yaptıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin iyileştirme çalışmalarına katılımı yönetici olmayanlara göre daha yüksek görülmektedir. Ancak istatistiksel olarak yönetici olan ve olmayanlar arasında önemli bir fark saptanmamıştır ($X^2 = 0.609$, $p>0.05$).

Cafoğlu (1997: 93), üniversitelerde kalitenin yerleşmesinden üniversitedeki her üyenin sorumlu olduğunu ancak kalite kültürünün üniversitede yerleştirilip, yaygınlaştırılıp sürdürülmesinden öncelikli olarak yöneticilerin sorumlu olduğunu belirtmektedir. Akal da (1995) kalite çalışmaları için yöneticilerin önder olması ve öncelikle onların değişime inanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, yöneticilerin üniversitelerde yürütülen dış değerlendirme, özdeğerlendirme ve iyileştirme çalışmalarında öğretim üyelerine göre daha fazla rol alması üniversitelerimizde kalite kültürünün yerleştirilmesi açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

4.3.7. İyileştirmeye Yönelik Çalışmalarda Gönüllülük Durumuna İlişkin Bulgular

İyileştirme çalışmalarına katılan 21 öğretim üyesinden 14'ü (%66.7) çalışmalara gönüllü olarak, 7'si (%33.3) de gönüllü olmadan katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin, iyileştirmeye yönelik çalışmalarda gönüllülük durumlarının; üniversitelere, akademik unvana, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre dağılımı Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. Öğretim Üyelerinin, Üniversitelerde İyileştirmeye Yönelik Çalışmalarda Gönüllülük Durumlarının Üniversitelere, Akademik Unvana, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı

İyileştirme Çalışmalarında Gönüllü Olma Durumu						
	Evet		Hayır		Toplam	Önemlilik
	n	%	n	%	n	
Üniversiteler						
Ankara Ü.	2	100.0	-	-	2	$\chi^2= 1.425$ p>0.05
Gazi Ü.	6	60.0	4	40.0	10	
Hacettepe Ü.	3	75.0	1	25.0	4	
ODTÜ	3	60.0	2	40.0	5	
Akademik Unvan						
Prof. Dr.	10	62.5	6	37.5	16	$\chi^2=2.338$ p>0.05
Doç. Dr.	4	80.0	1	20.0	5	
Yrd. Doç.	0	0	1	100	1	
Çalışma Alanı						
Eğitim	2	66.7	1	33.3	3	$\chi^2=0.187$ p>0.05
Fen	6	66.7	3	33.3	9	
Sağlık	4	57.1	3	42.9	7	
Sosyal	2	66.7	1	33.3	3	
Yönetici						
Olan	8	80.0	2	20.0	10	$\chi^2= 1.527$ p>0.05
Olmayan	6	54.5	5	45.5	11	
Toplam	14	66.7	7	33.3	21	

Yüzdelere satır yüzdesidir

İyileştirme çalışmalarına; AÜ'nde 2 öğretim üyesinin 2'si (%100), GÜ'nde 10 öğretim üyesinin 6'sı (%60), HÜ'nde 4 öğretim üyesinin 3'ü (%75), ODTÜ'nde de 5 öğretim üyesinin 3'ü (%60) gönüllü olarak katıldıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmalara gönüllü katılım yönünden üniversiteler arasında önemli bir fark saptanmamıştır ($\chi^2=1.425$, $p>0.05$).

İyileştirme çalışmalarına; 16 profesörden 10'unun (%62.5), 5 doçentten 4'ünün (%80) gönüllü olarak katıldıkları, 1 yardımcı doçentin ise gönüllü olarak katılmadığı belirlenmiştir. Çalışmalara gönüllü katılım yönünden akademik unvana göre önemli bir fark saptanmamıştır ($\chi^2=2.338$, $p>0.05$).

İyileştirme çalışmalarına; eğitim bilimlerinden 3 öğretim üyesinden 2'si (%66.7), fen bilimlerinden 9 öğretim üyesinden 6'sı (%66.7), sağlık bilimlerinden 7 öğretim üyesinden 4'ü (%57.1), sosyal bilimlerden ise 3 öğretim üyesinden 2'si (%66.7), gönüllü olarak katılmışlardır. Çalışmalara gönüllü katılım yönünden, öğretim üyelerinin çalışma alanlarına göre, önemli bir fark saptanmamıştır ($\chi^2=0.187$, $p>0.05$).

İyileştirme çalışmalarına; yönetici olan 10 öğretim üyesinden 8'inin (%80), yönetici olmayan 11 öğretim üyesinden de 6'sının (%54) gönüllü olarak katıldıkları öğrenilmiştir. Çalışmalara gönüllü katılım yönünden yönetici olan ve olmayanlar arasında önemli bir fark saptanmamıştır ($\chi^2=1.527$, $p>0.05$).

Kaynak taramasında aynı konuda yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Benzer bir çalışma "Eğitimde Stratejik Planlama Okulların Stratejik Planlama Açısından Nitel Değerlendirilmesi" araştırmasıdır. Stratejik planlama konusu bu çalışmada, Ankara ilinin Keçiören ilçesine bağlı on devlet okulunda stratejik planlama sürecinin başarısızlığa ulaşmasının nedenleri olarak; konu hakkında bilgi eksikliği, bu konuya olan inancın zayıf olması, gönüllü katılımın yetersiz olması, üst yönetimin yeterli desteği vermemesi, okula bağlılığın yetersiz olması, personel arasındaki iletişim kopukluğu, yeterli motivasyonun olmaması ve mesleki tükenmişliğin etkisini ortaya koymaktadır (Çalık, 2003). Stratejik planlama sürecinin başlangıç noktasının özdeğerlendirme çalışmaları olması, ayrıca stratejik planlama ve kalite yönetiminin birbirini tamamlayan kavramlar olması nedeniyle stratejik planlama uygulamalarının başarısına ya da başarısızlığına etki eden faktörlerin benzer şekilde özdeğerlendirme çalışmalarını da etkileyeceği savunulabilir.

Ceylan'dan (1998) aktaran S. M. Özdemir (2005) kaliteye ilişkin ne tür çaba sarf edilirse edilsin, amaca yönelik olarak o kurumda bir kültür oluşturulmazsa, tüm girişimlerin başarısızlıkla sonuçlanmasının muhtemel olduğunu, bu nedenle öncelikli olarak tüm çalışanlara kalite bilincinin yerleştirilmesi ve buna dayalı olarak da kalite kültürünün oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Özakça da (2007: 86) bir kuruluştaki kaliteyi artırmanın iki unsurunun sistem ve insan olduğunu, başarı için öncelikle kurumdaki insanların sistemi benimsemesi ve katılımının sağlanması gerektiğini belirtmektedir.

S. M. Özdemir (2005); eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin başarısız olmasına neden olan başlıca faktörlerin;

- Çalışanların Toplam Kalite Yönetiminin getirdiği değişime hazır olmaması ve değişime direnç göstermesi,

- Kaliteye dayalı kurum kültürünün oluşturulamaması,
- Çalışanların kalite sürecine kendilerini adanmamaları,
- Üst yönetim liderliğinin eksikliği,
- Toplam Kalite Yönetiminin bir moda olarak algılanması,
- Sürekli eğitim ve gelişmenin yetersizliği,
- Takım çalışmasının yetersizliği,
- Beklenti düşüklüğü gibi nedenlere bağlı olabileceğine değinmiştir.

Yukarıda değinilen başarısızlık nedenleri, bu araştırma sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Araştırma bulguları; üniversitelerimizde özdeğerlendirme ve dış değerlendirme çalışmalarının öğretim üyelerini yeterince bilgilendirilmeden, merkezi bir komite aracılığı ile yürütüldüğünü, çalışanların katılımının yeterli düzeyde sağlanmadığını, yöneticilerin bile dış değerlendirme sonrasında yürütülen iyileştirme çalışmalarına yeterli önemi vermediğini ve bu çalışmaların (izleme çalışmaları ile) devamının getirilmediğini ortaya koymaktadır.

4.4. Öğretim Üyelerinin Üniversitelerin Sorun Boyutlarına Yönelik İyileştirme Önerilerine Katılım Derecelerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde önce her bir sorun boyutuna ilişkin çözüm önerilerine katılım aritmetik ortalama değerleri verilmiş daha sonrada her bir sorun boyutuna ilişkin bulgular ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğretim üyelerinin üniversitelerin sorun boyutlarına yönelik iyileştirme önerilerine katılım aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Öğretim Üyelerinin Üniversitelerin Sorun Boyutlarına Yönelik İyileştirme Önerilerine Genel Katılım Derecesi Ortalamaları

Üniversitelerin Sorun Boyutları	Ort.	SS	Önemlilik*
			p<0,001
Yönetim	4,28	0,53	
Finansman	4,03	0,68	
Araştırma ve Eğitim	4,21	0,57	
Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar	4,10	0,65	

*Kruskal-Wallis varyans analizi

Sorun boyutlarına göre çözüm önerilerine genel katılım aritmetik ortalama değerleri, büyüklük sırasına ve katılım derecesine göre; Yönetim 4.28 “çok yüksek”, Araştırma ve Eğitim 4.21 “çok yüksek”, Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar 4.10 “yüksek” ve Finansman 4.03 “yüksek” olarak bulunmuştur. Kruskal-Wallis varyans analizi ile her bir sorun boyutu ortalaması ile diğer bir sorun boyutu ortalaması arasında görülen farkların önemli olduğu saptanmıştır (**p<0.001**).

Öğretim üyelerinin üniversitelerin sorun boyutlarına göre çözüm önerilerine katılma dereceleri ortalama, standart sapma ve önerilerin önem sırası değerlerinin dağılımı aşağıda sunulmuştur.

4.4.1. Yönetim Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılım

Yönetim sorun boyutunda 11 öneri mevcuttur. Öğretim üyelerinin yönetim sorun boyutunda her bir çözüm önerisine katılım; aritmetik ortalama, standart sapma ve önem sıralamasına ilişkin bulgular Tablo 24’te gösterilmiştir

Tablo 24. Öğretim Üyelerinin Yönetim Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılma Derecesi Ortalamaları ve Önerilerin Önem Sıralamasının Dağılımı

Sorun Boyutu Yönetim Çözüm Önerileri (n=464)	$\bar{x}$	SS	Önem Sıralaması
1.Üniversite özerkliğini kısıtlayan konularda devlet kontrolü azaltılmalıdır	4.37	0.90	3
2.Ulusal düzeyde kalite değerlendirme kurumları oluşturulmalıdır	4.41	0.92	2
3.Dış değerlendirme üniversiteler için zorunlu hale getirilmelidir	3.86	1.14	11
4.Kalite güvencesi, üniversitelerde benimsenmesi için üniversitenin tüm süreçlerine dahil edilmelidir	4.31	0.89	8
5.Üniversitelerin idari ve destek birimleri kalite güvencesi çalışmalarına dahil edilmelidir	4.36	0.79	4
6.Stratejik planın uygulanmasına yönelik zamana bağlı eylem planları hazırlanmalıdır	4.35	0.79	5
7.Üniversitelerin Stratejik Planları, bütçeleri ile daha fazla uyumlandırılmalıdır	4.32	0.80	7
8.Üniversite Yönetim Kurulunun görev tanımları daha stratejik kararların tartışıldığı bir organ haline dönüştürülmesini sağlayacak şekilde gözden geçirilmelidir	4.22	0.84	9
9.Doçent ve profesörlerin görevlerinin devamında da çoklu performans değerlendirmesine geçilmelidir	4.03	1.13	10
10.Üniversitelerde personele yönelik sürekli mesleki gelişim programları uygulanmalıdır	4.34	1.87	6
11.Akademik birim açılması ve kapanmasında objektif kriterler belirlenmelidir	4.58	0.79	1
Genel Ortalama	4,28	0,53	

Yönetim boyutunda yer alan toplam 11 önerinin 9’unun “çok yüksek” derecede, 2’sinin ise “yüksek” derecede desteklendiği görülmüştür. “Çok yüksek”

derecede desteklenen öneriler önem sırasına göre incelendiğinde en çok desteklenen “Akademik birim açılması ve kapanmasında objektif kriterler belirlenmelidir” ($\bar{x}=4.58$) önerisi olmuştur. Daha sonra önem sırası ile “Ulusal düzeyde kalite değerlendirme kurumları oluşturulmalıdır”, “Üniversite özerkliğini kısıtlayan konularda devlet kontrolü azaltılmalıdır”, “Üniversitelerin idari ve destek birimleri kalite güvencesi çalışmalarına dahil edilmelidir”, “Stratejik planın uygulanmasına yönelik zamana bağlı eylem planları hazırlanmalıdır”, “Üniversitelerde personele yönelik sürekli mesleki gelişim programları uygulanmalıdır”, “Üniversitelerin Stratejik Planları, bütçeleri ile daha fazla uyumlandırılmalıdır”, “Kalite güvencesi, üniversitelerde benimsenmesi için üniversitenin tüm süreçlerine dahil edilmelidir” ve “Üniversite Yönetim Kurulunun görev tanımları daha stratejik kararların tartışıldığı bir organ haline dönüştürülmesini sağlayacak şekilde gözden geçirilmelidir” önerileri gelmektedir.

Sadece “Dış değerlendirme üniversiteler için zorunlu hale getirilmelidir” ($\bar{x}=3.86$) ve “Doçent ve profesörlerin görevlerinin devamında da çoklu performans değerlendirmesine geçilmelidir” ($\bar{x}=4.03$) önerilerine katılım “yüksek” derecede olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin yaptığı değerlendirme, devletin gösterdiği müdahalelerin üniversite özerkliğini kısıtladığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Dalgıç’ın araştırmasında da (2008) öğretim üyeleri, YÖK’nun yeniden düzenlenmesi konusunda yapılan çalışmaları yeterli düzeyde bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öz Alp’in 1995 yılında yaptığı araştırmada üniversitelerin yönetim açısından yaşadığı sorunlar arasında; hükümetlerin üniversitelerin çalışmalarına müdahale özelliği gösteren kararlar almaları ve üniversite yönetim kurullarında tartışılması gereken konuların dile getirilmediği kurullar haline dönüşmüş olması sayılmaktadır. Üç araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında, üniversitelerdeki devlet kontrolünün azaltılması konusunda, bu güne kadar herhangi bir ilerleme kaydedilmediği görülmektedir.

Kalite kültürü ise özellikle 2000’li yıllardan sonra Bologna Sürecinin getirdiği yükümlülüklerden birisi olarak önem kazanmıştır. Araştırmaya katılan öğretim üyeleri, ulusal düzeyde kalite değerlendirme kuruluşları oluşturulmasına

yüksek derecede önem verdiklerini belirterek, üniversite içinde akademik ve idari tüm birimlerin çalışmalara dahil edilmesi konusunda görüş bildirmektedir. Dalgıç'ın 2008 yılında yaptığı araştırma ise öğretim elemanlarının üniversitenin misyonu ile uyumlu bir kalite kültürünün geliştirilmesi konusunda yürütülen çalışmaları yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim üyeleri kalite güvencesi çalışmalarına idari personelin de katılmasının gerekliliğine inandıklarını göstermişlerdir. Kalite geliştirme çalışmalarının üniversitelerde yaygınlaştırılması için, sadece akademik değil, idari personelin de bu süreçlere dahil edilmesi gerekmektedir. Ancak Kaplan (2009: 8), yükseköğretimde kalite konusunda hazırladığı raporunda, ülkemiz üniversitelerinde idari personelin sürece hiç dahil edilmediğini belirtmektedir.

Öğretim elemanlarının diğer önerilere göre daha düşük değerlendirdiği konulardan birisi, dış değerlendirmenin kurumlar için zorunlu hale getirilmesidir. Bu konuyu yüksek derece önemli bulduklarını belirtse de diğer önerilere kıyasla daha düşük olması, konu hakkında yeterince bilgili olmadıkları ya da bazı sakıncaları olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Latchem (2011: 11) kalite değerlendirmesi gibi konuların dışarıdan belirlenen kriterlerle kurumlara dikte ettirilmesinin başarısızlıkla sonuçlanacağını vurgulamaktadır.

Öğretim üyeleri tarafından diğer önerilere göre daha düşük değerlendirilen diğer konu ise, doçent ve profesörler için görev devamlılığında bir performans değerlendirmesi sistemi oluşturulmasıdır. Hacıfazlıoğlu (2006: 116), öğretim üyelerinin, karmaşık bir yapısı olan insan deneyiminin sayılara indirgenmiş istatistiksel performans göstergelerine indirgenmesine tepki gösterdiklerini belirtmektedir. Bu öneriye katılımın diğer maddelere göre daha düşük düzeyde olması, bu tespiti ya da benzeri nedenlere bağlı olabilir.

4.4.2. Finansman Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılım

Finansman sorun boyutunda beş madde mevcuttur. Öğretim üyelerinin Finansman sorun boyutunda her bir çözüm önerisine katılım; aritmetik ortalama, standart sapma ve önem sıralamasına ilişkin bulgular Tablo 25'de gösterilmiştir.

Tablo 25. Öğretim Üyelerinin Finansman Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılma Derecesi Ortalamaları ve Önerilerin Önem Sıralamasının Dağılımı

Sorun Boyutu Finansman Çözüm Önerileri (n=464)	$\bar{x}$	SS	Önem Sıralaması
12.5018 sayılı yasa ile uygulanmaya başlanan performansa dayalı bütçeleme sistemi daha geliştirilmelidir	3.59	1.33	5
13.Merkezi detaylı bütçelendirmenin yerine hazine bütçesi üniversitelere torba bütçe olarak tahsis edilmelidir	3.74	1.09	4
14.Üniversitelerde hesap verilirliğin sağlanması için iç denetleme mekanizmaları daha etkin bir şekilde işlemelidir	4.31	0.84	2
15.Döner Sermaye üzerindeki kısıtlayıcı uygulamalar kaldırılmalıdır	4.42	0.93	1
16.Üniversitelerin kaynak yaratmalarını teşvik etmek üzere piyasayla rekabet edebilecek düzeyde müteşebbis faaliyetlerde bulunması için sınırlılıklar giderilmelidir	4.13	1.08	3
Genel Ortalama	4,03	0,68	

Finansman boyutunda yer alan toplam 5 öneriden 2’sinin “çok yüksek” derecede, 3’ünün ise “yüksek” derecede desteklendiği görülmüştür. “Çok yüksek” derecede desteklenen öneriler önem sırasına göre incelendiğinde en çok desteklenen “Döner Sermaye üzerindeki kısıtlayıcı uygulamalar kaldırılmalıdır” ($\bar{x}$ =4.42) önerisi olmuştur. Daha sonra “Üniversitelerde hesap verilirliğin sağlanması için iç denetleme mekanizmaları daha etkin bir şekilde işlemelidir” ($\bar{x}$ =4.31) önerisi gelmektedir. Diğer öneriler önem sırası ile; “Üniversitelerin kaynak yaratmalarını teşvik etmek üzere piyasayla rekabet edebilecek düzeyde müteşebbis faaliyetlerde bulunması için sınırlılıklar giderilmelidir”, “Merkezi detaylı bütçelendirmenin yerine hazine bütçesi üniversitelere torba bütçe olarak tahsis edilmelidir” ve “5018 sayılı yasa ile uygulanmaya başlanan performansa dayalı bütçeleme sistemi daha geliştirilmelidir” önerileri gelmektedir ve bu öneriler “yüksek” derecede desteklenmiştir.

Döner sermaye gelirleri üniversitelerin hazine yardımından sonraki en büyük ikinci gelir kaynakları olduğu için üniversitelerin gelişimi açısından büyük

önem taşımaktadır. Son yıllarda devletin yükseköğretime verdiği mali desteği kısıtlama eğiliminde olması ile birlikte, döner sermaye gelirleri üniversiteler için daha fazla önem kazanmaya başlamış ve 1995–2005 yılları arasında, döner sermaye gelirlerinin yükseköğretim gelirleri arasındaki payı %27’den %38’e yükselmiştir (Buyrukoğlu, 2010: 67). Üniversiteye ek kaynak oluşturmada, döner sermayelerin bu kadar önem kazandığı bir dönemde, mevcut döner sermaye mevzuatının ihtiyacı karşılamadığı yönünde bir fikir birliğinden bahsetmek mümkündür. Yılmaz ve Kesik (2010: 153), ne 5018 ve 2547 sayılı kanunların ne de döner sermaye kanununun, yükseköğretimin gereksinim duyduğu dönüşümü gerçekleştirebilecek kapasitede olduğunu belirterek, yükseköğretim kurumlarını rekabetçi bir yapıya kavuşturabilecek ve döner sermaye dahil bütün uygulamaları kapsayacak bir yasa çerçevesi hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Öğretim üyelerinin diğer önerilere göre daha düşük oranda da olsa 5018 sayılı yasanın daha etkili bir şekilde uygulanması gerektiğini düşündüğü görülmektedir. Yılmaz ve Kesik (2010: 160) bu konuyla ilgili, strateji geliştirme birimlerinin halen birer muhasebe birimi gibi görev yaptıklarını ancak 5018 sayılı yasanın uygulanabilmesi için bu birimlerin üst yönetime, özellikle kaynak yaratılması ve kullanımında etkinliğin ve verimliliğin artırılması konusunda politika alternatifi geliştiren bir birim olarak faaliyet göstermesi gerektiğini belirtmektedir.

4.4.3. Araştırma ve Eğitim Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılım

Araştırma ve Eğitim sorun boyutunda 9 madde mevcuttur. Öğretim üyelerinin Araştırma ve Eğitim sorun boyutunda her bir çözüm önerisine katılım; aritmetik ortalama, standart sapma ve önem sıralamasına ilişkin bulgular Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. Öğretim Üyelerinin Araştırma ve Eğitim Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılma Derecesi Ortalamaları ve Önerilerin Önem Sıralamasının Dağılımı

Sorun Boyutu Araştırma ve Eğitim Çözüm Önerileri (n=464)	$\bar{x}$	SS	Önem Sıralaması
17.Öğretim programlarının uluslararası akreditasyonu için çalışmalar hızlandırılmalıdır	4.29	0.94	4
18.Araştırma faaliyetleri kalite değerlendirmesine tabi tutulmalıdır	4.22	1.02	5
19.Üniversitelere yol göstermek üzere UAK veya YÖK tarafından ulusal düzeyde bir araştırma stratejisi belirlenmelidir	3.57	1.31	9
20.Kaynak tahsisinde disiplinler arası araştırmalara öncelik tanınmalıdır	3.87	1.11	7
21.Araştırma fonları arttırılmalıdır	4.62	0.70	3
22.Genç araştırma personeli üniversitelere çekmek üzere çalışma koşulları cazip hale getirilmelidir	4.75	0.60	1
23.Akademik personeli daha fazla araştırma yapma konusunda teşvik edecek önlemler alınmalıdır	4.69	0.69	2
24.Kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli bir eğitim uygulamanın yolları bulunmalıdır	3.80	1.25	8
25.Akademik personel öğrenci merkezli eğitimin uygulanması konusunda daha çok bilgilendirilmelidir	4.18	0.97	6
Genel Ortalama	4,21	0,57	

Araştırma ve Eğitim boyutunda yer alan toplam 9 öneriden 5'inin "çok yüksek" derecede, 4'ünün ise "yüksek" derecede desteklendiği görülmüştür. "Çok yüksek" derecede desteklenen öneriler önem sırasına göre incelendiğinde, en çok desteklenen "Genç araştırma personeli üniversitelere çekmek üzere çalışma koşulları cazip hale getirilmelidir" ($\bar{x}=4.75$) önerisi olmuştur. Daha sonra; "Akademik personeli daha fazla araştırma yapma konusunda teşvik edecek önlemler alınmalıdır", "Araştırma fonları arttırılmalıdır", "Öğretim programlarının uluslararası akreditasyonu için çalışmalar hızlandırılmalıdır" ve "Araştırma faaliyetleri kalite değerlendirmesine tabi tutulmalıdır" önerileri gelmiştir. Diğer önerilerden; "Akademik personel öğrenci merkezli eğitimin uygulanması

konusunda daha çok bilgilendirilmelidir”, “Kaynak tahsisinde disiplinler arası araştırmalara öncelik tanınmalıdır”, “Kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli bir eğitim uygulamanın yolları bulunmalıdır” ve “Üniversitelere yol göstermek üzere ÜAK veya YÖK tarafından ulusal düzeyde bir araştırma stratejisi belirlenmelidir” ($\bar{x}$ =3.57) maddeleri “yüksek” derecede desteklenmiştir.

Öğretim üyeleri araştırma ve eğitim boyutunda özellikle araştırma faaliyetlerine verilen maddi ve manevi desteğin daha da arttırılmasını beklediklerini ortaya koymaktadır. Üniversitelerin araştırma konusunda yaşadığı sıkıntılara değinen Şimşek ve Aytemiz de (1998: 166), özellikle ödül sistemindeki eksikler ve ağır öğretim yükü nedeniyle araştırma faaliyetlerine yeterince zaman ayırlamadığını belirtmektedir. Yine Aytaç ve diğerlerinin (2001) yaptığı bir araştırma da, maaş ve ders ücreti yetersizliğinin öğretim elemanlığı mesleğinin cazibesini azalttığını ve akademisyenlerin yarısının, daha yüksek maddi tatmin sağlayacak bir iş fırsatı bulduklarında, akademik kariyeri terk etmeyi düşündüklerini ortaya koymaktadır. Yükseköğretimin yönetim sorunlarını ortaya koymak üzere 2005 yılında yapılan bir araştırma, öğretim üyelerinin bilimsel çalışmalarına ve bilimsel yayınlarına maddi destek verilmesi gibi daha fazla motivasyon beklentisi içinde olduğunu ortaya koymuştur (Özalp Günel, 2005: 93).

Araştırma konusunda öğretim üyelerine daha fazla maddi imkan sağlanması ise araştırma fonlarının artırılması ile yakından ilgilidir. Türkiye, 2003 yılında GSYH’nın %0.66’sını Ar-Ge’ye ayırmıştır. Bu oran aynı yıl İsveç’te %3.76, Kore’de %2.82, Japonya’da %2.8, ABD’nde %2.62, Fransa’da %2.25’dir (YÖK, 2007: 112). Türkiye de araştırma faaliyetlerinin, diğer gelişmiş ülkelerdeki düzeye ulaşabilmesi için araştırma faaliyetlerine ayrılan payı en azından %2’ye çıkarabilmelidir.

Ancak araştırma kalitesinin geliştirilmesi, maddi sorunlar kadar, nitelikli araştırma personeline ve ODTÜ’nin KDR’nda belirtildiği gibi, ulusal düzeyde bir bilim ve teknoloji stratejisinin varlığına da bağlıdır (2003: 7). Nitekim genç araştırma personelinin üniversitelerde çalışmak üzere teşvik edilmesi öğretim üyeleri tarafından en yüksek oranda değerlendirilen öneri olmuştur. Korkmaz da (2010: 75, 78) çalışmasında, ülkemizde araştırma boyutunun en önemli sorununun,

nitelikli insan gücü eksikliği olduğunu vurgulamakta, aynı zamanda, ulusal düzeyde araştırma etkinliklerinin geliştirilebilmesi için, ulusal düzeyde etkin bir araştırma yönetimi sürecinin ve sürdürülebilir bilim politikalarının olmasının gerekliliğini belirtmektedir.

Öğretim üyelerinin eğitimle ilgili konuları araştırma önerilerine kıyasla daha düşük puanla değerlendirdiği görülmektedir. Bunun nedeni, öğrencinin aktif olarak öğrenme süreçlerine katıldığı yöntemlerin kullanılmasında öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının olumsuz etkisi ya da üniversitenin eğitim altyapı olanaklarının yeterli görülmemesi olabilir. Gerçekten de üniversiteler açısından düşünüldüğünde, öğrencinin öğrenme sürecinin merkezine alınabilmesi için öncelikle öğrenci/öğretim elemanı oranlarının makul düzeylere gelmesi gerekmektedir. Ancak Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarının son üç yılda artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 2008’de 24 iken, 2009’da 27’ye, 2010’da ise 32’ye yükselmiştir (TÜİK, 2010: 80). OECD ortalamasına baktığımızda ise öğrenci öğretmen oranının 2008 yılı için Belçika’da 19, Finlandiya’da 15.8, Fransa’da 16.2, İtalya’da 19.5, Meksika’da 14.4, Şili’de 30, İngiltere’de 16.9, ABD’nde ise 15 olduğu görülmektedir (OECD, 2010: 387). Artan bu öğrenci sayılarının bir yansıması olarak Dalgıç’ın araştırması da (2008), öğretim üyelerinin Bologna Süreci kapsamında öğrenci merkezli, esnek ve bireysel öğrenme imkanı sağlayan sistemlerin uygulanması konusunda yapılanları yeterli seviyede bulmadığını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenmede aktif olarak rol aldığı öğretim yöntemlerinin, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insangücünün yetiştirilmesindeki etkisi düşünüldüğünde sadece sayısal gerekçelerle uygulamadan kaçınmak da doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Cafoğlu’nun GÜ Teknik Eğitim Fakültesi 2. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırma (1997: 97), öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin derse katılmasındaki önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada öğrenciler, derse katılmamalarının en ağırlıklı nedeni olarak, uygulanan geleneksel sistemi belirtmiştir.

Öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin akademik başarıları ve eleştirel düşünceleri üzerindeki etkisini tespit etmek üzere Özer (2007) tarafından yapılan araştırma da öğrenci merkezli eğitimin önemini vurgulayan sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu araştırma kapsamında kontrol ve deney gruplarıyla yapılan çalışmalar sonrasında uygulanan testler, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

4.4.4. Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılım

Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar sorun boyutunda 7 öneri mevcuttur. Öğretim üyelerinin bu sorun boyutunda her bir çözüm önerisine katılım; aritmetik ortalama, standart sapma ve önem sıralamasına ilişkin bulgular Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Öğretim Üyelerinin Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar Sorun Boyutunda Çözüm Önerilerine Katılma Derecesi Ortalamaları ve Önerilerin Önem Sıralamasının Dağılımı

Sorun Boyutu Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar Çözüm Önerileri (n=464)	$\bar{x}$	SS	Önem Sıralaması
26.Üniversiteler dış paydaşlarını karar organlarına ve yönetim süreçlerine dahil etmelidir	3.55	1.23	7
27.Öğretim programlarının güncellenmesi gibi kalite güvencesi çalışmalarında iş piyasasından görüş alınmalıdır	3.73	1.18	6
28.Mezunların sadece sponsorluk değil eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi konularında da üniversitelerine destek vermeleri sağlanmalıdır	4.11	0.93	4
29.Uluslararası öğrenci hareketliliğini arttırmak için fonlar artırılmalıdır	4.33	0.83	2
30.AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) formlarının hazırlanmasında öğrencinin iş yükü daha çok göz önünde bulundurulmalıdır	3.92	0.93	5
31.Uluslararası personel hareketliliğinin artırılması için fonlar artırılmalıdır	4.30	0.88	3
32.Öğrencilerin en az bir yabancı dil öğrenmesi sağlanmalıdır	4.78	0.55	1
Genel Ortalama	4,10	0,65	

Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar sorun boyutunda yer alan toplam 7 öneriden 3'ünün "çok yüksek" derecede, 5'inin ise "yüksek" derecede desteklendiği görülmüştür. "Çok yüksek" derecede desteklenen öneriler önem sırasına göre incelendiğinde, en çok desteklenen önerinin "Öğrencilerin en az bir yabancı dil öğrenmesi sağlanmalıdır" önerisi olduğu görülmüştür. Bu öneri aynı zamanda araştırmanın tüm önerileri içerisinde en çok desteklenen ($\bar{x}=4.78$) öneridir. Diğer öneriler önem sırası ile "Uluslararası öğrenci hareketliliğini arttırmak için fonlar artırılmalıdır" ve "Uluslararası personel hareketliliğinin artırılması için fonlar artırılmalıdır" önerileridir. Diğer önerilerden "Mezunların sadece sponsorluk değil eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi konularında da üniversitelerine destek vermeleri

sağlanmalıdır”, “AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) formlarının hazırlanmasında öğrencinin iş yükü daha çok göz önünde bulundurulmalıdır”, “Öğretim programlarının güncellenmesi gibi kalite güvencesi çalışmalarında iş piyasasından görüş alınmalıdır” ve “Üniversiteler dış paydaşlarını karar organlarına ve yönetim süreçlerine dahil etmelidir” ($\bar{x}=3.55$) önerilerine ise katılım “yüksek” derecede olmuştur.

Öğretim üyelerinin en önemli öneri olarak değerlendirdikleri yabancı dil eğitimi, Bologna Süreci ile birlikte birçok Avrupa ülkesinin de önem verdiği konulardan birisidir. Yabancı dilin öneminin kavranmasıyla birlikte yabancı dil öğretim süreçleri geliştirilmeye ve geleneksel yaklaşımlardan Avrupa ile uyumlu, Dil Gelişim Dosyası gibi, dilbilgisi kurallarına değil becerilere dayanan daha yenilikçi yöntemlerin uygulanmasına başlanmıştır (Demirel, 2004: 22). Lembed’in GÜ ve Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencileri arasında yaptığı araştırması (2008), yabancı dil bilgisinin hareketlilik programları ile yurtdışına giden öğrencilerin gittikleri ülkelerdeki kültürel etkileşimleri açısından önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim üyeleri öğrenci ve personel hareketliliğinin artırılmasının önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Berkeens (2008: 409) yükseköğretim ve araştırmanın Avrupa’da ticari değil kamusal alanda sunulan hizmetler olarak ön plana çıktığını hatırlatmakta ve “... Avrupa Yükseköğretim ve Araştırma Alanında uluslararası etkinliğin en önemli ve belirgin göstergesi öğrenciler ile akademik personelin hareketliliği ve akademik personel arasındaki değişimdir.” sözleri ile hareketliliğin AYA açısından önemini ortaya koymaktadır.

Öğrenci ve personel hareketliliği için fonların artırılmasını öneren maddeler çok yüksek derecede desteklenmiştir. Fon eksikliği, hareketliliğin önündeki önemli engellerden birisidir. Bologna Süreci Türkiye Ulusal Raporlarında Türkiye’de Erasmus programının pilot olarak ilk kez 2003–2004 öğretim yılında başlatıldığı ve ilk olarak 124 giden, 17 gelen öğrenci olduğu belirtilmektedir. Programın tam olarak uygulanmasına ise 2004–2005 öğretim yılında başlanmış ve giden öğrenci sayısı 475, gelen öğrenci sayısı ise 183’e çıkmıştır. Ayrıca düşük gelirli öğrencilerin daha fazla yararlanabilmesi için Erasmus ödeneklerinin artırılmasının kararlaştırıldığı, bazı üniversitelerin öğrenci ve personel hareketliliğini teşvik etmek

için ek fonlar ayırdığı, ancak yine de mevcut fonların bütün öğrenci ve personeli destekleyecek kadar çok olmadığı, talebin mevcut kaynakların üç katı olduğu belirtilmektedir (Ertepinar, 2006; Demir, 2009).

Bununla birlikte üniversitelere yapılan hibe miktarlarını artırma yönünde çabalar da bulunmaktadır. AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı verilerine göre Türk üniversitelerine yapılan toplam Erasmus hibe miktarı 2005–2006 döneminde 8.347.683 Avro iken, bu rakam 2006–2007 döneminde 13.367.215,28 Avroya yükselmiştir (2008: 14, 52). Ancak Dalgıç'ın araştırması (2008) öğretim üyelerinin öğrenci ve personel hareketliliği konusunda yapılan çalışmaların yeterliliğini orta düzeyde değerlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretim üyelerinin, dış paydaşların üniversitedeki yönetim ve eğitim süreçlerine katılımları konusundaki önerileri nispeten daha düşük değerlendirmeleri bu konuda bazı çekinceleri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dalgıç'ın 2008 yılındaki araştırması da benzer şekilde müfredatların hazırlanmasında iç ve dış paydaşların katılımının sağlanması konusunu düşük oranda değerlendirdiğini göstermektedir.

4.5. Öğretim Üyelerinin Üniversite, Akademik Unvan, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre, Sorun Boyutlarına Yönelik İyileştirme Önerilerine Katılım Derecelerine İlişkin Bulgular

Öğretim üyelerinin üniversitelerin sorun boyutlarına yönelik iyileştirme önerilerine katılım aritmetik ortalamalarının; üniversite, akademik unvan, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre dağılımı Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28. Öğretim Üyelerinin Üniversitelerin Sorun Boyutlarına Göre İyileştirme Önerilerine Katılma Derecesi Genel Ortalamalarının Üniversite, Akademik Unvan, Çalışma Alanı ve Yöneticilik Durumlarına Göre Dağılımı

	Boyutlar							
	Yönetim		Finansman		Araştırma ve Eğitim		Dış Paydaşlar ve Uluslararası Açılar	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Üniversiteler								
Ankara Ü. n = 110	4.23	0.53	3.92	0.67	4.21	0.48	4.02	0.62
Gazi Ü. n = 149	4.37	0.50	4.17	0.67	4.37	0.56	4.29	0.64
Hacettepe Ü. n = 115	4.33	0.50	4.03	0.66	4.25	0.53	4.13	0.61
ODTÜ n = 90	4.14	0.60	3.97	0.69	3.92	0.65	3.83	0.64
	F=3.96 p=0.01		F=3.15 p=0.02		F=11.80 p=0.01		F=10.6 p=0.01	
Akademik Unvan								
Profesör n = 263	4.26	0.56	3.99	0.68	4.17	0.59	4.05	0.63
Doçent n = 106	4.34	0.54	4.14	0.69	4.26	0.60	4.16	0.69
Yrd. Doçent n = 95	4.28	0.45	4.04	0.64	4.29	0.47	4.14	0.63
	F=0.91 p=0.40		F=1.74 p=0.17		F=1.93 p=0.14		F=1.40 p=0.24	
Çalışma Alanı								
Eğitim Bilimleri n = 46	4.28	0.54	4.15	0.68	4.39	0.46	4.40	0.62
Fen Bilimleri n = 132	4.24	0.57	4.07	0.67	4.09	0.66	4.05	0.66
Sağlık Bilimleri n = 210	4.32	0.52	4.01	0.67	4.26	0.55	4.07	0.65
Sosyal Bilimler n = 76	4.25	0.50	4.00	0.69	4.20	0.48	4.06	0.59
	F=0.62 p=0.60		F=0.81 p=0.48		F=4.10 p=0.01		F=3.85 p=0.01	
Yönetici								
Olan n=93	4.35	0.42	4.12	0.68	4.32	0.49	4.22	0.62
Olmayan n=371	4.26	0.56	4.01	0.67	4.19	0.59	4.06	0.65
	t=9.18 p=0.11		t=0.09 p=0.17		t=0.12 p=0.06		t=2.20 p=0.04	

Öğretim üyelerinin sorun boyutları ile ilgili önerilere katılma derecesi aritmetik ortalamaları üniversitelere göre incelendiğinde;

- Yönetim boyutunda, en düşük değerin ODTÜ’nde ($\bar{x}=4.14$), en yüksek değerin GÜ’nde ($\bar{x}=4.37$) olduğu ve önemliliğin bu iki üniversite arasındaki farktan kaynaklandığı ($F=3.96$, $p=0.01$),
- Finansman boyutunda, en düşük değerin AÜ’nde ($\bar{x}=3.92$), en yüksek değerin GÜ’nde ($\bar{x}=4.17$) olduğu ve önemliliğin bu iki üniversite arasındaki farktan kaynaklandığı ($F=3.15$, $p=0.02$),
- Araştırma ve Eğitim boyutunda, en düşük değerin ODTÜ’nde ($\bar{x}=3.92$) olduğu ve diğer üniversitelerin ortalamaları arasındaki farkların önemli olduğu ($F=11.8$, $p=0.01$), ODTÜ dışındaki diğer üç üniversite ortalama değerleri arasında fark olmadığı,
- Dış paydaşlar ve Uluslararası Açılar boyutunda, en düşük değerin ODTÜ’nde ($\bar{x}=3.83$) olduğu, bu nedenlerle diğer üniversitelerden farklı olduğu ($F=10.6$, $p=0.01$), ODTÜ dışındaki diğer üç üniversitenin ortalama değerleri arasında önemli bir fark olmadığı saptanmıştır.

Üniversiteler arası farklar değerlendirildiğinde ODTÜ’nin finansman dışındaki boyutlardaki önerileri diğer üniversitelere göre daha düşük değerlendirdiği görülmektedir. Özellikle araştırma ve eğitim ile dış paydaşlar ve uluslararası açılar boyutundaki önerilerin düşük değerlendirilmesi ODTÜ’nin araştırma faaliyetlerine ağırlık vermesi ve eğitim dilinin İngilizce olması nedeniyle öğretim üyesi ve öğrenci değişimi konularında diğer üniversitelere göre daha az sıkıntısı yaşaması şeklinde yorumlanabilir.

Akademik unvana göre incelendiğinde, sorun boyutlarında önerilere katılım yönünden akademik unvana göre aritmetik ortalama değerleri arasında önemli bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Çalışma alanlarına göre incelendiğinde,

- Yönetim ve Finansman boyutlarında, önerilere katılım aritmetik ortalama değerleri arasında önemli bir farkın olmadığı,
- Araştırma ve Eğitim boyutunda, önerilere katılım yönünden en düşük aritmetik ortalama değerinin fen bilimlerinde ($\bar{x}=4.09$), en yüksek aritmetik ortalama değerin ise eğitim bilimlerinde ($\bar{x}=4.39$) olduğu ve

önemliliğın bu iki bilim dalı ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığı ($F=4.10$, $p=0.01$),

- Dış paydaşlar ve Uluslararası Açılar boyutunda, önerilere katılım yönünden en yüksek aritmetik ortalama değerin eğitim bilimlerinde ($\bar{x}=4.40$) olduğu ve önemliliğın bu nedenden kaynaklandığı ($F=3.85$, $p=0.01$), diğer üç bilim dalı aritmetik ortalama değeri arasında önemli bir fark olmadığı saptanmıştır.

Çalışma alanlarına göre bir değerlendirme yapıldığında; fen bilimlerinin alanları gereği araştırma faaliyetlerinde daha aktif olması ve fonlardan yararlanma gibi konularda daha öncelikli olmaları nedeniyle uygulamalardan memnun olmaları ve eğitim bilimlerine göre öğrenci sayılarının daha düşük olması nedeniyle eğitimin görece daha rahat yürütölmesi nedeniyle böyle bir değerlendirme yaptıkları düşünülebilir.

Yöneticilik yapma durumuna göre incelendiğinde ise, Yönetim, Finansman ve Araştırma ve Eğitim sorun boyutlarında aritmetik ortalama değeri arasında önemli bir fark olmadığı, sadece Dış paydaşlar ve Uluslararası Açılar boyutunda yönetici olanların aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=4.22$), yönetici olmayanlara ($\bar{x}=4.06$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır ($t=2.20$, $p=0.04$). Yöneticilik deneyimi olan öğretim üyelerinin, dış paydaşların süreçlere dahil edilmesi, öğrenci ve personel hareketliliği için fon yaratılması gibi konularda birebir sorumluluk almaları nedeniyle bu boyuttaki önerilere daha çok katıldıkları söylenebilir.

Öğretim üyelerinin çözüm önerilerine katılım aritmetik ortalama değeri oldukça yüksek düzeyde olduğu görölmüştür. Tüm öneriler içerisinde önerilere en yüksek katılımın aritmetik ortalaması 4.78, katılım derecesi “çok yüksek”, en düşük katılımın aritmetik ortalaması 3.55, katılım derecesi ise “yüksek” olarak bulunmuştur. Bu bulgular, dört üniversite öğretim üyelerinin görüşlerine sunulan önerileri çok büyük bir oranda desteklediklerini göstermektedir. Önerilere katılım derecesi olarak “çok düşük”, “düşük” ya da “orta” derecede destek gören öneri yoktur. Önerilere katılım yönünden üniversiteler, akademik unvan, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre farklılıklar olsa bile bu farklılıklar önerilere katılımın yükseklik derecesi ile

ilgilidir. Bir anlamda araştırmada incelenen tüm öneriler için görüş birliği olduğundan söz edilebilir.

Önerilere katılımın bu kadar yüksek derecede olması birden çok nedene bağlı olabilir. Bu nedenler, Bologna Süreci kapsamında yapılması istenen reformlara destek, üniversitelerimizin yaşadığı sorunlardan kurtulma yolu ya da üniversitelerimizin uluslararasılaşması isteği şeklinde olabilir. Başka bir anlatımla öğretim üyeleri ulusalı da dikkate alan uluslararası düzeyde bir yeniden yapılanma arzusu içinde olduklarını göstermektedir.

Şenses (2007: 26), iyileştirme önerilerinin uygulanması ile ilgili olarak; yeniden yapılanma çabaları sırasında değişikliklerin yeterli içeriğe kavuşabilmesi, benimsenmesi ve iyi uygulanabilmesi için yükseköğretim bileşenlerinin görüşlerinin en yaygın bir biçimde alınarak ve geniş bir desteğe ulaşıldıktan sonra yapılmasını önermektedir. Öğretim üyelerinin çözüm önerilerine yüksek düzeylerde katılım göstermiş olmaları önerilerin uygulanabilirliği açısından da olumlu bir gösterge olabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı sonuçlar tartışılmış ve öneriler verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bologna Süreci kapsamında AÜB’nce gerçekleştirilen KDP süreç ve sonuçları üç farklı yöntemle değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonunda elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

1. AÜ, GÜ, HÜ ve ODTÜ’nin KDR’nda yönetim, finansman, araştırma, eğitim ile dış paydaşlar ve uluslararası açılar boyutlarında üniversiteler için yapılan tespitlerden şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

a. Türk üniversite sistemi oldukça merkezidir ve kurumsal özerklik düzeyi Avrupa standartlarına göre düşüktür. Bu katı düzenleme rejimi, uluslararası platformda diğer yükseköğretim kurumları arasında yer alma misyonuna sahip yenilikçi ve dinamik bir kurumun gelişebilmesi için elverişli bulunmamıştır. Finans ve insan kaynakları da dahil olmak üzere üniversitenin kendi kendini yönetiminde daha geniş kurumsal özerklik ve sorumluluğu olması gerekmektedir.

b. Stratejik planlamanın üniversitelerde yeni uygulanması nedeniyle bütçeyle ilişkilendirilmesi ve hedeflerin önceliklendirilmesi konularında sorunlar yaşanmaktadır.

c. Üniversiteler, değişimi desteklemek, kalite güvence sistemi oluşturmak ve bir kalite kültürü geliştirmek ihtiyacındadır. Üniversitelerin her yıl hazırladıkları özdeğerlendirme raporları bu kültürün oluşturulmasında önemli bir adımdır ve mutlaka devamı getirilmelidir. Kalite güvencesi, üniversitelerimizde henüz tam olarak içselleştirilememiş bir konu olarak gözükmemektedir. Kalite güvencesi çalışmalarının daha çok akademik odaklı ilerlemesi ve idari personelin süreçte yeterince dahil edilmemesi eleştirilen bir konudur. Ayrıca ulusal düzeyde

üniversitelere kalite değerlendirmesi yapacak özerk bir kurumun eksikliği raporlarda vurgulanan önemli bir tespit olarak görülmektedir.

d. Üniversitelerin yönetim kurulları ve senatoları, gündelik konuların tartışıldığı ve çözümlendiği kurullar olarak görev yapmakta ve yeterince etkin bir şekilde çalışmamaktadır.

e. Akademik personelin devlet memuru statüsünde, aşırı derecede güçlü bir iş güvencesi ile çalışması ve akademik kadroların ağırlıklı olarak kurum içinde karşılanması yani içten besleme (in-breeding) insan kaynakları açısından önemli sorunlardır.

f. Öğrencilerin yönetimde temsil edilmeleri ile ilgili önemli adımlar atılmış olmakla birlikte kararlara ve yönetim süreçlerine katılımları konusunda halen kısıtlamalar bulunmaktadır.

g. Merkezi olarak hazırlanan detaylı bütçeler ve üniversitelere bütçe uygulamasında esneklik sağlanmaması üniversitelerin gelişimi önünde bir engeldir. Üniversitelerin kendilerine kaynak yaratma ve döner sermayelere uygulanan kısıtlamalar nedeniyle de finansman konusunda sorunlar yaşanmaktadır.

h. Üniversitelerin kaynak yaratma konusunda yaşadıkları sıkıntılar, araştırma faaliyetlerine kaynak bulmalarında da sorun çıkarmaktadır. Ayrıca akademik personeli araştırma faaliyetlerine yönlendirmek üzere sunulan maddi ve diğer teşviklerin yeterli olmadığı görülmektedir. Bunun bir uzantısı olarak, üniversitelerin içinde bulunduğu rekabet ortamında genç araştırma personelinin üniversitelerde istihdam edilmesinde de sorunlar yaşanmaktadır.

i. Üniversitelerde verilen eğitim halen öğretici odaklıdır ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlayan yöntemler özellikle öğrenci sayısının fazla olduğu akademik birimlerde uygulanamamaktadır.

j. Aynı üniversite çatısı altında faaliyet gösteren benzer bölüm ve programların varlığı kaynak israfına neden olmaktadır. Ayrıca programların işgücü piyasasından görüş alınarak güncellenmesinde daha çok çaba sarf edilmesi gerekmektedir.

k. Dış paydaş katılımı ve işbirliği; karar verme, program güncellenmesi, araştırma ve süreçlerin iyileştirilmesi yönünden hem yetersizdir hem de kurumsal bir yapıya dayalı değildir.

1. Üniversitelerin öğrenci ve personel hareketliliği ve bu amaç için ayırdığı fonlar yeterli bulunmamıştır.

m. Üniversitelerin uluslararası rekabet edebilirliği ve hareketlilik açısından yabancı dil öğretimi yeterli görülmemiştir.

2. KDP'nın üniversitelerde yürütülmesi sırasında süreçte aktif olarak görev almış yönetim temsilcileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

a. KDP'nın tüm masrafları üniversitelerin kendi bütçelerinden karşılanmıştır ve üniversitelere bu konuda destek veren herhangi resmi bir kuruluş olmamıştır.

b. Kurumsal değerlendirmenin başlangıç noktası olarak kabul edilebilecek olan özdeğerlendirme raporunun hazırlanması tüm üniversitelerde, oluşturulan merkezi bir komite tarafından yürütülmüştür. Özdeğerlendirme sürecinin uygulanabilirliği açısından böyle bir komite gerekli olmakla birlikte söz konusu komitelerde sadece akademik personelin temsil edildiği, öğrenci ve idari personelin ise, temsil edilmeden, sadece gerekli görülen durumlarda veri temini için sürece dahil edildiği görülmüştür.

c. Üniversitelerde ana ziyaret sonrasında değerlendirme ekibi tarafından yapılan rapor sunumunun genellikle üniversitelerde dar bir kesime yapıldığı, yeterince katılımın sağlanamadığı görülmektedir.

d. Aynı şekilde üniversiteler için hazırlanan KDR'nın da üniversitelerde çoğunlukla sadece internet sayfalarında yayınlanmak sureti ile paylaşıldığı, geniş katılımlı bir tartışma platformunun oluşmadığı görülmektedir.

e. Üniversitelerin yönetim temsilcileri raporda yer alan önerileri olumlu olarak değerlendirmekle birlikte, bu öneriler ışığında üniversitelerinde kapsamlı bir iyileştirme çalışması yürütülmediğini ve raporun uygulanması konusunda yeterli çabanın sarf edilmediğini belirtmişlerdir. Yapılan kısmi iyileştirmelere ise personelden büyük bir direnç gelmemesi olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir.

f. KDP'nın, üniversitelerin bir durum değerlendirmesi yürütmesi açısından fayda sağlamakla birlikte, kurumlarda köklü değişiklikler yapılması anlamında amacına ulaşamadığı anlaşılmaktadır.

3. Öğretim üyelerinin KDP kapsamında sürdürülen çalışmalara katılım ve katkılarına ilişkin sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

a. Araştırmanın uygulandığı üniversitelerde öğretim üyelerinin KDP kapsamında sürdürülen bilgilendirme toplantılarına ve özdeğerlendirme çalışmalarına katılımları çok düşük bir düzeyde olmuştur. KDR'nı öğretim üyelerinin onda biri incelemiş, raporları inceleyenlerin yarısı da raporda yer alan önerilerin yararlı olmayacağını belirtmişlerdir. Üniversitelerde iyileştirmeye yönelik uygulamalar ile bu uygulamalara öğretim üyesi katılımının ve gönüllük durumunun da çok yetersiz bir düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

b. Üniversitelere göre incelendiğinde; bilgilendirme toplantılarına katılım ve KDR'nı inceleme durumlarının, AÜ ve ODTÜ'nde diğer üniversitelere göre daha düşük düzeyde olduğu, iyileştirme çalışmalarının ise en düşük AÜ'nde gerçekleştirildiği, özdeğerlendirme çalışmalarına katılım, iyileştirme önerilerinin yararı, iyileştirme çalışmalarına katılım ve iyileştirme çalışmalarında gönüllülük durumlarının üniversitelere göre farklılık göstermediği öğrenilmiştir.

c. Öğretim üyelerinin KDP süreci içerisinde çalışmalara katkı ve katılımları yönünden akademik unvana göre önemli bir fark saptanmamıştır.

d. Öğretim üyelerinin çalışma alanlarına göre incelendiğinde; eğitim bilimlerinde görevli öğretim üyelerinin özdeğerlendirme çalışmalarına katılımları ile KDR'nı inceleme durumları, diğer çalışma alanlarına göre daha yüksek oranda gerçekleşmiştir. Bilgilendirme toplantılarına katılım, önerilerin yararı, iyileştirme çalışmalarının yürütülme durumu, çalışmalarda görev alma ve gönüllük durumlarına ilişkin olarak çalışma alanlarına göre öğretim üyeleri görüşleri arasında önemli bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

e. Yöneticilik durumlarına göre incelendiğinde; yöneticilerin bilgilendirme toplantıları ile özdeğerlendirme çalışmalarına katılımları ve KDR'nı inceleme oranları yönetici olmayan öğretim üyelerine göre önemli derecede yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde iyileştirme çalışmalarının yürütülmesi konusundaki

görüşleri de yönetici olmayan öğretim üyelerine göre daha olumludur. Ancak bu oranların hiçbirisinde %50'nin üzerinde bir orana rastlanmamıştır. Bu nedenle yöneticilerin bile sürece katkı ve katılımlarının yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca önerilerin yararı, iyileştirme çalışmalarına katılım ve gönüllülük durumları yönetici olmayan öğretim üyelerine göre farklı bulunmamıştır.

f. Öğretim üyelerinin çözüm önerilerine katılım dereceleri dikkate alındığında sorun boyutlarından birinci önceliği yönetime daha sonra sırası ile araştırma ve eğitim, dış paydaşlar ve uluslararası açılar ile finansmana verdikleri görülmüştür.

g. Yönetim sorun boyutunda üniversitelere göre önerilere en yüksek katılım GÜ'nde, en düşük katılım ise ODTÜ'nde olmuştur. İki üniversite arasında Yönetim sorun boyutunda önerilere katılım dereceleri arasında görülen fark önemli bulunmuştur. Yönetim sorun boyutunda önerilere katılım dereceleri yönünden; akademik unvan, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre önemli bir farklılık saptanmamıştır.

h. Finansman sorun boyutunda üniversitelere göre önerilere en yüksek katılım GÜ'nde, en düşük katılım ise AÜ'nde olmuştur. İki üniversite arasında Finansman sorun boyutunda önerilere katılım dereceleri arasında görülen fark önemli bulunmuştur. Finansman sorun boyutunda önerilere katılım dereceleri yönünden; akademik unvan, çalışma alanı ve yöneticilik durumlarına göre önemli bir farklılık saptanmamıştır.

i. Araştırma ve Eğitim sorun boyutunda üniversitelere göre önerilere en düşük derecede katılım ODTÜ'sinde olmuştur. AÜ, GÜ ve HÜ arasında önerilere katılım dereceleri bakımından önemli bir fark bulunmamıştır. Öğretim üyelerinin çalışma alanlarına göre en yüksek derecede katılım eğitim bilimlerinde, en düşük derecede katılım ise fen bilimlerinde görülmüştür. Önerilere katılım dereceleri arasında görülen fark önemli bulunmuştur. Bu boyutta önerilere katılım dereceleri yönünden; akademik unvan ve yöneticilik durumlarına göre önemli bir farklılık saptanmamıştır.

j. Dış paydaşlar ve Uluslararası Açılar sorun boyutunda üniversitelere göre önerilere en düşük derecede katılım ODTÜ'sinde olmuştur. AÜ, GÜ ve HÜ

arasında önerilere katılım dereceleri açısından önemli bir fark bulunmamıştır. Öğretim üyelerinin çalışma alanlarına göre en yüksek derecede katılım eğitim bilimlerinde olmuştur. Diğer çalışma alanlarından; fen, sağlık ve sosyal bilimler alanlarındaki öğretim üyelerinin katılım dereceleri arasında önemli bir fark saptanmamıştır. Akademik unvana göre katılım dereceleri arasında fark bulunmamış ancak yöneticilerin yönetici olmayanlara göre dış paydaşlar ve uluslararası açılar sorun boyutunda önerilere daha çok katıldıkları saptanmıştır.

k. Bütün bulgular toplu bir şekilde değerlendirildiğinde, üniversitelerde özdeğerlendirme, dış değerlendirme ve kalite geliştirme konusunda bazı çaba ve faaliyetlerin üst yönetim seviyesinde yürütüldüğü görülmektedir. Ancak bu çalışmaların yürütülmesinde üniversite personelinin farkındalık ve katılımları düşük seviyede kalmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu araştırma, üniversitelerde Bologna Süreci ile birlikte kalite güvencesi ve değerlendirmesi kapsamında yürütülen çalışmalara, üniversite öğretim üyelerinin yeterli düzeyde katılmadığını ve yürütülen çalışmalardan yeterince haberdar olmadığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak yetkililere, üniversite yöneticilerine ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Üniversitelerin Avrupa'daki benzerleri ile rekabet gücünü arttırmak için öncelikle yönetsel ve mali özerkliklerini kısıtlayan düzenlemeler kaldırılarak, öğrenci seçimi, personel istihdamı, bütçe kullanımı, kaynak yaratma gibi konularda daha serbest hareket etmeleri sağlanmalıdır.

2. Üniversitelerin hazırladıkları stratejik planların uygulanabilirliğinin sağlanması için bütçeleri ile ilişkilendirilmelidir.

3. Kalite, yapısı gereği geniş çaplı katılımcılığı gerektirmektedir. Dolayısıyla, üniversitelerde kalite değerlendirmesi ve geliştirilmesi kapsamında yürütülen çalışmaların kurumsallaşması ve çalışanlar tarafından içselleştirilebilmesi için mümkün olduğunca çok öğretim üyesinin bu çalışmalardan haberdar olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretim üyelerinin yürütülen özdeğerlendirme ve diğer

dış değerlendirme çalışmalarından sürekli yapılacak bilgilendirme toplantıları, afiş çalışmaları gibi yöntemlerle haberdar edilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca hazırlanan zdeğerlendirme ve dış değerlendirme raporlarını sadece niversitenin internet sayfasında paylaşmak yerine niversite çalışanlarına e-posta gibi yöntemlerle ulaştırmak, kişilerin bu raporlarla ilgili bilgi sahibi olmasında etkili olacaktır.

4. Çalışanların bizzat görev aldıkları faaliyetleri sahiplenmesi ve içselleştirmesi çok daha kolay olacağından akademik birimlerde oluşturulacak yatay yapılanmalarla ğretim üyelerinin bu çalışmalarda görev alması sağlanmalıdır. Ancak bu çalışmalarda gönüllülük önemli bir etken olduğundan bu tür görevlerde bulunan ğretim üyelerine ek puan verme veya bölümdeki iş yüklerini azaltma gibi yöntemlerle teşvik edilmeleri etkili olacaktır.

5. Üniversitelerin yönetim kurulları ve senatolarının görev tanımları, üniversitelerin stratejik gelişimini destekleyecek şekilde yeniden belirlenmelidir.

6. Öğrencilerin niversite yönetiminde sadece temsil edilmesi değil kararlara katılması için de gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

7. Üniversitelerin araştırma faaliyetlerini Avrupa ile rekabet edebilecek düzeye getirmek üzere araştırmacılara verilen teşvik ve kaynaklar artırılarak, araştırma cazip hale getirilmelidir.

8. Eğitim kalitesinin geliştirilmesi ve kaynak israfının önlenmesi için aynı niversite bünyesinde faaliyet gösteren benzer programların birleştirilmesi sağlanmalıdır.

9. Üniversitelerin özellikle eğitim süreçlerinin geliştirilmesinde mezunlardan ve mezunları istihdam eden işverenlerden görüş almak üzere resmi mekanizmalar oluşturularak, bu mekanizmalar kurumsallaştırılmalıdır.

10. Öğrencilerin ve personelin değişim programlarından daha fazla yararlanmasını sağlamak için fon arttırmanın yanında yabancı dil öğrenmelerini de destekleyici hızlandırılmış kurslar düzenlenmelidir. Ayrıca niversitelerin giden/gelen ğrenci ve personel oranlarını eşitlemek üzere programları belirli bir oranda yabancı dilde verme alternatifi değerlendirilmelidir.

11. Üniversitelerin dış değerlendirme konusunda yönetmelikle teşvik edildiği bir ortamda çalışmalarını yürütmelerinde mali olarak da desteklenmeleri sağlanmalıdır.

12. KDP, üniversitelerin değerlendirilmesinde, uluslararası alanda rekabet edebilirliğini korumak isteyen üniversitelerimiz için, önemli bir uygulamadır. Program, üniversitelerimizin uluslararası normlara göre değerlendirilmesi açısından muhakkak fayda sağlamaktadır. Ancak programın tam manasıyla amacına ulaşabilmesi için değerlendirme raporunda yapılan eleştiri ve öneriler doğrultusunda iyileştirme faaliyetleri yürütülmeli ve üniversiteler yaptıkları bu faaliyetlerin değerlendirilmesi için AÜB'nin Kurumsal Değerlendirme İzleme Programına da katılmalıdırlar.

13. Türk yükseköğretiminin kalite güvencesi alanında en büyük eksiği ulusal düzeyde bağımsız dış değerlendirme kuruluşlarının olmayışıdır. 2005 yılında kurulan YÖDEK'in özerk bir yapıya kavuşturulması, üniversitelerde hesap verebilirliğe dayalı bir kalite güvencesi sisteminin oturtulması yönünde çalışmalar yürütmesi faydalı olacaktır.

14. Bu araştırmada bir dış değerlendirme aracı olan AÜB KDP'nin üniversitelerdeki yürütülme süreci incelenmiştir. Türkiye'de ulusal bir kalite değerlendirmesi sisteminin ilk adımı olarak değerlendirilebilecek olan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme Kalite Geliştirme Yönetmeliğinin üniversitelerde ne düzeyde uygulandığı, üniversitelerde yürütülen özdeğerlendirme çalışmalarının etkililiğini irdelemek, özdeğerlendirme raporlarında tespit edilen sorunların iyileştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların değerlendirilmesi yeni araştırma konuları olarak önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Adem, M. (1988). Yükseköğretimde Planlama ve Koordinasyon. Ö. Demirel ve N. Koç (Editörler). *Yükseköğretimde Gelişmeler*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, ss. 151-185.
- Akal, Z. (1995). Toplam Kalite Yönetimi ve Performans Ölçme ve Değerleme Sistemleri. *Verimlilik Dergisi*. Toplam Kalite Özel Sayısı, ss. 86-87.
- Akıntürk, T. (1988). Yükseköğretimde Başlıca Sorunlar. Demirel ve N. Koç (Editörler). *Yükseköğretimde Gelişmeler*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, ss. 51-58.
- Aktan, C.C. (2004). *Nasıl Bir Üniversite?* (Birinci Baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Aktan, C.C. (2007). *Yükseköğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar*. Web: <http://www.canaktan.org/egitim/global-trendler/aktan-trendler.pdf> adresinden 05 Mayıs 2010'da alınmıştır.
- Aktan, C.C. ve Gencil U. (2007). *Yükseköğretimde Akreditasyon*. Web: <http://www.canaktan.org/egitim/akreditasyon/aktan-akredit.pdf> adresinden 05 Mayıs 2010'da alınmıştır.
- Akşit, B. (2004). Bilgi Toplumu ve Üniversiteler. C.C. AKTAN (Editör). *Nasıl Bir Üniversite?* İstanbul: Değişim Yayınları, ss. 121-158.
- Ankara Üniversitesi (2005). *Kurumsal Değerlendirme Raporu*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Anyamele, S.C. (2005). Implementing Quality Management in the University: The Role of Leadership in Finnish Universities. *Higher Education in Europe*. Vol. 30; 357-369. doi: 10.1080/03797720600624799.

Arap, S. K. (2010). Türkiye Yeni Üniversitelerine Kavuşurken: Türkiye’de Yeni Üniversiteler ve Kuruluş Gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 65 (1), ss. 1-29. Web: http://www.politics.ankara.edu.tr/eski/dergi/pdf/65/1/3_Arap_Sultan_Kavili.pdf adresinden 03 Mart 2011’de alınmıştır.

Arıkan, B., Eriş, E., Hartoka, B. ve Özkale, L., (2005, 11 Şubat) *Bologna Süreci*. Bologna Süreci Ulusal Tanıtım Konferansında sunuldu, Ankara.

Arslan, M. (2005). Cumhuriyet Dönemi Üniversite Reformları Bağlamında Üniversitelerimizde Demokratiklik Tartışmaları, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), s. 23- 49, Web: http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_18/03_arslan.pdf adresinden 15 Mart 2006’da alınmıştır.

Arslan, M. ve Bahadır, H. (2007). Bologna Süreci ve Türkiye. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, ss. 222-229. Web: <http://sosyalb.gop.edu.tr/4.sayi/bologna.pdf> adresinden 28 Ocak 2011’de alınmıştır.

Aslan, B. (2009). Çeşitli Ülkelerde Yükseköğretimde Akreditasyon ve Türk Yükseköğretimindeki Gelişmeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42 (1), ss. 287-309. Web: http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1147_/13462.pdf adresinden 28 Ocak 2011’de alınmıştır.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. (2008). *Erasmus Programı Değişim İstatistikleri*. Ankara: AB Eğitim ve Gençlik Merkezi Başkanlığı. Web: <http://www.ua.gov.tr/uploads/erasmus/Erasmus%20Istatistik%202005%20ve%202006.pdf> adresinden 03 Mart 2011’de alınmıştır.

- Avrupa Eğitim Evi: Eğitim ve Ekonomi-Yeni Bir Ortaklık (1999). Web: http://digm.meb.gov.tr/belge/AB_PHARE_EBKonfrns.htm adresinden 20 Kasım 2010'da alınmıştır.
- Aytaç, K. (1998). *Avrupa Eğitim Tarihi: Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Aytaç, M., Aytaç, S., Fırat Z., Bayram, N., ve Keser A. (2001). *Akademisyenlerin Çalışma Yaşamı ve Kariyer Sorunları*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Bahadır, O. (2007). 1933 Reformu Niçin Yapıldı? N.K. Aras, E. Dölen, O. Bahadır (Editörler). *Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi*. Ankara: TÜBA Yayınları, ss.52-85.
- Batirel, Ö.F. (2007). Üniversitelerde Mali Özerklik ve Sorumluluk. *Uluslararası Yükseköğretim Konferansı*. ss.75-78. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Bergen Bildirgesi (2005) <http://www.bologna.gov.tr/documents/files/TemelBelgeler/bergen.doc> adresinden 10 Temmuz 2007'de alınmıştır.
- Berkeens, E. (2008) The Emergence and Institutionalisation of the European Higher Education and Research Area. *European Journal of Education*. 43 (4), ss. 407-425. Web: http://www.beerkens.info/files/Beerkens_EHERA_EJE_2008.pdf adresinden 27 Ocak 2011'de alınmıştır.
- Berlin Bildirgesi (2003) <http://www.bologna.gov.tr/documents/files/TemelBelgeler/BerlinDeklarasyonu.doc> adresinden 10 Temmuz 2007'de alınmıştır.
- Birtwistle, T. (2009); Towards 2010 (and then beyond) – the context of Bologna Process. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practise*. 16 (1), pp. 55-63 <http://dx.doi.org/10.1080/09695940802704088> adresinden 09 Kasım 2009'da alınmıştır.
- Bligh, D. (1990), *Higher Education*, London: Cassell Educational Limited.

Bologna Bildirgesi (1999)

<http://www.bologna.gov.tr/documents/files/TemelBelgeler/BolonyaDeklarasyonu.doc> adresinden 10 Temmuz 2007’de alınmıştır.

Bologna Follow-up Group. (2009). *Bologna Process Stocktaking Report*. Leuven, April 2009. Web: http://www.yok.gov.tr/bologna_07.pdf adresinden 23 Şubat 2010’da alınmıştır.

Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries. (2007). *Key Issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility*, <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Socialdimensionandmobilityreport.pdf> adresinden 01 Eylül 2010’da alınmıştır.

Buyrukoğlu, S. (2010). *Yükseköğretim Hizmetinin Finansmanı ve Devlet Üniversitelerinin Performansını Ölçmeye Yönelik Bir Analiz*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (Üçüncü Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cafoğlu, Z. (1997). Yükseköğretim ve Öğrenci Kalitesi. M. ÇORUH (Editör). *Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme*. Ankara: Haberal Eğitim Vakfı, ss. 91-100.

Charle, C. ve Verger, J. (2005). *Üniversitelerin Tarihi*. (Çev. İsmail Yergüz). Ankara: Dost Yayınevi.(Eserin orijinali 1994’de yayınlanmıştır).

Conference of European Rectors (2001). *Towards Accreditation Schemes for Higher Education Europe*. Brussel: CRE.

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.

- Çalık, T. (2003). Eğitimde Stratejik Planlama ve Okulların Stratejik Planlama Açısından Nitel Değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (2), ss. 251-268.
- Dalgıç, Y. (2008). *Türk Yükseköğretiminde Bologna Süreci Kapsamındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, Ö. (2009). *Towards the European Higher Education Area: National Reports 2007-2009*, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/National_Report_Turkey_2009.pdf adresinden 07 Aralık 2009 tarihinde indirilmiştir.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2005). *Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Doğramacı, İ. (2000). *Günümüzde Rektör Seçimi ve Atama Krizi: Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimine Bir Bakış*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Dondelinger, G. (2005). Avrupa Yükseköğretim Alanının Mevcut Durumu. *Uluslararası Yükseköğretim Konferansı*. ss. 15-28. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Duman, A. (2002). Avrupa Birliği, Türkiye ve Eğitim. *Mülkiye Dergisi*. 26 (1), ss. 191-207. Web: <http://kamyon.politics.ankara.edu.tr/dergi/belgeler/sbf/01.pdf> adresinden 13 Ekim 2010 tarihinde alınmıştır.
- Erdem, A. R. (2004). *Türkiye’de Yükseköğretim ve Değişimi* <http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf.php?id=190> adresinden 26 Mart 2008’de alınmıştır.

- Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki Yükseköğretimin Değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (15); 299-314. Web: <http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/dergi/sayi15.htm> adresinden 26 Şubat 2011'de alınmıştır.
- Ereş, F. (2005). Türkiye'de Eğitimin Sosyal Faydaları: Türkiye – AB Karşılaştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (167). Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-eres.htm> adresinden 09 Ağustos 2011'de alınmıştır.
- Ergüder, Ü., Şahin, M., Terzioğlu, T. ve Vardar, Ö. (2006). *Neden Yeni Bir Yükseköğretim Vizyonu?*, İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi. Web: <http://ipc.sabanciuniv.edu/sites/ipc.sabanciuniv.edu/files/yokraporubasilan.pdf> adresinden 13 Temmuz 2011'de alınmıştır.
- Ertepinar, A. (2006), *Towards the European Higher Education Area: National Reports 2005-2007*, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2007/National_Report_Turkey2007.pdf adresinden 31 Mart 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- European Commission. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning Reality*. Web: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf> adresinden 20 Şubat 2011'de alınmıştır.
- European Commission. (2009). *ECTS User's Guide*. Luxembourg: European Commission. Web: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf adresinden 18 Şubat 2011'de alınmıştır.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

- European University Association (EUA), (2001a). *Annual Report*. Brussels: European University Association.
- European University Association (EUA), (2001b). *Articles of Association for the European University Association*. Web: <http://www.eua.be/about/what-we-do/mission.aspx> adresinden 28 Ağustos 2009’da alınmıştır.
- European University Association (EUA), (2002). *Annual Report*. Brussels: European University Association.
- European University Association (EUA). (2005). *10 Years on: Lessons Learned From Institutional Evaluation Programme*, Brussels: European University Association.
- European University Association (EUA). (2006a). *Institutional Evaluation Programme Guideline*. Brussels: European University Association.
- European University Association (EUA). (2006b). *Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Master Programmes*. Brussels: European University Association.
- European University Association (EUA). (2008). *European Universities’ Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA. Web: <http://www.eua.be/Publications.aspx> adresinden 24 Aralık 2010’da alınmıştır.
- European University Association (EUA). (2009). *Annual Report*. Brussels: European University Association. Web: <http://www.eua.be/Publications.aspx> adresinden 06 Eylül 2010’da alınmıştır.
- European University Association (EUA). (2010). *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. Brussels: EUA. Web: http://www.eua.be/Libraries/Publications/Trends_2010.sflb.ashx adresinden 29 Mart 2010’da alınmıştır.
- Fidan, E. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.

- Froment, E. (2006) The Evolving Vision and Focus of the Bologna Process. *Bologna Handbook: Making Bologna Work*, Berlin: RAABE Nachschlagen-Finden.
- Gazi Üniversitesi. (2007). *Kurumsal Değerlendirme Raporu*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gülcan, M. G. (2005). *AB ve Eğitim Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gültekin, M. ve Anagün, Ş. S. (2006). Avrupa Birliğinin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(2) ss. 145-170. Web: http://www.anadolu.edu.tr/arastirma/hakemli_dergiler/sosyal_bilimler/pdf/2006-2/sos_bil.9.pdf adresinden 13 Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.
- Gümrükçü, H. (2005), *Küreselleşme, Türkiye ve Avrupa Yükseköğretim Alanı*, (1. Baskı) Hamburg: Avrupa Türkiye Araştırmaları Enstitüsü.
- Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim: Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri*. (İkinci Baskı) Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Hacettepe Üniversitesi. (2007). *Kurumsal Değerlendirme Raporu*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). *Avrupa Birliği Yükseköğretim Kalite Göstergeleri ve Türkiye Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnan, N. (1988). Üniversite ve Yükseköğretim Kavramı Açısından Türkiye’deki Gelişmeler. *Yükseköğretimde Gelişmeler*. Ö. Demirel ve N. Koç (Editörler). ss. 21-47. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Kaplan, M. (2009). *Quality Assurance Structure and System in Higher Education System of Turkey*. Ankara: YÖK. Web: <http://www.mqa.gov.my/aqaaiw/Country%20Report>

/Turkey/QA%20TURKEY%20V3.pdf adresinden 22 Ağustos 2011’de alınmıştır.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (14. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karip, E. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*. 2 (2), 245-247.

Kavak, Y. (2011, 8 Nisan). *Türkiye’de Yükseköğretimin Görünümü ve Geleceğe Bakış*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi’nde sunuldu, Zonguldak. Web: <http://web.karaelmas.edu.tr/yuksekogretim/files/2011/06/Yuksel-Kavak.pdf> adresinden 19 Ağustos 2011’de alınmıştır.

Kısakürek, M. A. (2003). Avrupa Birliği ve Eğitim. *Avrupa Birliği ve Eğitim*. A.Ç. İlhan (Editör). ss. 9-28. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Web: <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/030.pdf> adresinden 10 Eylül 2010’da alınmıştır.

Kol’Chugina, M. (2006). International Integration in Higher Education. *Russian Politics and Law*, 4, 23-44. Web: <http://searchbscohost.com> adresinden 13 Mart 2007’de alınmıştır.

Korkut, H. (2002), *Sorgulanan Yükseköğretim*. (İkinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kurnaz, Ö. (2010). *Yükseköğretimde Araştırma Kalitesinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Latchem, C. (2011). Quality Matters for Turkish Higher Education. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 1 (1), ss. 1-11. Web: http://www.ajesi.anadolu.edu.tr/articles/AJESI_1_1/AJESI_1_1_Article_1.pdf adresinden 22 Ağustos 2011’de alınmıştır.

Lembet, Z. (2008). *Avrupa Birliği Eğitim ve Değişim Programlarının Yabancı Dil Öğreniminde Kültürel Etkileşime Olan Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Leuven Bildirgesi (2009).

<http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=2&i=85> adresinden 01 Eylül 2010'da alınmıştır.

Londra Bildirgesi (2007). <http://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=2&i=81> adresinden 01 Eylül 2010'da alınmıştır.

Meray, S. (1971). Üniversite Kavramları ve Modelleri. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 26 (1), ss. 13-66. Web: http://www.politics.ankara.edu.tr/eski/dergi/pdf/26/1/2_Seha_L_Meray.pdf adresinden 01 Eylül 2010'da alınmıştır.

Mızıkacı, F. (2006). *Higher Education in Turkey*. Bucharest: UNESCO-CEPES. Web: <http://www.cepes.ro/publications/pdf/turkey.pdf> adresinden 10 Mart 2010'da alınmıştır.

Mutluer, K. (2008). *Türkiye'de Yükseköğretimin Başlıca Sorunları ve Sorunlara Çözüm Önerileri*, Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı.

Nartgün, Ş. S. (1996). *Yükseköğretimde Stratejik Planlamanın Uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

National Unions of Students in Europe (ESIB). (2007). *Bologna With Student's Eyes*, London: ESIB.

National Unions of Students in Europe (ESU). (2009). *Bologna With Student's Eyes*, London: ESU.

Nohutçu, A. (2006), Bilgi Toplumunda Yükseköğretim Kurumlarının Yeniden Yapılandırılması ve Yönetimi: Başlıca Eğilimler, Gelişmeler ve Bologna Süreci. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi* 1 (1-2), 50-66. <http://www.beykon.org/dergi2006.html> adresinden 02 Mart 2011'de alınmıştır.

- Odabaşı, Y. (2006). Değişimin ve Dönüşümün Aracı Olarak Girişimci Üniversite. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*. 1 (1), 87-104. Web: <http://girisim.comu.edu.tr/dergi/1in1/odabasi.pdf> adresinden 01 Ağustos 2011’de alınmıştır.
- Oh, J.-E. (2008), Equity of the Bologna System. *European Education*. 40 (1) ss. 35-50. Web: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=108&sid=dcbf1cb2-8ad1-4b85-a6a7-5c56d180f49d%40sessionmgr104> adresinden 31 Ağustos 2010’da alınmıştır.
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi. (2003). *Kurumsal Değerlendirme Raporu*. Ankara: ODTÜ.
- Ortaş, İ. (2004). YÖK Kaldırılmalıdır. <http://turk.internet.com/haber/yazigoster.php3?yaziid=11262> adresinden 03 Haziran 2006’da alınmıştır.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Education At a Glance: OECD Indicators: - 2010 Edition*. Web: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487 adresinden 28 Şubat 2011’de alınmıştır.
- Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi. (1990). *Higher Education in Turkey*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Öğütveren, Ö. (1997). Sürekli İyileştirme Çerçevesinde, Bir Öğretim-Öğrenim Stratejisi: Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Örneği. M. ÇORUH (Editör). *Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme*. Ankara Haberal Eğitim Vakfı, ss. 115-125.
- Özakça, V. S. (2007). *Yükseköğretimde Kalite Geliştirme: İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri için Bir Özdeğerlendirme Model Önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Öz Alp, Ş. (1995). Türkiye’de Üniversitelerin Yönetiminde ve Organizasyonunda Karşılaşılan Sorunlar. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Dergisi*. 1 (2), ss. 29-46.
- Özalp Günel, S. (2005). *Yükseköğretimde Yönetim Sorunları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, S. (2003). *Türkiye’de Üniversitelerin Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Yeniden Yapılandırılması*, Yayınlanmamış Makale.
- Özdemir, S. M. (2005). Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Etmenler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3). ss. 1-23. Web: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2005/3/2005-3-01-23-1-sonerm.czdemir.pdf> adresinden 02 Ağustos 2011’de alınmıştır.
- Özen, H. (1999). Türkiye Cumhuriyeti’nde Yüksek Öğretimin ve Üniversitenin 75. Yılı. F. Gök ve A.B. Hacımırzaoğlu (Editörler). *75. Yılda Eğitim*. İstanbul: Türk Tarih Vakfı.
- Özer, B. (2007). *Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönteminin Öğretimde Planlama Değerlendirme Dersinde Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Pakdil, F. (2004). Kalite Kültürünü Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Derleme, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (3), ss. 167-183. Web: <http://deu.mitosweb.com/browse/50925/> adresinden 25 Ağustos 2011’de alınmıştır.
- Prag Bildirgesi (2001) <http://www.bologna.gov.tr/documents/files/TemelBelgeler/PragBildirisi.doc> adresinden 10 Temmuz 2007’de alınmıştır.
- Rehber, E. (2002). *Yükseköğretimde Kalite Sorunu: Akreditasyon ve Kalite Yönetimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Sabucuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.

- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Second Edition. London: Sage Publication.
- Sorbon Deklerasyonu (1998)
<http://www.bologna.gov.tr/documents/files/TemelBelgeler/SorbonDeklerasyonu.doc> adresinden 10 Temmuz 2007’de alınmıştır.
- Şenses, F. (2007). Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler. *Economic Research Center Working Papers in Economics*, METU.Web:
http://www.erc.metu.edu.tr/menu/series_07/0705.pdf adresinden 28 Ocak 2011’de alınmıştır.
- Şimşek, H. ve Aytemiz, D. (1998). Anomaly – Based Change in Higher Education: The Case of a Large Turkish Public University. *Higher Education*. 36, ss. 155-179. Web:
<http://www.springerlink.com/content/k5u818228446t645/fulltext.pdf> adresinden 06 Ağustos 2011’de alınmıştır.
- Taylor, J. and Miroiu, A. (2002). *Policy Making, Strategic Planning, and Management of Higher Education*. Bucharest: UNESCO-CEPES. Web:
<http://unesdoc.unesco.org> adresinden 18 Ağustos 2010’da alınmıştır.
- Tekeli, İ. (2007). Cumhuriyet Öncesinde Üniversite Kavramının Ortaya Çıkışı ve Gerçekleştirilmesinde Alınan Yol. N.K. Aras, E. Dölen ve O. Bahadır (Editörler). *Türkiye’de Üniversite Anlayışının Gelişimi*, Ankara: TÜBA Yayınları, ss.19-51.
- Timur, T. (2007). Türk Üniversitesinin Yeniden Doğuşu İstanbul Üniversitesi: Medreseden Darülfünuna. N. Güngör (Editör). *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim*. Ankara. G.Ü. İletişim Fakültesi Basımevi, ss. 293-304.
- Toprakçı, E. (2004). Avrupa Birliği’nin Eğitim Alanındaki Eylem Programı Karşılaştırmalı Bir Analizi. *Eğitim ve Bilim*. 29 (131), ss.83-92. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*. 12 (1), ss. 185-202. Web: <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt12/sayi1/185-202.pdf> adresinden 25 Temmuz 2010'da alınmıştır.
- Tural, N. (2004). *Küreselleşme ve Üniversiteler*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tuzcu, G. (2002). Avrupa Birliğine Geçiş Sürecinde Türk Eğitiminin Planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*. 155-156. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/tuzcu.htm> adresinden 25 Ağustos 2010'da alınmıştır.
- Tükenmez, N. M. (1996). Toplam Kalite Uygulamasına Getirilen Eleştiriler. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimleri Fakültesi Dergisi* 11 (1), ss. 134-138. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2010). *İstatistik Göstergeler: 1923-2009*. Ankara: TÜİK.
- Türkiye Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD). (2003). *Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Temel İlkeler*. İstanbul: TÜSİAD. Web: http://www.tusiad.org/_rsc/shared/file/yok.pdf adresinden 07 Şubat 2010'da alınmıştır.
- Türkiye Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD). (2008). *Türkiye'de Yükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar*. İstanbul: TÜSİAD.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1998, October 9) *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*. World Conference on Higher Education. Web: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm adresinden 12 Temmuz 2010'da alınmıştır.
- UNESCO-CEPES. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: UNESCO.
- Van Bruggen, J.C, Scheele, J.P. and Westerheijden, D.F. (1999). Syntheses and Trends in Follow-up of Quality Assurance in West European Higher

- Education. *European Journal for Education, Law and Policy*, 2, 155-163.
<http://searchebsohost.com> adresinden 13 Mart 2007’de alınmıştır.
- Versan, V. (1988). Tarihsel Gelişim İçinde Üniversite ve Yükseköğretim Kavramı. *Yükseköğretimde Değişmeler*. Demirel, Ö. ve Koç, N. (Editörler). ss. 3-18. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Widmann, H. (2000). *Atatürk ve Üniversite Reformu*. (Çev. Aykut Kazancıgil ve Serpil Bozkurt). İstanbul: Kabalcı Yayınevi. (Eserin orijinali 1973 yılında yayımlandı).
- World Bank. (2003). *World Development Indicators*. Washington: World Bank.
- World Bank. (2009). *World Development Indicators*. Washington: World Bank.
- Yamane, T. (2001). *Temel Örneklem Yöntemleri*. (Çev. Alptekin Esin, Celal Aydın, M. Akif Bakır, Esen Gürbüzsel), İstanbul: Literatür Yayınları. (Eserin orijinali 1067’de yayımlandı.)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Yedinci Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. ve Kesik, A. (2010). Yüksek Öğretimde Yönetmelik Yapı ve Mali Konular: Türkiye’de Yüksek Öğretimde Yönetmelik Etkinliği Artırmaya Yönelik Bir Model Önerisi. *Maliye Dergisi*. 158 (1), ss. 124-163. Web: http://212.174.133.188/calismalar/maliye_dergisi/yayinlar/md/158/07.H.Hakan.YILMAZ_Ahmet.KESIK.pdf adresinden 1 Ağustos 2011’de alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu. (1992). *Üniversite Yönetim Sistemleri ve Özerklik Kavramı*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu. (1996). *Türk Yükseköğretim Sistemi: 1994-1995’den 1995-1996’ya Gelişmeler*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2000). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Yükseköğretim: Yeni Gelişmeler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yükseköğretim Kurulu. (2005). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*.
Yayınlanmamış Taslak Rapor, Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara:
Yükseköğretim Kurulu.

Yükseköğretim Kurulu. (2010). *Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda
Bologna Süreci Uygulamaları*. Ankara: YÖK.

<http://www.eua.be/index.php?id=282>

<http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=1&i=4>

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239_en.htm

<http://www.eua.be/about-eua/what-we-do/activities/>

<http://www.eua.be/iep/Home.aspx>

EKLER

AVRUPA ÜNİVERSİTELER BİRLİĞİ KURUMSAL DEĞERLENDİRME
PROGRAMI İLE İLGİLİ YETKİLİ GÖRÜŞLERİ
Görüşme Formu

Kurum Adı:
Görüşme Tarihi:
Görüşme Saati:

Kişisel Bilgiler:
Kurumsal Değerlendirme çalışmaları kapsamında üniversitedeki göreviniz:
Ne kadar süredir Üniversitenizin kalite ile ilgili çalışmalarında görevlisiniz?

1. Üniversiteniz EUA tarafından yürütülen Kurumsal Değerlendirme Programına kaç yılında katıldı?
Alternatif: Üniversite Programa kaç yıl önce katıldı?
2. Kurumsal Değerlendirme Programına katılım için üniversiteniz kaynak bulmada sorun yaşadı mı?
 - a. Kaynak tahsisi üniversite bütçesinden mi oldu yoksa herhangi bir kurumdan bu anlamda bir mali destek aldınız mı?
3. EUA tarafından görevlendirilen değerlendirme ekibine gönderilmesi gereken özdeğerlendirme raporunun hazırlanması için Üniversitenizde ne tür çalışmalar yürütüldü?
 - a. Raporu kimler hazırladı?
 - b. Üniversite çalışanlarının bu çalışmalara katılımı nasıl sağlandı?
 - c. Özdeğerlendirme raporunun üniversite çalışanlarıyla paylaşılması için ne tür faaliyetler yürütüldü?
4. Değerlendirme ekibinin ilk ziyaretinden sonra hangi çalışmalar yapıldı?
 - a. Hazırlanan özdeğerlendirme raporu ile ilgili bir geri bildirim oldu mu? Kurumunuzdan ek belge talebinde bulunuldu mu?
 - b. Bu belgelerin hazırlanması süreci nasıl işledi?
 - c. Ziyaret ve değerlendirme ile ilgili üniversite çalışanlarına bilgilendirme yapıldı mı? Yapıldı ise hangi yollarla yapıldı?
5. Değerlendirme Ekibinin ana ziyaret süreci nasıl gelişti?
 - a. Organizasyonel anlamda herhangi bir sorun yaşandı mı?
 - b. Değerlendirme ekibinin son günde gerçekleştirdiği değerlendirme sunumuna üniversiteden yeterince katılım sağlandı mı? Evet ise nasıl sağlandı?
 - c. Ekibin üniversitenize yaklaşımını nasıl değerlendirirsiniz?
6. Kurumsal Değerlendirme neticesinde üniversitenize gönderilen yazılı rapor üniversite çalışanları ile paylaşıldı mı?

- a. Paylaşıldı ise nasıl paylaşıldı?
 - b. Paylaşılmadıysa nedenleri ne idi?
7. Üniversiteniz Kurumsal Değerlendirme Raporunda yer alan önerilere yönelik Üniversite yönetiminin tutumu nasıl oldu?
- a. Katılmadığınız ya da eleştirdiğiniz öneri ya da tespitler oldu mu? Olduysa nelerdi?
8. Üniversiteniz Değerlendirme Raporunda ön plana çıkan iyileştirmeye açık alanlar ve önerilere yönelik herhangi bir çalışma yürütüldü mü?
- a. Yürütüldü ise üniversitenizde bu bağlamda olumlu bir değişiklik oldu mu? Evet ise hangi değişiklikler oldu?
9. İyileştirme çalışmalarının üniversite tabanına yayıldığını düşünüyor musunuz?
- a. Bu çalışmalara öğretim üyelerinin katılımları sağlandı mı?
 - b. Sağlandı ise nasıl gerçekleştirildi?
 - c. Bu değişikliklere üniversite çalışanlarından herhangi bir direnç geldi mi? Geldi ise bu süreç Kurumunuzda nasıl yönetildi?
 - d. Çalışmaların tabana yayılmadığını düşünüyorsanız bunun nedenleri nelerdi?
10. Genel olarak dış değerlendirme sürecinin üniversiteniz için amacına ulaştığını ve başarılı olduğunu düşünüyor musunuz?
- a. Düşünüyorsanız gerekçelerini açıklayabilir misiniz?
 - b. Sizce başarılı olunmadıysa bunun sebepleri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
 - c. Üniversite olarak izleme programına katılmayı düşünüyor musunuz?

Değerli Katılımcı,

Bu anketin amacı Avrupa Üniversiteler Birliği'nin (EUA), üniversitenizde yürütmüş olduğu Kurumsal Değerlendirme Programı (IEP) doğrultusunda hazırlanmış olan değerlendirme raporunda öne çıkan çözüm önerileri hakkında görüşlerinizi almaktır. Siz değerli öğretim üyelerimizden toplanacak bilgiler hem söz konusu programın hem de Türk Yükseköğretim Sisteminin değerlendirmesine önemli bir veri oluşturacaktır. Araştırmaya yapacağınız katkı için teşekkür eder saygılar sunarım.

Zeynep BUMİN SÜZEN

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim
Dalı

Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I

1. Görevli olduğunuz üniversite:
a. Ankara Üniversitesi ()
b. Gazi Üniversitesi ()
c. Hacettepe Üniversitesi ()
d. ODTÜ ()
2. Akademik Unvanınız:
a. Prof. Dr. ()
b. Doç. Dr. ()
c. Yrd. Doç. Dr. ()
3. Çalışma Alanınız:
a. Eğitim Bilimleri ()
b. Fen Bilimleri ()
c. Sağlık Bilimleri ()
d. Sosyal Bilimler ()
4. Son üç yıldaki idari görev durumunuz:
a. Hiç görevi olmadı ()
b. Dekanlık yaptı ()
c. Dekan Yardımcılığı yaptı ()
d. Müdürlük yaptı ()
e. Müdür yardımcılığı yaptı ()
5. Üniversitenizde Avrupa Üniversiteler Birliği tarafından gerçekleştirilen Kurumsal Değerlendirme çalışmaları ile ilgili bilgilendirme toplantılarına katıldınız mı?
a. Evet () b. Hayır ()
6. Üniversitenizde Avrupa Üniversiteler Birliği tarafından gerçekleştirilen Kurumsal Değerlendirme çalışmaları kapsamında yürütülen özdeğerlendirme çalışmalarına katıldınız mı?
a. Evet () b. Hayır ()
7. Avrupa Üniversiteler Birliği'nin Üniversitenizle ilgili hazırladığı Kurumsal Değerlendirme Raporunu inceleme fırsatınız oldu mu? Cevabınız hayır ise lütfen 9. soruya geçiniz.
a. Evet () b. Hayır ()
8. Cevabınız evet ise, söz konusu raporda üniversitenizle ilgili yer alan önerilerin üniversitenizde iyileştirme sağlayacağına inanıyor musunuz?
a. Evet () b. Hayır () c. Kararsızım ()
9. Üniversitenizde Kurumsal Değerlendirme Raporunun yayınlanmasından sonra iyileştirmeye yönelik çalışmalar yürütüldü mü? Cevabınız hayır ise lütfen anketin ikinci bölümüne geçiniz.

a. Evet ()

b. Hayır()

c. Bilmiyorum ()

10. Cevabınız evet ise, bu çalışmalarda görev aldınız mı? Cevabınız hayır ise lütfen anketin ikinci bölümüne geçiniz.

a. Evet ()

b. Hayır()

11. Cevabınız evet ise bu çalışmalara gönüllü olarak mı katıldınız?

a. Evet ()

b. Hayır()

BÖLÜM II

Lütfen aşağıda yer alan ve araştırma kapsamında literatür taraması ile Kurumsal Değerlendirme Programından geçen 4 üniversitenin Değerlendirme Raporlarında yer alan öneriler doğrultusunda tarafımdan derlenen **çözüm önerilerine katılma derecenizi** en az (1) en çok (5) olacak şekilde belirtiniz.

Hiç

Tamamen

Katılmıyorum $\longleftrightarrow$ (1)

Katılıyorum (5)

Öneriler	1	2	3	4	5
1. Üniversite özerkliğini kısıtlayan konularda (öğrenci sayısının belirlenmesi, akademik kadro tahsisi gibi) devlet kontrolü azaltılmalıdır.					
2. Ulusal düzeyde kalite değerlendirme kurumları oluşturulmalıdır.					
3. Dış değerlendirme üniversiteler için zorunlu hale getirilmelidir.					
4. Kalite güvencesi, üniversitelerde benimsenmesi için üniversitenin tüm süreçlerine dahil edilmelidir.					
5. Üniversitelerin idari ve destek birimleri kalite güvencesi çalışmalarına dahil edilmelidir.					
6. Stratejik planın uygulanmasına yönelik zamana bağlı eylem planları hazırlanmalıdır.					
7. Üniversitelerin Stratejik Planları, bütçeleri ile daha fazla uyumlandırılmalıdır.					
8. Üniversite Yönetim Kurulunun görev tanımları daha stratejik kararların tartışıldığı bir organ haline dönüştürülmesini sağlayacak şekilde gözden geçirilmelidir.					
9. Doçent ve profesörlerin görevlerinin devamında da çoklu performans değerlendirmesine geçilmelidir.					
10. Üniversitelerde personele yönelik sürekli mesleki gelişim programları uygulanmalıdır.					
11. Akademik birim (fakülte/yüksekokul/bölüm/anabilim dalı) açılması ve kapanmasında objektif kriterler belirlenmelidir.					
12. 5018 sayılı yasa ile uygulanmaya başlanan performans dayalı bütçeleme sistemi daha geliştirilmelidir.					
13. Merkezi detaylı bütçelendirmenin yerine hazine bütçesi üniversitelere torba bütçe olarak tahsis edilmelidir.					
14. Üniversitelerde hesap verilirliğin sağlanması için iç denetleme mekanizmaları daha etkin bir şekilde işlemelidir.					

Öneriler	1	2	3	4	5
15. Döner Sermaye üzerindeki kısıtlayıcı uygulamalar kaldırılmalıdır (Döner Sermayelere yapılan yüksek vergilendirmeler gibi).					
16. Üniversitelerin kaynak yaratmalarını teşvik etmek üzere piyasayla rekabet edebilecek düzeyde müteşebbis faaliyetlerde bulunması için sınırlılıklar giderilmelidir.					
17. Öğretim programlarının uluslararası akreditasyonu için çalışmalar hızlandırılmalıdır.					
18. Araştırma faaliyetleri kalite değerlendirmesine tabi tutulmalıdır.					
19. Üniversitelere yol göstermek üzere UAK veya YÖK tarafından ulusal düzeyde bir araştırma stratejisi belirlenmelidir.					
20. Kaynak tahsisinde disiplinler arası araştırmalara öncelik tanınmalıdır.					
21. Araştırma fonları arttırılmalıdır.					
22. Genç araştırma personelini üniversitelere çekmek üzere çalışma koşulları cazip hale getirilmelidir.					
23. Akademik personeli daha fazla araştırma yapma konusunda teşvik edecek önlemler alınmalıdır.					
24. Kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli bir eğitim uygulamanın yolları bulunmalıdır.					
25. Akademik personel öğrenci merkezli eğitimin uygulanması konusunda daha çok bilgilendirilmelidir.					
26. Üniversiteler dış paydaşlarını karar organlarına ve yönetim süreçlerine dahil etmelidir.					
27. Öğretim programlarının güncellenmesi gibi kalite güvencesi çalışmalarında iş piyasasından görüş alınmalıdır.					
28. Mezunların sadece sponsorluk değil eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi konularında da üniversitelerine destek vermeleri sağlanmalıdır.					
29. Uluslararası öğrenci hareketliliğini arttırmak için fonlar arttırılmalıdır.					
30. AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) formlarının hazırlanmasında öğrencinin iş yükü daha çok göz önünde bulundurulmalıdır.					
31. Uluslararası personel hareketliliğinin arttırılması için fonlar arttırılmalıdır.					
32. Öğrencilerin en az bir yabancı dil öğrenmesi sağlanmalıdır.					