

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, kısaltmalar ve tanımlar yer almaktadır.

### Problem Durumu

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

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

Üniversiteler, insanlığın bilgi birikimini o ülkenin emeğine aktaran, yeni bilgiler ve değerler üreten kurumlardır. Üniversite bilimsel çalışmalar yapan ve bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıran bir eğitim kurumudur. Üniversitede öğretimin yanında araştırma yapılır. Bu araştırmalardan elde edilen veriler de ulusal

bilim ve kültüre aynı zamanda evrensel bilim ve kültüre katkıda bulunan sonuçlar yaratır.

Türkiye'nin önemli eğitimcilerinden biri olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun üniversite tanımı, üniversitenin özelliklerini kapsayan bir tanım olduğundan dikkate değer bulunmaktadır. Baltacıoğlu öğrencileri "toy" (acemi) olarak nitelemektedir. Baltacıoğlu'na göre aşağıdaki şartlara uygun olarak yaşayan kurum üniversitedir (aktaran Güler, 1994: 28):

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

Esmer'in (1992: 2-3) diğerlerinden farklı bir bakış açısı sergilediği çalışmasında üniversite kavramı şöyle anlatılmaktadır. Üniversite; sınır tanımadan, öğrenmenin araç değil amaç kabul edildiği, bu amacın hiçbir ideolojiye, dogmaya, siyasi hedefe ikincil kılınmadığı ve bunların hiçbirinin öğrenmenin ve araştırma yapmanın ufkunu daraltmasına izin verilmediği, hiçbir şeyin mutlak doğru olarak kabul edilmediği, bilginin toplumda o an geçerli ideolojilere göre yararlı ve yararsız diye sınıflandırılmadığı, siyasi otoritenin de piyasa güçlerinin de egemen olamadığı bir sığınaktır.

Üniversiteler, yüksek düzeyde eğitim ve öğretim yaparak seçkin kadrolar yetiştiren, bilimsel ve teknolojik araştırmalar yapan ve araştırma sonuçlarını toplum yararına sunarak sosyal ve ekonomik kalkınmaya hizmet eden kuruluşlardır. Bir ülkenin kalkınması, o ülkenin üretimi ile doğrudan ilişkilidir. Üretim, bilgi ve emekle gerçekleşir. Yükseköğretimin ekonomik gelişmeye etkisi çeşitli açılardan değerlendirilmektedir. Örneğin, yükseköğretimdeki öğrenci oranı ile milli gelir arasında bağlantı olduğu bilinmekte ve bu oranın 0,835 olduğu ifade edilmektedir. Yükseköğretimin verimliliği arttıkça bu oranın arttığı bilinmektedir (Serin, 1979:157).

Günümüzde toplumların üstünlükleri, bilim ve teknoloji alanında vardıkları düzeyler ile ölçülmektedir. Üniversitelerin temel amacı, bilgiyi araştırmak, aktarmak ve yenilemektir (Coşkun, 1996: 360). Üniversiteler, yeni düşünce normları geliştirirler ve bunları topluma aktarırlar. Üniversiteler gerçeklerin bekçisi, yeni gerçeklerin devamlı arayıcısı, doğanın karşıtı, toplum değerlerinin koruyucusu, gençliğini şekillendirici ve geleceğe yol göstericidir (Kaya, 1984: 237).

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

Üniversitelerin temel sorumlulukları şunlardır (Çevik, 1992: 133–147):

1. Bireysel ve bağımsız karar verebilecek, bilgi düzeyi yüksek, kuram ve uygulamayı birleştirebilen, tanı-çözüm öneren, toplumsal duyarlılığı yüksek ve gelişmelere çabuk tepki verebilen uzman kadrolar yetiştirmek.
2. Toplumlarda bilgi birikimini sağlamak, bilgiyi ulusal boyutlarından çıkarıp uluslararası boyuta taşımak, bilginin üretimi ve işlenmesi sırasında kullanılacak ölçütlerin düzeylerini saptamak.
3. Mezuniyet sonrasında bilgiyi hayata aktarıırken gerek evrensel gerekse yerel temelde karşılaşılan sorunlara, doğru yaklaşımlar ve uygun çözümler getirebilecek insan gücü yaratmak.
4. Üretilen bilginin bireyden çok toplum ve insanlık yararına kullanılmasına, kullanılış amaçlarına ilişkin yöntemler üzerinde tartışarak bilimin ve teknolojinin etik zeminine katkıda bulunmak.
5. Toplumu ulusal üretim ve eğitimin temel sorunları üzerine aydınlatmak ve bu konudaki genel beklentilerin hangi doğrultuda olduğuna dair saptamalarda bulunmak.

Üniversitelerin yerine getirmek yükümlülüğünde olduğu görev ve sorumlulukları onların işlevlerini de ortaya koymaktadır.

Üniversitenin işlevleri; alanyazında ulusun kültürünü genç nesillere aktarma, bilimsel araştırma yapma, elinde bir mesleği olmayan kişilere meslek verme, ulusal bağımsızlığı koruma, toplumu ve ekonomiyi etkileme maddeleriyle aktarılmaktadır (Güler, 1994: 29).

Usluata'ya (1997: 48) göre üniversitenin tanımından kaynaklanan iki işlevi bulunmaktadır. Birisi bilgi aktararak öğrencileri topluma hazırlamak, geleceğin bilim kişilerini yetiştirmek, öteki de bilimsel araştırmalar yapmak, gerçeği araştırıp yeni bulgular üretmektir.

Eğitimin genel işlevlerine ek olarak yükseköğretimin özel işlevleri bulunmaktadır. Bu özel işlevler şöyle özetlenebilir (Adem, 1997: 11–14):

1. Eski çağlardan beri birikmiş geleneksel bilgileri günümüze uyarlayarak öğretim ve kültür yoluyla genç kuşaklara öğretmek.
2. Bilgileri yaymak.
3. Yüksek nitelikli insangücünü yetiştirmek.
4. Soru sorma işlevini geliştirmek (ki bu işlev iktidarla çelişkilerin kaynağıdır).
5. Üniversite pek çok bilgi alanının bir arada olduğu tek yerdir. Bu nedenle disiplinlerarası etkileşimi gerçekleştirmek.
6. Toplumsal değişime önderlik etmek.
7. Toplumsal hareketliliği sağlamak.

Arıcı (1997), üniversitenin işlevleri ile lisansüstü eğitimin işlevlerinin benzerlik gösterdiğini düşünerek şöyle açıklamaktadır:

1. Bilim/sanat üretmek ve yaymak,
2. Toplumsal sorunları doğru algılamak ve çözüm önerileri geliştirmek,
3. Üst düzey insan gücünün yetiştirilmesine katkıda bulunmak.

Üniversite ve yüksekokulun birbirinden ayrı düşünülen kurumlar olarak değerlendirildiği bilinmektedir. İdemen (2004: 5) üniversitelerin değişik yaşlardaki

tutku sahibi insanların doğayı anlamak için, toplumun yaşam standardını yükseltmek için, hiçbir otoritenin baskısını hissetmeden ve “bu ne işe yarar?” sorusuna maruz kalmadan serbestçe fikir üretilen ve tartışılan bir evrensel ortam olması gereğini ifade etmektedir. Üniversitelerin yanı başında var olması gereken yüksekokulların esas görevinin ise belirli konularda toplumun gereksinim duyduğu düzeyde beceri kazanmış insanlar yetiştirmek olduğunu da belirtmektedir.

Bilgi toplumuna geçiş sürecinde yükseköğretim üniversiter alan ve üniversiter olmayan alan olarak ikiye ayrılmıştır. Bir başka deyişle üniversiter alan “elit eğitim” yapan araştırma ağırlıklı kurumlar, üniversiter olmayan alanlar ise kitlesel eğitim yapan eğitim ve öğretim kurumları olarak konumlanmıştır. Kitlesel eğitim esas olarak kısa süreli meslek yüksekokulları, 4 yıllık salt eğitim-öğretim amaçlı fakülteler ve açık öğretim sistemlerinden oluşmaktadır (Sertlek, 1997: 248).

Bilim ve yükseköğretim, birbirini tamamlayan hatta birbiri ile eş anlamlı sayılabilecek iki kavramdır. Çağdaş toplumlarda üniversite, merkezi bir kurum rolünü üstlenmektedir. Bir yandan teknoloji üzerine kurulu ekonomiler için elzem olan eğitim sağlamakta, öte yandan araştırma ve yenilik için çok önemli bir merkez oluşturmaktadır. ABD’de de yaşanan üniversite öğretim krizini araştıran Pelikan (1992) bilimsel araştırma ve yüksek öğretimi eş koşmaktadır. Yazara göre üniversite sadece ulusal planda değil dünya çapında da topluma hizmet etme sorumluluğunu taşımaktadır.

Bilim yüzyılımızın simgesi, yükseköğretim ise günümüzün sorunu olarak karşımızda bulunmaktadır. Toplumların geleceğe yönelik gizilgücü ve bilime dayalı gelişmelerin dinamiği, yükseköğretim kesiminde saklı durmaktadır (Yüce, 1992:9). Yükseköğretimin bu gizilgücü değerlendirebilmesi için nitelikli kişiler yükseköğretim sistemi içinde olmalı ve bilimi yüceltmeye yöneltmelidir.

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte yeni Türkiye’nin kültür devrimi de başlamıştır. Her konuda çağdaşlaşmaya çalışan ülkede yükseköğretimin de çağdaşlaşmasına çalışılmaktadır. O dönemde Türkiye’de üniversite olarak değerlendirilebilecek tek kurum Darülfünundur. Darülfünun’da görevli öğretim elemanlarının Cumhuriyet Devrimlerini destekler biçimde hareket etmemeleri üzerine

1933 yılında gerçekleştirilen reformla (bazı kaynaklarda devrim de denmektedir) Darülfünun ismi İstanbul Üniversitesi'ne çevrilerek öğretim elemanlarının bir kısmının da işine son verilmiştir.

Bu reform Türkiye'deki çağdaş anlamdaki üniversitenin ve siyasi otoritenin üniversite üzerindeki müdahalesinin başlangıcını oluşturduğu gibi üniversite öğretim elemanlarının toplumun sorunlarına duyarlı olması gereğinin altını da çizmektedir.

1933 yılında Darülfünunla ilgili olarak Cenevre'den getirilen Albert Malche üniversite ile ilgili bir rapor hazırlamıştır. Bu raporda Darülfünun'un bir yükseköğretim kurumu olarak görevini yerine getirmedeği açıkça ifade edilmektedir. M. Kemal Atatürk'ün el yazısıyla Malche'nin raporuna aldığı notları Kocatürk (1995) aktarmıştır. Bu notlardan birisi, "Darülfünun'un en büyük zaafı şahsi mülahaza ve araştırmaya sevk eder tarzda tedris yok ansiklopedik malumat veriliyor" dur.

O dönemin Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip, Darülfünun reformunu açıkladığı konuşmasında "İstanbul Darülfünunu sustu, kendi kabuğuna çekildi ve bir ortaçağ izolasyonu dış dünyadan koptu" diyerek, reformu gerektiren nedenleri şöyle özetlemiştir (aktaran Öktem, 1973):

- Darülfünun'un fakülte ve müesseseleri arasında ilmi çalışma beraberliğini sağlayacak bir bağlantının bulunmaması,
- Bazı fakültelerin yalnızca öğretim ile ilgilenecek bir meslek okulu durumunda kalmaları,
- Öğretim kurulunun çoğunluğunun ilmi inceleme ve araştırmalardan uzak kalması,
- Darülfünun öğretiminin önemini kaybederek teorik bir yalnızlaşma halinde memleketin hayat ve faaliyetlerine temassız kalması.

Bu dönemde Hitler Almanya'sından kaçan çoğunluğu Yahudi olan bilim adamlarının Türkiye'ye gelerek İstanbul Üniversitesi'nde görev alması bilimsel hareketliliği de beraberinde getirmiştir. Ancak 1945 yılında bu bilim adamlarının geri dönmesi veya emekli olması nedeni ile bilimsel hareketlilikteki bu canlanma sona ermiştir (Gürüz, 2001: 299; Güler, 1994: 107).

1946 yılında 4936 sayılı yasa ile üniversitelere özerklik verilmesi bahane edilerek ikinci bir müdahale yapılmış ve üniversite, güdümlü şahısların egemenliğine bırakılmıştır. 1950 yılından sonra üniversiteler ile siyasi otorite arasında yeniden anlaşmazlıklar çıkmıştır. Bu nedenle dönemin Başbakanı Adnan Menderes, ihtiyaç duyduğu kadroları yetiştirmek için Amerikan modeli üniversitelerin kurulmasına karar vermiş ve daha önce kurulan Ege Üniversitesi (1955), Karadeniz Teknik Üniversitesi (1955), Atatürk Üniversitesi'nin (1957) yanı sıra bu çerçevede Orta Doğu Teknik Üniversitesi (1957) de kurulmuştur (Güler, 1994: 137; Aktay, 2003).

27 Mayıs 1960 tarihinden sonra siyasi otorite üniversiteye bir kez daha müdahale etmiş ve 115 sayılı kanun çıkartılarak, askeri otoriteyi desteklemeyen 147 bilim adamının üniversitedeki işine son verilmiştir (Timur, 2000: 237). Bu tarihten sonra 50 civarında özel yüksekokul açılmış fakat 1971 yılında Anayasa Mahkemesi tarafından bu okulların özel statüsü kaldırılmıştır (<http://www.yok.gov.tr>). Yine aynı yılda askeri otorite birçok bilim adamını üniversiteden uzaklaştırmış ve bazılarını da hapse atmıştır.

1980 yılında yapılan darbe ile yine askeri otorite 1402 sayılı Sıkıyönetim Kanunu ile birçok üniversite mensubunun işine son vermiş, bazılarını yine hapse atmıştır. Görüldüğü gibi, cumhuriyet döneminde her toplumsal değişimde, üniversiteler ve öğretim üyeleri hedef haline gelmiş ve ilki 1933 yılında olmak üzere, 1947-48 yıllarında Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesinden Pertev Naili Boratav, Niyazi Berkes ve Behice Boran'ın atılması, 1960 yılında 147 öğretim elemanın tasfiyesine bir de 12 Eylül'ün 1402'lik öğretim üyeleri eklenmiştir (Özen, 1999).

Darbe sürecinde üniversite öğrencileri ve öğretim üyeleri potansiyel suçlu gibi görülmüş ve üniversite üzerinde o döneme değin olmayan baskılar kurulmaya çalışılmıştır.

Özen (2002: 277), 12 Eylül rejiminin üniversite ve öğretim üyeleri üzerindeki baskısını şöyle özetlemektedir. :

1. Üniversite öğretim üyeleri hakkında güvenlik soruşturması yapılması esası getirilmiştir.
2. İşten çıkarılan veya istenmeyen öğretim üyelerinin kitapları, zararlı görülen yayınlar üniversite kütüphanelerinden çıkarılmış ve imha edilmiş, bazı yerlerde ise yakılmıştır.
3. Öğretim üyelerine ve yardımcılarına araştırma konuları genelgelerle dikte edilmiştir.
4. Öğretim üyelerine zorunlu milli güvenlik konferansları verilmiş, bu konuda YÖK tarafından bir el kitabı yayınlanmıştır.

1981 yılında 2547 sayılı yasayla Yükseköğretim Kurulu kurulmuş ve o zamana değin ayrı yapılar halinde işleyen beş tür yükseköğretim kurumu bu kurulun çatısı altında üniversitelere bağlı birimler olarak toplanmıştır. Bu yasayla özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip olan Yükseköğretim Kurulu, tüm yükseköğretimden sorumlu tek kuruluş haline gelmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı akademilerin çoğu fakülte yapılarak üniversitelere bağlanmış, bir kısmı diğer bakanlıklara çoğu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki yıllık meslek yüksekokulları ve konservatuvarlar aynı isimlerle üniversitelere bağlanmış, yine Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim enstitüleri, eğitim fakülteleri olarak üniversite çatısı altına alınmış ve mektupla öğretim yapan YAYKUR ortadan kaldırılmış, işlevleri Anadolu Üniversitesine bağlı Açık Öğretim Fakültesi'ne devredilmiştir. Yükseköğretim kavramı böylece 1982 yılından itibaren Türkiye'de üniversite kavramı ile eş anlamlı hale gelmiştir. Askerlere ve polislere yükseköğretim veren kurumlar üniversite kavramının dışında ayrı yasalarla düzenlenen kurumlar olarak faaliyetlerine devam etmektedirler.

Yükseköğretim Kurulu tarafından farklı yükseköğretim kurumlarının bir araya toplanarak merkezleşmesi gereği ve bu "reformun" nedenleri açıklanırken, Türkiye'de yükseköğretimin yönetsel sorunlarının o döneme dek sürdüğüne de değinilmiştir. Bu nedenler Yükseköğretim Kurulu web sayfasında şöyle özetlenmektedir (<http://www.yok.gov.tr>):



- Yükseköğretimin tüm düzeyleri için etkili ve koordineli bir merkezi planlamanın olmaması,
- Yükseköğretim sisteminin başarısızlık ve yozlaşma işaretleri vermeye başlaması,
- 1960-80 arasında ortaya çıkan siyasi, sosyal ve ekonomik sorunların, yükseköğretimdeki kötüye gidişi daha da artırması.

YÖK Yasası'ndan sonra Türk Yükseköğretimi, Kıta Avrupası üniversite yönetim sistemi'nden ayrılarak Anglo-Sakson Sisteminin temel ilkelerine dayandırılmıştır. Bu çerçevede kâr amacı gütmeyen vakıfların üniversite kurabilmesine de izin verilmiştir. Buna dayanarak 1984 yılında Bilkent Üniversitesi, 1992 yılında Koç Üniversitesi ve Kadir Has Üniversitesi, 1993 yılında Başkent Üniversitesi kurulmuştur ([www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr))

1991 yılında seçkin araştırma üniversiteleri oluşturmak için Yüksek Teknoloji Enstitüsü ve üniversiteler ile ilgili bir yasa çıkartılmış fakat Anayasa Mahkemesi bu yasayı iptal etmiştir. 1992 yılında 21 yeni üniversite ve Yüksek Teknoloji Enstitüsü kurulmuş ve 1993 yılında da bazı üniversitelerde gece öğretimine başlanmıştır. 1994 yılında 15 yeni üniversitenin daha kurulmasına karar verilmiştir. Siyasi otoritenin “herkese üniversite” vaadi çerçevesinde yaygın olarak açık öğretim uygulamasına da başlanmış ve böylece siyasal kaygılarla, üniversite eğitimi kitleleşerek daha çok yüksekokul eğitime dönüşmüş ve sonuç olarak nitelikten çok nicelik öne çıkmıştır.

Örgütlerin yapısı incelenirken, bu yapıyı oluşturan öğeler arasındaki bağlar klasik olarak iki biçimde tanımlanmaktadır. Teknik bağlanma durumunda, örgütün yapısını oluşturan öğeler; teknoloji, görev, alt görev, rol, bölge ve insan olup bu elemanları birbirine bağlayan olgu görevselliktir. Otoriter bağlanma durumunda ise öğeler; örgüt içi konular, bürolar, sorumluluklar, fırsatlar, ödüller ve cezalardır ve bu öğeler arasındaki bağlayıcı olgu yetkedir. Bu bağlayıcı olgular örgütü bir arada tutmaktadır ancak eğitim örgütlerinde, özellikle yükseköğretimde bu bağlantı mekanizmalarının hiç biri ön plana çıkmamaktadır (Weick, 1983: 19).

Eğitim örgütlerinde, örgütsel yapıyı bağlayan bağların oldukça gevşek olduğu belirtilmektedir. Gevşek bağlanma ile eğitim örgütlerinde çeşitli araçların aynı sonucu vermesi, örgüt yapısının etkinlikleriyle uyumlu olmaması ya da ne yapılırsa yapılsın sonucun değişmemesi kastedilmektedir. Eğitim örgütlerinde, diğer örgütlerden farklı olarak hiyerarşik ilişkilerin ve görev işleyişinin önemli bağlama araçları olmadığı ifade edilmektedir. Eğitim örgütlerinde ödül yapılarının, temel teknolojilerin, hoşnutsuzlukların, yanlış şeyleri gözden geçirme biçimlerinin zor belirlenebilir durumda olduğu ve bu nedenle bu örgütlerde çalışanların ne hissettiklerinin keşfedilerek yapının yeniden tanımlanması gereğinden söz edilmektedir (Weick, 1983: 20).

Dünyada yükseköğretimin yönetimindeki, son yıllardaki değişimlerin nedenleri şöyle özetlenmektedir (Baldrige ve Deal, 1983: 5-6):

- Değişim talebi eğitim örgütlerinin içinden dışına doğru gerçekleşmiştir. Özellikle 1960'lı ve 70'li yıllarda eğitimdeki çoğu değişikliğin, eğitimin pek çok sosyal hastalığa çare olabileceği umudu ve düşüncesiyle üniversitelerin içindeki uzmanlar tarafından gerçekleştirildiği ifade edilmektedir.
- Değişim talebi istemli iyileştirmelerden, devletlerin zorunlu gereksinimlerine doğru yön değiştirmiştir.
- Yeni programların, müşteri kalitesinin artması üzerine büyümeye bağlı değişiklikler artmıştır.

Eğitim örgütlerinde, diğer örgütlerde olduğu gibi “örgütler; insanlar, süreçler ve ürünler için hangi sonuçlara göre ve nasıl işliyor?” sorusuna aynı yanıt alınamamaktadır. Bu durum yükseköğretim kurumlarının geleneksel yöntemlerle değil yeni geliştirilecek yöntemlerle incelenmesi ve yönetilmesi gereğini beraberinde getirmektedir. Bu nedenle yükseköğretimin yönetiminde farklı farklı yöntemler uygulanmaktadır.

Yükseköğretimin yönetimi, dünyadaki ülkelerde iş yönetiminden, meslektaşlar yönetimine kadar geniş bir yelpazede sürmekte ve girişimci üniversite modeli pek çok ülkede yaygınlaşmaktadır. İş yönetimi modelinde tümüyle üniversite

dışından atanan üyelerden oluşan bir yönetim kurulu üniversiteleri yönetmekteyken, meslektaşlar yönetimi modelinde ise, üniversiteyi yönetecek kişilerin bazen sadece öğretim elemanları, bazen de tüm akademik personel, idari personel ve öğrencilerin katılımıyla seçilmesi yöntemine dayanmaktadır. Girişimci model ise bu iki modelin karışımı gibi durmaktadır. Çoğunluğu üniversite dışından atanan üyelerin oluşturduğu bir yönetim kurulu idari ve mali yönetimi üstlenmekte, “üniversite senatosu” ise akademik yönetimi üstlenmektedir (www.yok.gov.tr).

Türkiye’de yükseköğretimin yönetimi ise yükseköğretim yasası ile belirlenmiştir. 2547 sayılı bu yasaya göre, “Yükseköğretim Kurulu”, “Yükseköğretim Denetleme Kurulu” ve “Üniversitelerarası Kurul” üst kurullar olarak belirlenmiştir. Üniversite organları “Rektör”, “Senato” ve “Üniversite Yönetim Kurulu”ndan; fakülte organları “Dekan”, “Fakülte Kurulu” ve “Fakülte Yönetim Kurulu”ndan; enstitü organları “Enstitü Müdürü”, “Enstitü Kurulu” ve “Enstitü Yönetim Kurulu”ndan; yüksekokul organları “Yüksekokul Müdürü”, “Yüksekokul Kurulu” ve “Yüksekokul Yönetim Kurulu”ndan oluşmaktadır.

Üniversite rektörleri, öğretim üyeleri tarafından seçilen adaylar arasından Cumhurbaşkanı tarafından; fakülte dekanları, rektörün önerdiği adaylar arasından Yükseköğretim Kurulu tarafından, enstitü ve yüksekokul müdürleri ise rektör tarafından atanmaktadır. Rektörler tüm üniversitelerde, yasada belirtildiği gibi seçimle, dekanlar ise rektörün kimi üniversitelerde atayacağı kişiyi öğretim üyelerine danışması ile bazı üniversitelerde seçimle gelmektedirler. Türkiye’de yükseköğretimin yönetiminde öğretim üyeleri dışındaki diğer öğretim elemanları ve öğrenciler alınacak kararlarda söz sahibi olamamaktadır.

Günümüzde de sorunları olan üniversiteler uzun yıllardır Türkiye’nin de gündeminde ön sıralarda yer tutmaktadır. Türkiye’nin kalkınmasında başta eğitim ve araştırma olmak üzere bir çok görevi üstlenmiş olan üniversiteler, görevlerinin ağırlığı ve kontrol edilemeyen evrensel, ulusal ve yerel düzeydeki etkiler nedeniyle uzun yıllardır bir gerilim yaşamaktadır. Cumhuriyet kurulduğundan bu yana sorunların varlığı, üniversite ile ilgili yapılanların ve yasa değişikliklerinin çözüm getiremediğini ve yükseköğretimi düzenleme işinin sürdüğünü düşündürmektedir.

Tekeli'ye (2003) göre, Türkiye'de üniversite sorunlarının varlığının uzun yıllardır algılanması ve kronikleşmesi iki nedene dayanmaktadır:

1. Türkiye'de insanların yaşam deneyimleri içinde genelde eğitim sisteminin, özelde üniversitelerin yetersizlikleriyle yüz yüze gelmeleri ama bunları çözmeden onlarla birlikte yaşamaya alışmaları,
2. Toplumun üniversitelerden ve öğretim üyelerinden beklentisinin çok yüksek olması.

Özen'e göre (2002: 277) sorunların sürmesinin nedeni ise, Türkiye'nin yükseköğretim ve üniversite sorununu sağlıklı bir biçimde çözmemiş olması, tarih içinde biriken deneylerin yeterli olmaması ve üniversitelerin kendilerini yenileyen ve yeniden üreten bir yapıya kavuşturulamamış olmasıdır.

Pek çok yazar, Türkiye'deki yükseköğretimin sorunlarının bir kısmının bu ülkeye özgü olduğunu belirtmektedir. Türkiye'de, geleneksel kesimden çağdaş kesime doğru giderek azalsa bile, hem ailede hem okulda, çocuğa özgür ve özerk öğrenme, düşünme yetisini aşılabilen, özerk kimlik gelişimini desteklemeyen, sorgulamadan öğrenmeye dayanan yetkeci bir eğitim dizgesinin egemen olduğu söylenmektedir. Günümüze dek eğitimde belirgin bir değişimin başarılamamasının ancak, çocuğun okulöncesi dönemdeki kişiliğini belirleyen uygulamalarla açıklanabileceği belirtilirken, bunun sonucunda ülkenin en zeki ve çalışkan gençlerini toplayan en seçkin üniversitelerde bile çoğunluğu soru sormayan, sınav korkusunun dışında özerk öğrenme ilgisi taşımayan, derslerde ve kitaplarda verilen bilgileri kendi özerk eleştiri, tartışma süzgecinden geçirmeyen, ezberci, aktarmacı, bir öğrenci ve öğretici topluluğunun oluştuğu ifade edilmektedir (Öztürk, 2002).

2006 yılında Türk yükseköğretim sisteminde farklı tarihlerde kurulan 54 devlet üniversitesi bulunmaktadır. Bu üniversiteler arasında nitelik farklılıklarının olduğu ve bu farklılıkların üniversitelerin kuruluş koşullarından kaynaklandığı düşünülmektedir (TÜBİTAK, 2005: 19). Sonradan kurulan üniversitelerin başlarda en büyük sorunu altyapı ve öğretim elemanı eksikliği olmuştur. Bu eksikliğin kapatılması için, yeni açılan bazı üniversitelerin öğrencileri bir süre, önceden kurulan üniversitelerde eğitim görmüş ve kendi üniversiteleri eğitim verebilecek hale

geldiğinde oraya dönmüştür. Öğretim elemanı eğitimi için de daha önceden kurulan üniversitelerden destek alınmış ve hâlâ da alınmaya devam etmektedir. Pek çok üniversite araştırma görevlilerini doktora eğitimi için başka üniversitelere göndermektedir.

Ayrıca üniversiteler arasında kurum kültürü farkının olabileceği de bilinmektedir. Kültür uzun dönemde gelişen ve yerleşen bir kavram olduğundan eski üniversitelerdeki sorunlar ve algılanmaları ile yeni üniversitelerin sorunları ve algılanmaları arasında da fark olması beklenecektir. Bu duruma ek olarak, ülkenin çeşitli bölgelerinde kendi çevresel ve yönetsel koşulları içinde faaliyet gösteren üniversitelerin sorunlarının da birbirinden farklı olabileceği bilinmektedir.

Sorunların farklılığı sadece üniversiteler arasında değil aynı zamanda fakülteler arasında da söz konusudur. Örneğin, tıp fakültesi öğretim elemanlarına, sayılarının diğer fakültelerden daha fazla olması nedeniyle üniversite içinde farklı bakılmaktadır. Bünyesinde tıp fakültesi bulunduran üniversitelerin çoğunda rektörlük seçimlerinin tıp fakültesi mensubu birinde kalmasına olağan gözüyle bakılmakta ve Türkiye’de ciddi bir “tıpçı rektör” vakası veya tipolojisi mevcut olmaktadır (Aktay, 2003:17)

Meslek yüksekokulları ile fakülteler arasında da farklılıklar söz konusudur. Meslek yüksekokulları mesleki eğitim vermek ve ara eleman yetiştirmek amacıyla kurulmuşlardır. Bu nedenle iki yıllık ön lisans eğitimi vermektedirler. Öğretim elemanlarının çoğu öğretim görevlisidir. Akademik kariyer istekleri diğer fakültelerdeki öğretim elemanlarına göre daha düşüktür (Aytaç ve diğer., 2001). Bu nedenlerden dolayı meslek Yüksekokulları, üniversitenin içerisinde olmalarına karşın daha çok, lisenin devamı gibi düşünülen kurumlar konumunda bulunmaktadır. Sınavsız geçiş sistemi ile birlikte, düşen öğrenci niteliği de bu okulları diğer fakültelere göre farklı, yeni sorunlar içine sürüklemiştir.

Ayrıca son yıllarda yapılan araştırmalarda üniversite öğretim elemanlarının giderek kendi disiplinlerine bağlandıklarına, akademik toplumun gittikçe uzmanlaşan disiplinlerle parçalara ayrıldığına dikkat çekilmekte, öğretim elemanları arasındaki

bu yalıtılmışlığın üniversite topluluğunun çok şey yitirmesine neden olduğu belirtilmektedir (Clark, 1989; Nalbantoğlu, 2003).

Clark (1989: 5) farklı fakültelerdeki öğretim elemanlarını “ayrı tünellerde seyahat edenler” olarak tanımlarken, Dolance ve Norris (1995: 41) bölümleri “silolar” olarak nitelendirmektedir. Kellogs Komisyonu üyeleri de (2000) üniversiteleri “maden dehlizlerinde yapılmış bir entelektüel peyzaj” olarak nitelerken “madencilerin çoğunun, madenin derinliklerindeki ana görevlerle uğraştıklarını, dehlizler arasındaki koridorları inşa etmek için gerekli düşüncelere önem vermediklerini” söylemişlerdir.

Üniversitenin sorunları sadece üniversiteler ve fakülteler arasında farklılaşmamaktadır. Farklı akademik kariyer aşamalarında bulunan öğretim elemanları da sorunları birbirlerinden farklı algılamaktadırlar. Akşit’e (2002: 344) göre üniversite bilginin üretildiği ve aktarıldığı, becerinin ve teknoloji kullanımının öğretildiği bilişsel-rasyonel bir kurumdur. Ancak, öğrencisi ile öğretim üyeleri ile aynı zamanda toplumsal bir örgüt/kurumdur. Bu kurumun kurucu ögesi veya birimi her bir disiplinin toplumsal bir bağlama yerleştiği bölümdür. Üniversite bir örgüt olarak dikey yetki ve iktidarın hâkim olduğu bürokratik örgütlerden farklıdır. Üniversite meslektaşlar arası eşitlikçi toplumsal ilişkilerin hâkim olduğu bir kurumdur. Ancak meslektaşlık (collegial) ilişkilerinin hakim olması hiç tabakalaşmanın olmadığı anlamına gelmez. Üniversitede dört meslektaşlar arası grup vardır: Tecrübeli öğretim üyeleri, genç öğretim üyeleri, lisansüstü öğrenciler ve lisans öğrencileri. Bu dört grup kendi aralarında collegial ve eşittirler; ancak birbirleri ile ilişkilerinde tabakalaşma vardır ve bu durum üniversite işlevlerinin yerine getirilmesi için gereklidir (Pearsons, 1973, aktaran Akşit, 2000: 353).

Farklı akademik kariyer düzeyindeki öğretim elemanlarının üniversitede farklı sorunları vardır. Örneğin, akademik yükselme ile ilgili sorunlar daha çok araştırma görevlisi ve yardımcı doçent düzeyindeki öğretim elemanlarını ilgilendirmektedir. Ayrıca iş güvencesi açısından da profesör ve doçentlerin kadroları ile diğer akademik unvanları taşıyan üniversite öğretim elemanlarının durumları farklıdır. Özellikle doktora bitiren araştırma görevlerinin sözleşmelerinin

yenilenmeyeceğini düşünmeleri onların hem iş doyumunu hem de akademik çalışmalarını olumsuz düzeyde etkilemektedir.

Üniversitede yaşanan sorunların yoğunluğundan ve çözülememesinden her düzeydeki üniversite çalışanının etkilendiği tahmin edilebilecek bir durumdur. Bu sorunların akademisyenlerin iş doyumunu da etkileyebileceği düşünülmektedir. İş doyumunun içinde bulunulan koşullardan etkilendiği bilinmektedir. Örneğin Quarstein ve arkadaşlarının (1992) yaptığı bir çalışmada iş doyumunun diğer durumsal özellikler yanında ücret ve çalışma koşullarının bir fonksiyonu olduğu belirtilmiştir. İşini seven, benimseyen, ondan doyum sağlayan öğretim elemanının işiyle bütünleşme olasılığının yükseleceği ve akademik yaşamı süresince etkili, verimli ve mutlu çalışacağı düşünülmektedir. Öğretim elemanının iş doyumumsuzluğunun ise hem üniversite yönetimini, hem de toplumu olumsuz etkileyeceği düşünülmekte, yetiştirmek üzere sorumluluğunu üstlendiği gençlerin sağlıksız yetiştirilmesine neden olabileceği konusu üzerinde durulmaktadır. İş doyumunun artırılması konusunda üniversite yönetimlerine görev düştüğü, öğretim elemanlarının sorun olarak gördüğü alanlarda çözüm üretilmesi gereği de ifade edilmektedir (Aytaç ve diğer., 2001: 61).

Yukarıda da açıklanmaya çalışıldığı gibi Türkiye’de üniversiteler hem tanımları, hem işlevleri hem de çalışanlarıyla ilgili pek çok sorunu bir arada yaşamakta ve her toplumsal değişim döneminde üniversiteler ilk müdahale edilecek yerler olarak görülmektedir. Bu müdahaleler, Türkiye’deki yükseköğretimin özellikle özerklik, akademik özgürlük ve demokratiklik sorunlarının olduğunu ve bunların tartışılması gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Ayrıca üniversitelerde yeterli mali olanakların olmaması, sosyal olanakların kısıtlı olması, öğrenci sayısının fazlalığı ve fazla ders yükü nedeniyle bilimsel çalışmalara yeterli zaman ayrılamaması, öğretimde ve araştırmada kullanılacak araç gereç eksikliği, yükseltilmede karşılaşılan bazı subjektif engeller (Aytaç ve diğer., 2001: 64), öğretim üyeliği mesleğinin çekiciliğini yitirmesi ve sonucunda nitelikli elemanın üniversiteden uzaklaşması gibi de sorunlar vardır.

Üniversitelerin toplumdan bağımsız olmadığı ve toplumun önünde giden onu ileriye götüren kurumlar olması gerektiği düşünüldüğünde içinde yaşadığı toplumdan hem etkilenen hem de o toplumu etkileyen bir örgüt yapısı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle üniversitelerin yaşadığı sorunlar hem toplumdan etkilenmekte hem de o sorunların çözülememesi toplumu ileriye götürme görevini yerine getirememesine, toplumun ekonomik kalkınmasına da olumlu etkide bulunamamasına neden olmaktadır.

Bu çalışmada üniversitelerin sorunları irdelenerek, öğretim elemanlarının bu sorunları nasıl algıladıkları, bu sorunların çalışılan ortama göre ne kadar farklılık gösterdiği ve akademisyenlerin iş doyumlarının da bu sorunların içinde olup olmadığı anlaşılmasına çalışılacaktır.

### **Amaç ve Önem**

Bu çalışmanın amacı, yükseköğretimde yaşanan yönetim sorunlarının neler olduğunu ortaya çıkarmak ve bu sorunları öğretim elemanlarının nasıl algıladığını belirlemektir.

Üniversitelerin kuruluş tarihlerinin ya da kurumlaşmış olup olmamalarının, bir anlamda kültürlerinin yönetim sorunlarının varlığı ve algılanmasında etkili olup olmadığı bu araştırma ile belirlenmeye çalışılacaktır.

Bu çalışma, son yıllarda tartışılmakta olan meslek yüksekokullarının üniversite içindeki konumu ve bu okulların sorunlarının fakültelerden farklılığı konusuna da açıklık getirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, sorunları algılamada fakülteler arasındaki farklılıkların etkisinin olup olmadığı da anlaşılmasına çalışılacaktır.

Diğer yandan akademik hiyerarşi basamaklarında yükseldikçe sorunların algılanmasında farklılık olup olmadığı araştırılarak, üniversite yaşamında ayrı bir düzlemde değerlendirilen araştırma görevlilerinin sorunlarının akademik yaşamda yükseldikçe unutulup unutulmadığı da sorgulanacaktır.



Örgüt yaşamında önemli bir etken olarak değerlendirilen çalışanların genel iş doyumunu düzeylerinin de ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu çalışmanın sonuçlarıyla, iş doyumunun artırılması için ne tür önlemler alınması gerektiği konusunda üniversite yöneticilerine de bir fikir vereceği düşünülmektedir.

Son yıllarda Türkiye’de de araştırmaları yapılan “akademik yaşamda kadın” olgusuna da değinilerek, sorunların algılanmasında cinsiyetin etkisinin olup olmadığı ortaya konmaya çalışılacaktır.

Sahip oldukları bilgi birikimi ve araştırma olanakları ile üniversitelerin, ulusların gelişiminin öncüsü oldukları düşünüldüğünde, yükseköğretimdeki sorunlar azaldıkça, üretimlerinin artacağı ve bu rollerini daha iyi yerine getirecekleri beklenebilir. Sorunların neler olduğunun belirlenmesi ve öğretim elemanlarının bu sorunları nasıl algıladığının ortaya çıkarılması çözüm olanaklarına zemin hazırlayabilecektir. Sorunların neler olduğunu belirlemesi açısından bu araştırma önemlidir.

Türkiye’de üniversite öğretim üyeliği mesleğinin daha çekici bir hale getirilebilmesi ve nitelikli kişilerin bu mesleğe yönelebilmeleri için öğretim elemanlarının ücret sorunlarının dışında, hangi sorunların üzerinde durduğunun ve iş doyumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenebilmesi açısından bu araştırmanın önemi bulunmaktadır.

Ayrıca bu araştırmanın üniversite içinde, fakülteler ve meslek yüksekokulları arasındaki sorun farklılıklarının belirlenmesini sağlayarak, yükseköğretimin organizasyonu ile ilgili değişiklik düşüncelerine temel oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu da araştırmanın önemini belirten bir nokta olarak düşünülmektedir.

## **Problem Cümlesi**

Üniversite öğretim elemanlarının algılarına göre Türkiye yükseköğretiminde karşılaşılan yönetsel sorunlar nelerdir ve öğretim elemanlarının genel iş doyumunu düzeyi nasıldır?

## **Alt Problemler**

1. Öğretim elemanlarının algılarına göre üniversitenin yönetsel sorunları nelerdir?
2. Öğretim elemanlarının öğretim elemanı niteliği sorunlarına ilişkin algıları:
  - a) Üniversitelere,
  - b) Fakülte ve yüksekokullarına,
  - c) Akademik unvanlarına,
  - d) Cinsiyetlerine göre
 anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretim elemanlarının demokratiklik sorunlarına ilişkin algıları:
  - a) Üniversitelere,
  - b) Fakülte ve yüksekokullarına,
  - c) Akademik unvanlarına,
  - d) Cinsiyetlerine göre
 anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretim elemanlarının öğretim ve araştırma sorunlarına ilişkin algıları:
  - a) Üniversitelere,
  - b) Fakülte ve yüksekokullarına
  - c) Akademik unvanlarına
  - d) Cinsiyetlerine göre
 anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretim elemanlarının yükselme ve gelişme olanakları sorunlarına ilişkin algıları:
  - a) Üniversitelere,
  - b) Fakülte ve yüksekokullarına,
  - c) Akademik unvanlarına,
  - d) Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Öğretim elemanlarının insan ilişkileri sorunlarına ilişkin algıları:
  - a) Üniversitelerine,
  - b) Fakülte ve yüksekokullarına,
  - c) Akademik unvanlarına
  - d) Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğretim elemanlarının yönetici niteliği sorunlarına ilişkin algıları:
  - a) Üniversitelerine,
  - b) Fakülte ve yüksekokullarına,
  - c) Akademik unvanlarına
  - d) Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Öğretim elemanlarının örgütsel amaçlara ulaşma sorunlarına ilişkin algıları:
  - a) Üniversitelerine,
  - b) Fakülte ve yüksekokullarına,
  - c) Akademik unvanlarına,
  - d) Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Öğretim elemanlarının genel iş doyumunu düzeyleri nedir? İş doyum düzeyleri:
  - a) Üniversitelerine,
  - b) Fakülte ve yüksekokullarına,
  - c) Akademik unvanlarına
  - d) Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## Sayıtlar

Bu araştırmada öğretim elemanlarının yanıtladıkları anketlerde gerçek fikirlerini ifade ettikleri sayılıyla hareket edilmiştir.

## **Sınırlılıklar**

Bu çalışmada kullanılan yükseköğretim kavramının kapsamı devlet üniversiteleri ile sınırlıdır. Yükseköğretim kavramı içinde yer alan harp akademileri, polis akademileri ve özel üniversiteler çalışma kapsamının dışındadır.

Bu araştırma 2005–2006 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi ve Ege Üniversitesi'nin Eğitim, Fen Edebiyat, Tıp ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde ve Meslek Yüksekokullarında görevli öğretim elemanlarının yükseköğretimdeki sorunlara ilişkin algıları ile sınırlıdır.

Yükseköğretimin yönetsel sorunları, geliştirilen ölçme aracındaki maddelerle sınırlıdır.

## **Tanımlar**

*Yükseköğretim:* Ortaöğretimin üstünde, üniversite, akademi ve yüksekokullar ile bu eğitim kurumlarını yönetmek görevini ve sorumluluğunu taşıyan birimlerden oluşan örgüttür (Türkçe Sözlük, TDK 1983).

*Üniversite:* Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim, öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan öğretim kurumudur (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu).

*Öğretim Elemanı:* Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ile öğretim yardımcılarıdır (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu).

*Fakülte:* Yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan; kendisine birimler bağlanabilen bir yükseköğretim kurumudur (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu).

*Meslek Yüksekokulu:* Belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyılık eğitim-öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumudur (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu).

*Algı:* İnsanın çevresindeki olay ve nesnelere kendisine ulaşan etkileri duyarak onların bilincine ulaşması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına algılama, bunun sonucunda gelen imgelerin bilinçte gerçekleşen tasarımına ise algı denmektedir (Başaran 1982:168).

### **Kısaltmalar**

**ADÜ:** Adnan Menderes Üniversitesi

**DEÜ:** Dokuz Eylül Üniversitesi

**EÜ:** Ege Üniversitesi

**İİBF:** İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

**İTÜ:** İstanbul Teknik Üniversitesi

**MYO:** Meslek Yüksekokulu

**ODTÜ:** Orta Doğu Teknik Üniversitesi

**OECD:** Dünya Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

**TÜBA:** Türkiye Bilimler Akademisi

**TÜBİTAK:** Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu

**TÜSİAD:** Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği

**UNESCO:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

**Tablolarda kullanılan kısaltmalar:**

**Dem.:** Demokratiklik

**Fen Edb. Fak.:** Fen Edebiyat Fakültesi

**İnsan İlişk.:** İnsan ilişkileri

**Öğ. El. Nit:** Öğretim elemanı niteliği

**Öğr. Araş:** Öğretim ve araştırma

**Örg. Amaç:** Örgütsel amaçlara ulaşma

**Yön. Nitelik:** Yönetici nitelikleri

**Yük. ve Geliş:** Yükselme ve gelişme olanakları

**FY:** Fikrim yok

**ÇD:** Çok düşük

**D:** Düşük

**O:** Orta

**Y:** Yüksek

**ÇY:** Çok yüksek

**sd:** serbestlik derecesi

**KO:** Kareler ortalaması

**KT:** Kareler toplamı

**EB1:** Ege Bölgesi'nde ilk kurulan üniversite

**EB2:** Ege Bölgesi'nde ikinci kurulan üniversite

**EB3:** Ege Bölgesi'nde en son kurulan üniversite

**ss:** standart sapma

$\bar{X}$ : Aritmetik ortalama

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Türkiye'deki üniversitelerin sorunları ve üniversitelerde yapılan değişiklikler pek çok araştırma ve yayına konu olmuştur. Bu araştırmalar hem bu çalışmanın temelini hem de üniversite yapısı hakkında çeşitli bilgilerin alt yapısının oluşmasını sağlamışlardır. Yükseköğretimde yaşanan mali ve öğrenciye ilişkin sorunlar aslında hemen tüm sorunların temelinde yer almaktadır. Ancak çalışmanın kapsamı dışında bırakıldığından bu sorunlara ilişkin çalışmalara değinilmeyecektir.

Bu bölümde önce, araştırmanın kuramsal alt yapısını oluşturan dünyada ve Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi üzerinde durularak ardından yükseköğretimin amaçları ve Türkiye’de yükseköğretimin yönetsel yapısı açıklanmaya çalışılacaktır. Yükseköğretimle ilgili yapılan çalışmalar; yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar olarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

#### Dünyada Üniversitelerin Gelişimi

Yükseköğretimin kökenlerini Eflatun'un “Academia”sına, Aristo'nun “Lyceum”una ve “İskenderiye Müzesi”ne kadar götürmek mümkündür. Eflatun M.Ö 400 yıllarında kurduğu “Academia”sında bireyleri mutlu kılmak suretiyle onları ideal toplumda birbiriyle uyum içinde yaşayan vatandaşlar olarak yetiştirmek amacıyla eğitim veriyordu. Aristo'nun M.Ö 387’de kurduğu “Lyceum”da ise sadece gerçek aranıyordu. “Aristo mesleki eğitimin hür bireylere yakışan bir etkinlik olmadığını düşünüyordu” (Gürüz, 2001: 1). Bu düşüncenin, üniversitenin meslek öğretene yer değil, bilgiye ulaşmanın öğretildiği yer olduğu düşüncesinin temellerini oluşturduğu

açıkça görülmektedir. M.Ö 330'da kurulan “İskenderiye Müzesi” ise Timur’un (2000:34) Marrau’dan aktardığına göre “ilke olarak yükseköğretim kurumu değil bilimsel araştırma merkeziydi” ancak daha sonra eğitim vermeye de başlamıştır.

Yükseköğretim kurumları, henüz üretim faktörü olarak değerlendirilmediği dönemlerde dinsel veya siyasi otoriteye eleman yetiştirme amacını taşıdı. Kurumlaşmış okullar temel alındığında, eğer üniversiteler Durkheim’in özellikle vurguladığı gibi feodal kökenli kurumlar olarak ele alınmazsa üniversitenin başlangıcı olarak genellikle, Karolenj imparatoru Charlemagne döneminde geliştirilmiş olan saray okulları kabul edilmektedir. Durkheim’e göre üniversite olmayan ama “seçkinlere özgü model okul” olan bu okullarda gramer, retorik, aritmetik, astronomi ve müzikten oluşan bir program izlenmekte ve günümüzdeki yükseköğretime karşılık gelmekteydi (Timur, 2000:36)

Üniversitelerin lonca anlamını da taşıyan universitas adıyla kurulmaları feodal döneme denk gelmektedir. Katedral okullarına yakın yerlerde kurulan ve kilisenin otoritesi altında olan bu okullar aralarına ruhban olmayan sınıftan kişilerin katılımıyla belli bir özerklik kazanmış ve kiliseyle çatışmaya ortam oluşturmuşlardır (Timur, 2000: 42). Böylece Avrupa’da birçok üniversite kurulmuştur. Bunun ilk örneği, meslek öğrenmek isteyen öğrenciler tarafından 1088 yılında kurulan Bologna Üniversitesi’dir. Üniversitenin rektörü öğrenciler tarafından kendi aralarında seçilir ve öğretmenlerin maaşları da yine öğrenciler tarafından ödenirdi. 1160 yılında Katolik Kilisesi tarafından ruhban sınıfı yetiştirmek için Paris Üniversitesi kurulmuştur. Paris Üniversitesi’nde kilise ile öğretmenler arasında anlaşmazlık ortaya çıkmış ve üniversiteden ayrılan öğretmenler 1167 yılında Oxford üniversitesini kurmuşlardır. Avrupa üniversitelerinin ilk örnekleri olan bu üniversitelerdeki öğretmenler ile siyasi otorite arasında zaman zaman anlaşmazlık baş göstermiş ve her anlaşmazlıkta yeni bir üniversite ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede 1204 yılında Venedik, 1209 yılında Cambridge ve 1220 yılında da Pauda üniversitesi kurulmuştur (Gürüz, 2001; Timur, 2000; Charle ve Verge, 2005)

İlk kurulduğu yıllarda üniversiteye uluslararası nitelik kazandırmak için papalık veya krallık tarafından “stadium generale” belgesi ve öğretmenlere de her



yerde öğretebilme “licentia docendi” belgesi veriliyordu. (Gürüz, 2001). Bu nedenle üniversite daha kurulduğu yıllarda bile ayrıcalıklı ve prestijli bir kurum olma özelliğini kazanmıştır. Ancak üniversitelerin ilk kuruluşu araştırmaya yönelik değil mesleki öğrenime yönelik olarak gerçekleşmiştir.

1600'lü yıllara kadar üniversite içerisinde araştırma faaliyetlerinin kurumsal bir yapısının olmaması nedeni ile bilimsel gelişmeler, Fibonacci, Copernicus, Kepler, Galileo ve Newton gibi bilim adamlarının kişisel çabası ile üniversite dışında gerçekleşmiştir. Ancak bu bilim adamlarının üniversite mezunu olduğu gerçeği de gözden kaçırılmamalıdır.

Bu dönemde üniversite dışında bilimsel dernekler kurulmuştur. Bunların ilk örnekleri Roma'da 1603 yılında kurulan "Academia dei Lincei", Floransa'da 1657 yılında kurulan "Academia del Cimento", 1660 yılında kurulan "The Royal Society of London" ve günümüzde de etkin biçimde çalışmakta olan 1666 yılında kurulmuş "Academie Royale des Sciences" dir. Bu dernekler aynı zamanda günümüz bilim akademilerinin de temelini oluşturmuşlardır. Kiliseye karşı verilen bağımsızlık mücadelesi, bu derneklerin amacını da etkilemiştir. Örneğin, Robert Hooke "The Royal Society" in faaliyet amacını şöyle belirler: "Royal Society'nin işi; tüm doğal olaylar, yararlı zanaat, imalat, mekanik uygulamalar, makineler ve deneylere dayalı icatları kapsayan alanlardaki bilgileri geliştirmektir. İlahiyat, metafizik, ahlak, siyaset, retorik ve mantık, kurumun ilgi ve uğraşı alanının dışındadır" (Gürüz, 2000: 52).

Dünyada, Rönesans'tan itibaren üniversiteler üzerinde kilisenin etkisi azalırken, devletin etkisi artmaya başlamıştır. Bu dönemlerde kilisenin etkisinin azalması ile devlet ya da siyasi otorite üniversitede profesör ve öğrenci seçiminde etkili olmaya ve üniversiteler üzerinde denetimini artırmaya başlamıştır. Bu arada üniversitede nelerin okutulacağı sorusu da gündeme gelmiş ve tartışmalar daha çok öğretim programları üzerinde yoğunlaşmıştır.

Sanayi Devrimi'nden sonra bilim ve teknolojinin iç içe girmesi, üniversite eğitiminde yeni düzenlemelerin yapılmasına neden olmuştur. Fen ve mühendislik eğitimi ancak bu dönemden sonra üniversitelere girer. İlk olarak Fransa'da 1794 yılında "Ecole Normale Supérieure Polytechnique" kurulur ve eğitiminde yaygın

olarak fen bilimlerine ağırlık verilir. Bu sayede, Fransa 19. yüzyılın ortalarına kadar dünyanın bilim merkezi olur. Eğitimde fen bilimlerinin ağırlıklı olması ile birlikte amatör bilim adamları yerlerini profesyonel araştırmacı ve öğretim üyelerine bırakır. Bu gelişmeler sonucunda İngiltere'de 1799 yılında "The Royal Institution" kurulur ve amacı da: "Bilgiyi yaymak, yararlı mekanik buluş ve gelişmelerin kullanılabilir hale gelmesini kolaylaştırmak, felsefi konferanslar ve deneylerle bilimin, günlük ihtiyaçların karşılanmasına yönelik olarak öğretilmesini sağlamak" şeklinde belirlenir.

18. yüzyılın sonları ve 19. yüzyılın başlarında Napolyon, üniversiteleri sıfırdan başlayarak yeniden inşa etmiştir. Kilisenin etkisini tamamen yok etmek amacıyla birçok üniversiteyi kapatmış ve kalanları da yeniden yapılandırmıştır. Alanyazında bu devrimin üç nedeninden söz edilmektedir. Devrim sonrasında alt üst olmuş bir ülkenin istikrarını sağlayacak kadroları yetiştirmek, devletin üniversiteleri denetlemesini sağlamak ve mesleki korporasyonları önlemek. Napolyon, üniversitelerin amacını, "merkezi hükümetin ideolojisi doğrultusunda elit kadroları yetiştirmek" olarak tanımlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 1806 yılında Fransa Üniversitesi kurulmuş ve tüm yükseköğretim kurumları bu kuruma bağlı olarak yeniden şekillendirilmiştir. Bu arada Napolyon, Alman üniversitelerinin de birçoğunu kapatmıştır (Timur, 2000; Gürüz, 2001).

III. Frederick, Napolyon'un kapattığı Alman üniversitelerini yeniden organize etmek için dönemin Prusya Eğitim Dairesi Başkanı Wilhelm Von Humboldt'a görev vermiştir. Berlin Üniversitesinin kuruluş metinlerinde de yer aldığı biçimiyle Humboldt, üniversitelerin temel ilkelerini şöyle tanımlamıştır (Gürüz, 2001:79):

- Üniversite, tüm bilim alanlarındaki eğitim öğretimin, araştırma faaliyetleri ile birlikte ve bir bütünlük içinde yürütüldüğü bir kurumdur.
- Üniversite mesleki ve teknik yüksekokuldan farklı bir kurumdur. Üniversitenin temel işlevi, herhangi bir mesleğe yönelik olmaksızın eğitim-öğretim ve araştırma yapmaktır.
- Üniversitenin sahibi devlet değil millettir; devletin görevi öğretim üyelerini atamak, bunların maaşlarını ödemek ve çalışmalarını için gerekli özgürlük ortamını oluşturmaktır.

Humboldt'un görüşlerinin ütopyik bulunduğunu öne süren Gürüz (2001: 80) bu fikirlere uygun bir üniversitenin hiçbir ülkede bugüne değin kurulmadığını ifade etmektedir.

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren dünyadaki üniversitelerde bir değişim daha başlamaktadır. Yükseköğretim, bireyin sosyal saygınlığını artırması, ulusal ve uluslararası bilimsel ve ekonomik gelişmelerin çoğalması, eğitim gereksiniminin artması ve kadınların da yükseköğretime katılması gibi nedenlerle kiteselleşme eğilimine girmiştir (Charle ve Verger, 2005: 113). Yirminci yüzyıla kadar, üniversite öğretim üyeliği ve öğrenciliği ruhban sınıfı, aristokratlar, toprak sahipleri gibi ayrıcalıklı kişilere özgü iken, bu yüzyıldan itibaren toplumun her tabakasına yayılmaya başlamıştır. Üniversitedeki değişimin en güçlü nedenleri iki dünya savaşı sonrasında artan teknolojik gelişim gereksinmesi ve Amerika Birleşik Devletleri'nin yüzyıl öncesinden farklı olarak, Avrupa'dan daha başarılı üniversitelere sahip olmasıdır.

Bilgi toplumuna geçiş olarak adlandırılan dönemde ise üniversite piyasa ilişkileri güçlenmiştir. Üniversite piyasaya bilgili işgücü yetiştirmesi bakımından ve sanayide kullanılacak bilgiyi üretmesi açısından üretim faktörleri arasında yerini almıştır. Toplumsal işbölümünün gelişmesiyle birlikte üniversitedeki işbölümü de artmakta ve üniversitelere yeni bölümler eklenmektedir.

Bourdieu'nun çalışmasında üniversitenin kültürel, entelektüel, profesyonel ve bilimsel sermaye türlerini üreten ve dağıtan bir kurum olduğu belirtilmektedir. Bu sermaye türleri ile toplumdaki siyasal, ekonomik ve toplumsal sermaye arasındaki ilişkileri eleştirel olarak inceleyen Bourdieu (aktaran Akşit, 2002) klasik kamu üniversitelerinin siyasal ve ekonomik sermayeden tamamen bağımsız olduğunu, bilimsel araştırmanın ve eleştirinin sınırsızca yapılabilmesi için bu bağımsızlığın gerekli olduğunu varsayıldığını ifade etmektedir. Batıda üniversitelerin gelişmesi böyle bir özerkliğin gelişmesi ile paralel gitmiştir. Ancak bu durum üniversitelerin siyasal ve ekonomik iktidardan hiç etkilenmediği anlamına gelmemektedir. Bourdieu'nün gözlemlerinden birisi üniversitedeki fakültelerin siyasal ve ekonomik iktidar ile farklı şekillerde ilişkilendiği yönündedir. Tıp, mühendislik, hukuk, işletme

ve kamu yönetimi gibi alanlara doğru gidildikçe bu ilişkilerin yoğunluğunun arttığı fen-edebiyat ve insan-toplum bilimlerine doğru gidildikçe bu ilişkilerin yoğunluğunun azaldığını gözlemlemiştir. Burada söz konusu olan göreceli özerkliğin azalması veya çoğalmasındır, mutlak özerklik veya mutlak bağımsızlık söz konusu değildir (Akşit, 2002: 349).

Klasik kamu üniversiteleri çerçevesinde yapılan ikinci büyük varsayım kamu üniversitelerine toplumdaki bütün sınıfların gençlerinin girebildikleri ve girdikten sonra da başarılı olma şansların eşit olduğu yönündedir. Bourdieu hem üniversitelere girme ve hem de girdikten sonra başarılı olma şanslarının eşit olmadığını söylemektedir.

Günümüzde dünyada artık multiversite kavramı üniversite kavramının yerini almaktadır. Üniversite toplumsal hayatın bu dağınıklığını bir bütünlük içinde barındırmaktan gittikçe uzaklaştığı ölçüde üniversite idealinden Kerr'in (1995: 1-35), tespitiyle bir "multiversite" pratiğine doğru önemli bir yol kat etmiştir. Multiversite, postmodern dönemlerin ruhuna uygun bir şekilde, ileri kapitalizmin, postmodern toplumun ve önemli bir akademisyen katmanının yeni gereksinimlerini karşılayan bilginin üretimine adanmış bir pratiktir. Multiversite; öğretim, araştırma ve topluma hizmet sağlamayı hedef alan uzun süreli kitle eğitimi benimseyen, aynı zamanda evrensel normlarda diploma ve ömür boyu öğrenmeyi benimseyen, evrensel değerleri gören, çoğulculuğa ve meslektaşlar birliği anlayışına göre yönetilen, araştırma profesörlüğü yanında öğretim üyelerinin çok yönlü performansının değerlendirilmesini benimseyen, akredite olmayı kabul eden yepyeni bir anlayışı ifade eden bir kavramdır (Ortaş, 2004: 1).

Tablo 1'de şimdiye kadar anlatılan dünyada üniversitelerin gelişimi kilise merkezli üniversite, ulus devlet üniversitesi ve bilgi toplumu üniversitesi arasındaki farklar vurgulanarak özetlenmektedir.

**Tablo 1. Dünya’da Üniversite Kurumunun Gelişimi**

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

Kaynak: İlhan Tekeli (2003) Eğitim Üzerine Düşünmek Ankara: TÜBA s:53

Tablo 1’de görüldüğü gibi kilise merkezli üniversitede sadece öğretim varken üniversitenin, öğretimin yanında araştırma ve topluma hizmet de işlevleri arasında yer almıştır. eğitim multiversitede kitleleşmiş ve küreselleşme bağlantısıyla uluslar arası özellik kazanmıştır. Kapitalizmin getirdikleriyle de tüketicilerin eğilimlerine hassa bir kurum haline gelmiştir.

Dünyadaki gelişmeler böyleyken Türkiye’nin bu gelişmelerden nasıl etkilendiğinin anlaşılabilmesi için yükseköğretimin nasıl geliştiğine bakılması gerekmektedir.

## **Türkiye’de Yükseköğretimin Gelişimi**

Pek çok kaynak Türklerin yükseköğretimini XI. yüzyılda kurulan medreseler ile başlatmaktadır. Bu dönemde Selçuklu Türkleri, vezir Nizamülmülk’ün uygulamaya koyduğu statüler ve öğretim programları ile dini ilimlerin ve tabiat bilimlerinin beraberce öğretildiği Nizamiye Medresesini kurarlar. Gürüz’e göre (2001: 295), bu medreselerdeki çalışmalar eski Yunan medeniyetinden gelen bilgi birikiminin korunup yaygınlaştırılmasına ve temel bilimlerle, çeşitli uygulamalı bilimlere önemli katkılarda bulunmuştur. Medreselerin, Avrupa üniversitelerinin kuruluşuna ve öğretim içeriğine örnek olmasına karşın Türkiye üniversitelerinin kuruluşunda herhangi bir rolünün olmadığı düşünülmektedir.

Karolenj İmparatorluğundaki saray okullarına benzeyen bir kurumla Osmanlı İmparatorluğunda da karşılaşmaktadır. Enderun adı verilen bu okulların özellikle Fatih Sultan Mehmet döneminde geliştirilmiş olduğu bilinmektedir. Bu okullarda beşeri bilimler, askerlik, devlet yöneticiliği ve el işi gibi dersler verilmektedir. (Timur, 2000: 38)

Üniversitelerin dünyada çeşitli mücadeleler sonucunda şekillenmesine karşın Osmanlı İmparatorluğunda çağdaş anlamda “mesleki ve teknik yükseköğretim okulu” olarak adlandırılabilen kurum, ancak 1773 yılında, Mühendishane-i Bahri-i Hümayun adıyla deniz subayı ve mühendisler yetiştirmek amacıyla açılmıştır (Koçer, 1991: 25).

1796 yılında padişah III. Selim kara kuvvetlerinin de geri kalmaması için, topçu, istihkâm subayı ve askeri mühendis yetiştirmek amacıyla Mühendishane-i Sultani adıyla da bilinen Mühendishane-i Berri Hümayun’un kurulmasına karar vermiştir (Koçer, 1991: 28). Bu iki kurum da o dönemde Avrupa üniversitelerini taklit ederek kurulmuştur. Taklit edilerek kurulan, toplumun kendisine özgü olmayan bu üniversiteler, üniversite-toplum ilişkisinde var olan kopukluğun da başlangıcı olarak düşünülebilir.

Osmanlı İmparatorluğu döneminde bu iki yükseköğretim kurumuna ek olarak 1826 yılında Tıbbiye, 1834 yılında Harbiye kurulmuştur. 1863 yılında

Amerikalı misyonerler tarafından Amerikan Koleji kurulmuştur. Bu kolejin adı, açılmasını destekleyen Amerikalı Robert'in ölüp, servetinin beşte birini okula bağışlamasıyla 1878 yılında Robert Kolej olarak değiştirilmiştir. Robert Kolej 1971 yılında Boğaziçi Üniversitesi olacaktır. 1863 yılında bir yıl sonra kapanacak olan Darülfünun da açılmıştır. 1870 yılında Darülfünun-u Osmani açılmış, 1871 yılında ise kapatılmıştır. Birinci Darülfünun'un ahşap binalarının yanması nedeniyle kapatıldığı bilinmekteyse de bu okulun kapanış gerekçesi ve öğrencilerinin akıbeti bilinmemektedir. (Altuntaş, 1998: 135). 1877 yılında Mülkiye Mektebi, 1880'de Hukuk Mektebi, 1882 yılında Ticaret Mekteb-i Âlisi, 1882 yılında Mekteb-i Sanayi-i Nefise-i Şahane, 1900'de Darülfünun-i Osmanî ve 1909'da Mühendishane-i Bahr-i Hümayun ve Mühendishane-i Berr-i Hümayun birleştirilerek İstanbul Teknik Üniversitesinin çekirdeğini oluşturduğu bilinen Mühendis Mekteb-i Âlisi, kurulmuştur.

Cumhuriyet kurulduktan sonra üniversite ile ilgili çabalar diğer devrimlere bakıldığında geç kalmış gözükmektedir. Ancak o günün koşulları düşünüldüğünde sıranın ancak geldiği anlaşılabilir. Yine de ilk olarak 1919'da Maarif Nezaretinin denetiminde özerk bir yapıya kavuşturulmuş olan 1924'de çıkarılan bir yasayla Darülfünun'a tüzel kişilik verilmiştir (Arslan, 1995: 401). 1933 yılında ise Darülfünun reformu gerçekleştirilmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip "1923'den 1933'e kadar geçen zamanda Türkiye'nin bütün münevverleri Darülfünun'a gözlerini diktiler" açıklamasını yapmıştır. O dönemde Türkiye'de çalışan Hirsch (1950: 312) yöneticileri kastederek "her sahada inkılâplar geçiren yeni Türkiye'de Darülfünun'un memleket hayatının genel gidişine uygun bir gelişme göstermesini beklediler. Memleketin hiçbir meselesi Darülfünun işi kadar kapsamlı ilgi görmedi, hiçbir kurum onun kadar eleştiriye uğramadı" diyerek reformun önemini aktarmaktadır.

Darülfünun reformunun hazırlanması sürecinde Türk hükümeti 1931'de Cenevre Üniversitesi'nden Albert Malche'yi davet etmiş ve onun hazırladığı rapor doğrultusunda, Darülfünunda çalışan pek çok öğretim elemanı yetersizlikleri nedeniyle işten uzaklaştırılarak yerlerine yeni öğretim üyeleri alınmıştır. Bu dönemde Türkiye'nin elinde yetişmiş kadro olmamasının olumsuz etkilerinden Nazilerden

kaçan Yahudi profesörler sayesinde uzaklaşmıştır. Darülfünun kapatılarak yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur.

Üniversitenin 1919 yılında elde ettiği görüntüde özerklik bir anlamda bu reformla elinden alınmıştır. Çünkü 1933 reformuyla rektör, dekanlar ve profesörlerin Milli Eğitim Bakanı onayıyla atanması kabul edilmiştir. Bunun nedeninin üniversitenin durumu olduğu Atatürk'ün kendi el yazısıyla Malche'nin raporuna düştüğü notlardan anlaşılmaktadır: “Hürriyet-i ilmiye mahfuz. Fakülte idare ve talim heyetinin tayininde ve program tanziminde müdahale”. Daha sonra 1946 yılında çıkarılan 4936 sayılı yasa ile üniversitelere özerklik verilmiştir. Bu arada 1944 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi, 1945 yılında da Ankara Üniversitesi kurulmuştur. Daha sonraki dönemlerde Türkiye üniversiteleri de dünyadaki gelişime kimi yönlerden benzer değişimler yaşamıştır. Tablo 2’de Türkiye’de kurulan üniversiteler ve kuruluş tarihleri yer almaktadır.

Böylece, 1933-1934 eğitim-öğretim yılından 2002-2003 eğitim-öğretim yılına kadar geçen 79 yıllık Cumhuriyet döneminde:

- Yükseköğretim kurumu sayısı 1'den 79'a,
- Öğrenci sayısı 2.914'den 1.942.995'e
- Yıllık mezun sayısı 32 l'den 288.819'a
- Öğretim elemanı sayısı 307'den 82.096'ya

yükselmiş olup, yaklaşık olarak öğrenci sayısında 667, yıllık mezun sayısında 900, öğretim elemanı sayısında ise 267 katlık artışların gerçekleştirildiği ve yükseköğretim kurumlarının İstanbul'dan Anadolu'nun en ucra köşelerine kadar yayılmasının sağlandığı görülmektedir (YÖK, 2005: 22-25).



**Tablo 2**  
**Kuruluş Tarihlerine Göre Üniversiteler**

Üniversite	Tarih	Üniversite	Tarih
İstanbul Üniversitesi	1933	Z. Karaelmas Üniversitesi	1992
İstanbul Teknik	1944	Harran Üniversitesi	1992
Ankara Üniversitesi	1946	İzmir Y. Teknoloji Enstitüsü	1992
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1955	Kafkas Üniversitesi	1992
Ege Üniversitesi	1955	K. Sütçü İmam Üniversitesi	1992
Atatürk Üniversitesi	1957	Kırıkkale Üniversitesi	1992
ODTÜ	1959	Kocaeli Üniversitesi	1992
Hacettepe Üniversitesi	1967	Mersin Üniversitesi	1992
Boğaziçi Üniversitesi	1971	Muğla Üniversitesi	1992
Dicle Üniversitesi	1973	Mustafa Kemal Üniversitesi	1992
Çukurova Üniversitesi	1973	Niğde Üniversitesi	1992
Anadolu Üniversitesi	1973	Pamukkale Üniversitesi	1992
Cumhuriyet Üniversitesi	1974	Sakarya Üniversitesi	1992
İnönü Üniversitesi	1975	Süleyman Demirel Üniversitesi	1992
Fırat Üniversitesi	1975	Osmangazi Üniversitesi	1993
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1975	Başkent Üniversitesi	1994
Selçuk Üniversitesi	1975	Galatasaray Üniversitesi	1994
Uludağ Üniversitesi	1975	Fatih Üniversitesi	1996
Erciyes Üniversitesi	1978	Işık Üniversitesi	1996
Akdeniz Üniversitesi	1982	İstanbul Bilgi Üniversitesi	1996
Dokuz Eylül Üniversitesi	1982	Sabancı Üniversitesi	1996
Gazi Üniversitesi	1982	Yeditepe Üniversitesi	1996
Marmara Üniversitesi	1982	Kadir Has Üniversitesi	1997
Mimar Sinan Üniversitesi	1982	Atılım Üniversitesi	1997
Trakya Üniversitesi	1982	Beykent Üniversitesi	1997
Yıldız Teknik Üniversitesi	1982	Çağ Üniversitesi	1997
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1982	Çankaya Üniversitesi	1997
Bilkent Üniversitesi	1984	Doğuş Üniversitesi	1997
Gaziantep Üniversitesi	1987	İstanbul Kültür Üniversitesi	1997
Koç Üniversitesi	1992	Maltepe Üniversitesi	1997
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1992	Bahçeşehir Üniversitesi	1998
Adnan Menderes Üniversitesi	1992	Haliç Üniversitesi	1998
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1992	İstanbul Batı Üniversitesi	1998
Celal Bayar Üniversitesi	1992	Okan Üniversitesi	1999
Balıkesir Üniversitesi	1992	Ufuk Üniversitesi	1999
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	1992	Yaşar Üniversitesi	2001
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1992	İstanbul Ticaret Üniversitesi	2001
Gebze Y. Teknoloji Enstitüsü	1992	İzmir Ekonomi Üniversitesi	2001

## **Türkiye’de Yükseköğretimin Örgütsel Amaçları**

Yükseköğretim kurumlarının amaçları hem Milli Eğitim Temel Yasası’nda (1739 sayılı yasa, madde 35) hem de Yükseköğretim Yasası’nda tanımlanmıştır. (2547 sayılı yasa, madde 4).

İlginçtir ki, Milli Eğitim yasasında bilimsellik vurgusu yapılırken yükseköğretim yasasında Türklük ve Atatürkçülük vurgulanmıştır. İki yasanın kabul edildiği dönemler düşünüldüğünde aslında bu farklılığın nereden kaynaklandığı anlaşılabilir. 2547 sayılı yasa 12 Eylül askeri darbesinin ertesinde üniversiteler üzerinde egemenlik kurma isteğinin ağır bastığı bir dönemde hazırlanmıştır. Eğitime yön veren amaçların geniş oranda toplumsal yapı içerisinde olduğu düşünüldüğünde, toplumsal yapı içerisindeki karmaşanın eğitime ve doğal olarak yükseköğretime de yön veren amaçlarda karmaşaya yol açacağı anlaşılabilir.

Eğitim örgütlerinin kendine özgü yapısı incelendiğinde en çok amaç farklılığı üzerinde durulduğu görülmektedir. Eğitim örgütlerinin amaçlarının farklılıkları bu amaçların soyut olmasında, ölçülememesinde, genelliğinde ve belirsizliğinde odaklanmaktadır.

Ayrıca eğitim örgütleri bir yandan toplumun diğer yandan bireyin beklentilerini karşılamak zorundadır. Var olan değerleri ve toplumsal kültürü korurken, yeni değerleri de oluşturup topluma kazandırmak durumundadır. Başka bir deyişle eğitim örgütlerinin amaçları hem tutucu hem devrimci, hem bireysel hem toplumsal, hem geçmişe hem de geleceğe yönelik özellikler içermektedir (Dönmez, 1992: 6).

Milli Eğitim Temel Yasasına (1739) göre yükseköğretimin amaç ve görevleri aşağıda sıralanmaktadır (madde 35):

1. Öğrencileri istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek.
2. Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak.

3. Yurdumuzu ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak.
4. Yurdumuzun türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları hükümet ve kurumlarla da elbirliği etmek suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek.
5. Araştırma ve incelemelerin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmak.
6. Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini sözle, yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır.

Yükseköğretim yasasına göre yükseköğretimin amacı (Madde 4):

a) Öğrencilerini;

1. Atatürk inkılâpları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı,
2. Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,
3. Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisiyle dolu,
4. Türkiye Cumhuriyeti ve devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,
5. Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,
6. Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,
7. İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip vatandaşlar olarak yetiştirmek

b) Türk devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla ekonomik sosyal ve kültürel kalkınmasına

katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak

- c) Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurtiçi ve yurtdışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır.

Bu yasada dikkate değer bir özellik de üniversitenin amacı açıklanırken belirgin bir biçimde üniversitenin öğretim amacıyla ilgilenilmiş olmasıdır. Araştırmaya ve topluma hizmete yer verildiyse de bu amaçların öğretimin yanında daha az olduğu anlaşılmaktadır.

Aslında öğretim ve araştırma amaçlarının birlikte olması ya da bu amaçları ayrı ayrı yerine getirecek üniversiteler kurulması ya da aynı üniversitede öğretim elemanlarının araştırmacı-öğretici olarak ayrılaşması dünyada da tartışılan ve farklı uygulamalarla karşılaşılan bir olgudur. OECD (1981) raporunda bu iki yapının birbirinden ayrılmaması gereği vurgulanmış ve araştırma ile öğretim birbirlerinden ayrıldığında üniversite içerisinde akademisyenlerin araştırmacı ve öğretici olarak adlandırılmalarının, üniversitede katmanlaşmaya neden olabileceği ve birinci, ikinci sınıf öğretim elemanı ayırımı gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir. Ayrıca üniversite eğitimi geleceğin bilim adamlarını yaratacağından, öğretim ve araştırmanın ayrılması, üniversite sonrası işe girişte seçim şansını azaltabilecek ve sonuçta bir disiplinde gerekli kapasitenin altına düşülmesine neden olabileceği söylenmektedir.

### **Türkiye’de Yükseköğretimin Yönetimi**

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunuyla birlikte Türkiye’de yükseköğretimin yönetimi merkezi bir kuruluş olan Yükseköğretim Kurulu’na bağlanmıştır. Türkiye’de yükseköğretim 1982 Anayasasının 130. ve 131 maddelerine Yükseköğretim Kanununa göre “üst kurullar” ve “üniversite, fakülte, enstitü ve yükseköğretim organları” tarafından yönetilmektedir (Yükseköğretim Kanunu 6-9, 11-21. maddeleri). Yasada yükseköğretimin yönetimi, şöyle belirtilmektedir.

**Üst kurullar:** Yükseköğretim yönetiminde üst kurullar “Yükseköğretim Kurulu” “Yükseköğretim Denetleme Kurulu” ve “Üniversitelerarası Kurul” dur.

- **Yükseköğretim Kurulu (YÖK):** Cumhurbaşkanınca seçilen yedi, Bakanlar Kurulu’nca seçilen yedi, Genel Kurmay Başkanlığı’nca seçilen bir, Milli Eğitim Bakanlığı’nca seçilen iki, Üniversitelerarası Kurul’ca seçilen yedi profesör üyeden oluşmaktadır. Yükseköğretim Yürütme Kurulu genel kurul tarafından seçilmekte ve dokuz kişiden oluşmaktadır. Görevi, yükseköğretimde eşgüdümleme ve planlamayı sağlamaktır (6. madde).
- **Yükseköğretim Denetleme Kurulu:** Yükseköğretim Kurulu’nca önerilen beş, Danıştay’ca seçilen bir, Sayıştay’ca seçilen bir, Milli Eğitim Bakanlığı’nca seçilen bir üye profesörden oluşmaktadır. Görevi, yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim ve diğer faaliyetlerin 2547 sayılı yasaya uygunluğunu denetlemek, disiplin ve ceza işleri konusunda soruşturma yapmaktır (8. madde).
- **Üniversitelerarası Kurul (ÜAK):** Rektörler, üniversitelerden ikişer profesör ve oy hakkı olmadan raportör olarak katılan genel sekreterden oluşmaktadır. Görevi, üniversitelerin eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve etkinliklerin eşgüdümünü sağlamak, uygulamaları değerlendirmek, üniversitelerin öğretim üyesi ihtiyacını önermek, lisansüstü eğitim ilkeleri, benzer fakültelerin eğitim-öğretim ilkeleri arasında uyum sağlamak, doçentlik sınavlarını yapmak ve yurt dışı akademik unvanların eşdeğerliğine karar vermektir (11. madde).

**Üniversite, fakülte, enstitü ve yüksekokul organları:** Üniversite organları “Rektör”, “Senato” ve “Üniversite Yönetim Kurulu”ndan; fakülte organları “Dekan”, “Fakülte Kurulu” ve “Fakülte Yönetim Kurulu”ndan; enstitü organları “Enstitü Müdürü”, “Enstitü Kurulu” ve “Enstitü Yönetim Kurulu”ndan; yüksekokul organları “Yüksekokul Müdürü”, “Yüksekokul Kurulu” ve “Yüksekokul Yönetim Kurulu”ndan oluşmaktadır.

\* **Üniversite Yönetim Organları**

- **Rektör**, devlet üniversitelerinde profesör akademik unvanına sahip kişiler arasından görevdeki rektörün çağrısıyla toplanacak üniversite öğretim üyeleri tarafından seçilecek adaylar arasından Cumhurbaşkanınca atanır. Görev süresi 4 yıldır. İki dönemden fazla rektörlük yapılamaz. Vakıflarca kurulan üniversitelerde rektör adaylarının seçimi ve rektörün atanması ilgili mütevelli heyeti tarafından yapılır. Görevi, ilgili kanunlara-yönetmeliklere göre üniversiteyi birinci derecede yetkili ve sorumlu olarak yönetmektir (13. madde).
- **Senato**, rektör, rektör yardımcıları, dekanlar, fakülte temsilcisi birer öğretim üyesi, enstitü ve yüksekokul müdürlerinden oluşur. Görevi, üniversitenin eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinin esasları hakkında karar almak; yıllık eğitim program ve takvimini karara bağlamak; üniversite yönetim kuruluna üye seçmektir (14. madde).
- **Üniversite Yönetim Kurulu**, rektör, dekanlar, üç profesör ve oy hakkı olmaksızın rektör yardımcılarında oluşur. Görevi, yatırım programlarını ve bütçe tasarılarını incelemek; fakülte, yüksekokul, enstitü yönetim kurullarının kararlarına yapılacak itirazları kesin karara bağlamaktır (15. madde).

\* **Fakülte Yönetim Organları**

- **Dekan**, rektörün üniversite içinden veya dışından önereceği üç profesör arasından Yüksek Öğretim Kurulu'nca üç yıl süre ile seçilir ve atanır. Süresi bitince yeniden atanabilir. Görevi, ilgili kanunlara-yönetmeliklere göre fakülteyi rektöre karşı birinci derece sorumlu olarak yönetmektir (16. madde).
- **Fakülte Kurulu**, dekan, bağlı bölüm başkanları, (varsa) bağlı enstitü ve yüksekokul müdürleri, üç profesör, iki doçent ve bir yardımcı doçentten oluşmaktadır. Görevi, fakültenin eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerini düzenlemek ve bununla ilgili plan, program yapmak, fakülte yönetim kurulu ve senatoya üye seçmektir (17. madde).
- **Fakülte Yönetim Kurulu**, dekan, üç profesör, iki doçent ve bir yardımcı doçentten oluşmaktadır. Görevi, fakültenin eğitim-öğretim plan, program ve takvimini yapmak; yatırım, program ve bütçe tasarısını hazırlamaktır (18. madde).

\* **Enstitü Yönetim Organları:** 2547 sayılı yasanın 19. maddesine göre,

- **Enstitü Müdürü,** fakülteye bağlı enstitülerde fakülte dekanının önerisi üzerine, rektörlüğe bağlı enstitülerde doğrudan rektör tarafından üç yıl için atanır. Görevi, ilgili kanunlara yönetmeliklere göre enstitüyü yönetmektir.
- **Enstitü Kurulu,** müdür, müdür yardımcıları ve enstitüyü oluşturan ana bilim dalı başkanlarından oluşur.
- **Enstitü Yönetim Kurulu,** müdür, müdür yardımcıları, müdürce aday gösterilen altı aday içerisinde enstitü kurulunca üç yıl için seçilen üç öğretim üyesinden oluşur.

\* **Yüksekokul Yönetim Organları :** 2547 sayılı yasanın 20. maddesine göre

- **Yüksekokul Müdürü,** fakülteye bağlı yüksekokullarda fakülte dekanının önerisi üzerine, rektörlüğe bağlı yüksekokullarda doğrudan rektör tarafından üç yıl için atanır. Görevi, ilgili kanunlara yönetmeliklere göre yüksekokulu yönetmektir.
- **Yüksekokul Kurulu,** müdür, müdür yardımcıları ve okulu oluşturan bölüm veya ana bilim dalı başkanlarından oluşur.
- **Yüksekokul Yönetim Kurulu,** müdür, müdür yardımcıları, müdürce aday gösterilen altı aday içerisinde yüksekokul kurulunca üç yıl için seçilen üç öğretim üyesinden oluşur.

Daha önce atamayla gerçekleşen rektörlük organının, öğretim üyeleri tarafından seçilen adayların YÖK'e bildirilmesi sistemine geçişi 7 Temmuz 1992 tarihinde çıkarılan 3826 sayılı yasayla olmuştur. Bu değişiklik dönemin YÖK başkanı olan İhsan Doğramacı'nın YÖK başkanlığı ve üyeliğinden ayrılmasına neden olmuştur. Doğramacı (2000: 31), "rektör adaylarının üniversitenin tüm öğretim üyelerince belirlenmesinin yaratacağı sürtüşme, kırgınlık ve huzursuzluğun üniversiteyi yıllar sonra kendinden bekleneni yapamaz duruma getireceği endişesiyle" görevden ayrıldığını ifade etmektedir.

Yasada rektör tarafından önerileceği belirtilen dekanlık için uygulamada bazı üniversitelerde, öğretim üyelerinin katılımıyla seçim yapılarak önerilecek adayların belirlendiği de bilinmektedir.

## **Türkiye’de Yükseköğretimin Gelişimine İlişkin Yayın ve Araştırmalar**

Türkiye’de yükseköğretimin gelişimini inceleyen değişik çalışmalar bulunmaktadır. Sorun durumunda da bu konunun üzerinde durulduğu için bu bölümde yurtiçinde yapılan çalışmalara özet olarak değinilecektir.

Yükseköğretimin tarihçesini kapsamlı bir biçimde inceleyen ve üniversitelerin yönetim sistemlerini karşılaştıran bir çalışma Gürüz (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ağırlıklı olarak dünyada yükseköğretimin gelişmesi, Türkiye’de de üniversite yönetimi incelenmiştir. Gürüz’ün YÖK başkanlığı yapmış olmasının da bu incelemenin yönünü etkilediği düşünülebilir. Gürüz bu çalışmasında yükseköğretimin sevk ve idaresinin pek az kişi tarafından incelendiğine değinerek, dini inanç ve buna dayalı yaşam tarzı ile bilimin ve yükseköğretim kurumlarının yapısının birbirinden tamamen ayrı tutulmasının gerekliliğini altını çizerek vurgulamıştır. Akademik özgürlüğün sadece bilimsel araştırma ve bunlara dayalı yayın ve eğitim-öğretim faaliyetlerini kapsamaması gerektiğini ve ülkenin yasaları ile sınırlı olduğunu belirtmiştir. Özellikle dini inançlar ve yaşam tarzı konusunda gerekirse akademik özgürlüğün de kısıtlanması gerektiğini belirtmiştir.

Güler’in 1994 yılında basılan Türkiye’de Üniversite Reformları adlı kitabında, Türk Üniversitelerinin gelişim tarihi verilmektedir. Hem Cumhuriyet öncesi hem de Cumhuriyet sonrası reformları inceleyen Güler, ayrıca Milli Eğitim Şura’larında yükseköğretim ile ilgili kararları da incelemiştir. Güler çalışmasının sonucunda yükseköğretimde yapılan değişikliklerin daha çok çeşitli ülkelerin üniversitelerinin örnek alınarak gerçekleştirildiğini ve yükseköğretim konusunda yeterli araştırma yapılmadığını saptamıştır.

Arslan’ın (1995) doktora tezi olan Darülfünun’dan Üniversiteye adlı yapıtında önce Darülfünun’un yapısı ortaya konmuş, daha sonra Darülfünun’a yapılan eleştiriler ve Albert Malche’nin raporu değerlendirilmiştir. Daha sonra da İstanbul Üniversitesi incelenerek ulaşılan düzey ortaya konmuştur. Bu çalışmada 1929 ile 1936 yılları arasındaki döneme dayanılarak Darülfünun ile Üniversite kıyaslanmıştır.



Malche'nin raporunda belirlediği Darülfünun'un yetersizlikleri ile ilgili bazı maddelerinin bugün için de geçerli olduğu Şenatalar (1999: 65) tarafından da düşünülmektedir. Bu maddeler şunlardır:

1. Öğretim yöntemi umutsuz ölçüde eski. Dersler ansiklopedik bilgi aktarma niteliğinde, öğrencide merak uyandırmıyor, öğrenciyi araştırmaya yönlendirmiyor.
2. Türkçe bilimsel yayın sayısı çok az.
3. Genç öğretim elemanlarının yetişmelerini Darülfünun'da gerçekleştirmek olanaksız.
4. Maaşlar yetersiz
5. Öğrencilerin yabancı dil bilgileri yetersiz

Hirsch (1997: 211), 1933 yılındaki üniversite reformundan söz ederken o dönemde hakim olan ilkenin islamdan kaynaklanan medrese ruhunu kökünden silip atmak, Türkiye'de batı üniversitelerinin ayarında, gerçeği araştıran ve derinleştiren, bilgiyi toplayan ve düzenleyen, çoğaltan ve yayan bilim yuvası niteliğinde bir kurum kurmak olduğunu söylemektedir. "Üniversitenin gövdesi bilim ise öğretim ve öğrenim de bu gövdeden fıskıran filiz ve dallardır" demektedir.

Ataünal, 1933, 1946 ve 1981 yıllarında gerçekleştirilen önemli üniversite reform hareketlerini karşılaştırmalı olarak incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Reformlar, önemli toplumsal olayların, özellikle siyasi rejimin toplum gündemini bütünüyle işgal ettiği zamanlarda gerçekleştirilmiştir.
- Toplumsal olayların nedenlerinden birinin, üniversitenin yapı ve işleyişi ile ilgili olduğu ve sorunlara çözüm yollarını da üniversitenin bulacağı kabul edilmiştir.
- Yeni üniversite modelleri, o günlerde iktidarda olan siyasi rejimlerin özelliklerini ve beklentilerini yansıtmıştır.

Ayrıca bu araştırma sonucunda Ataünal, yeni düzenlemeler yapılırken üniversite ile toplumdaki olaylar arasında gerçek ilişkilerin yeterince araştırılmadığını ve 1973–1981'deki değişikliklerin siyasal yönetimin istek ve hedefleri doğrultusunda düzenlendiğini belirtmiştir (Ataünal, 1993).

## Üniversitelerin Sorunlarına İlişkin Yayın ve Araştırmalar

### Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar

Çağdaş üniversite, “Üst düzeyde bilimsel araştırma yapan, bilim üreten ve bunu serbestçe yayabilen, keza üst düzeyde eğitim ve öğretim yapan, bilim aynı zamanda eğitim kurumları” olarak tanımlanmaktadır Çavdar, (1995: 3) “Üniversitede kalite, ne görkemli binalara, ne çok sayıdaki öğrencilere, ne pahalı aletlerle donatılmış laboratuvarlara bağlıdır. Üniversitelerde en önemli unsur nitelikli bilim adamıdır” (Stanford Üniversitesi direktöründen aktaran Çavdar, 1995: 3).

Zekai Baloğlu, 1990 yılında "Türkiye'de Eğitim, Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri" başlığı altında bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, önce eğitim sistemini etkileyen dış faktörler; demokrasi, kalkınma, bilim-teknoloji ve nüfus başlıkları altında incelenmiş, ardından nüfusun eğitim düzeyi genellik ve eşitlik açısından değerlendirilmiştir. Eğitimdeki kalite krizi ortaya konarak sorunların çözümü için yeniden yapılanma önerilmiştir.

Sonradan YÖK başkanı olan Kemal Gürüz ve arkadaşları 1994'te Türkiye Sanayici ve İşadamları Deneği (TÜSİAD) için "Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim Bilim ve Teknoloji" başlığında bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada üniversitelerin şirket anlayışı ile yönetilmesi gereği savunularak üniversitenin finansmanı konusunda neoliberal görüşler ortaya konmuştur. Ayrıca elit üniversiteler yaratılması gereği de bu çalışmada savunulan konular arasındadır. Üniversitenin yapısını ve değişim gerekliliğini ortaya koyan bu araştırma alan yazında oldukça önemli bir araştırma olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada belirlenen Türk yükseköğretiminin sorunları şöyle özetlenebilir:

1. Türkiye'de kendi içinde tutarlı bir yükseköğretim politikasının olmaması
2. Araştırma ve geliştirmeye çok az pay ayrılması
3. Yükseköğretimde okullaşma oranının çok düşük olması
4. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının çok fazla olması
5. Nitelikli öğretim üyesi sayısının azlığı ve dağılımındaki adaletsizlik
6. Finansman sorunları

7. Meritokrasinin olmaması
8. Elit üniversitelerin olmaması ve eğitim-araştırma üniversitesi ayırımının yapılmamış olması
9. Ortaöğretimin niteliksizliği

Bu sorunların Gürüz'ün YÖK başkanlığı döneminde de çözülemediği bilinmektedir.

Mehmet Ali Kısakürek 1976 yılında yayınlanan ve doktora tezi olan "Üniversitelerimizde Yenileşme" adlı araştırmasında 1981 reformu öncesinde öğretim elemanlarının bir yenileşme gereksinimi içinde olduklarını göstermektedir. Ancak bu yenileşme gereksinimi salt yasal değil, araştırma ve öğretim faaliyetlerinin etkin hale gelmesi, üniversitenin amaç ve işlevlerinin yeniden düzenlenmesi ve daha etkin öğretim yöntemlerinin uygulanması alanlarındadır. Oysa reform salt yasal anlamda gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma 1981 reformu öncesi üniversitenin durumunu göstermesi açısından önemlidir.

Açıkgöz ve Açıkgöz (1992) İnönü Üniversitesi'ndeki sorunlardan yola çıkarak yükseköğretimin sorunlarını irdeledikleri kitaplarında üniversitede yaşanan sorunları şöyle sınıflandırmaktadırlar:

- Öğretim üyelerinin nitel ve nicel yetersizliği: "Sayılarının azlığından daha önemli olan nitel yetersizliktir". Açıkgöz'e göre öğretim üyeleri alanlarıyla ilgili alanyazını izleyememekte, son gelişmelerden haberdar olamamaktadır. Üniversite orijinal araştırma yapma ve bilgi üretme işlevini yerine getirememektedir.
- Bilimsel olmayan uygulamalar: akademik kariyerde yükselmek için bilimsellik yerine kişisel ilişkilerin yeterli olduğu vurgulanmıştır.
- Var olan kaynakların etkili ve verimli kullanılamaması: Hem insangücü kaynağının hem de araçların etkili ve verimli kullanılmadığı aksine fiziksel olanakların ussal olmayan bir biçimde kullanıldığı belirlenmiştir.

- Öğretim hizmetinin kalitesizliği: Öğretim üyelerinin hem alanlarında hem de en temel öğretmenlik becerilerinden dahi yoksun olduğu ve program modellerinin de çağdışı olduğu belirtilmiştir.
- Üniversitenin işlevlerini (bilgi üretme-araştırma yapma, nitelikli insan gücü yetiştirme, topluma öncülük etme) yerine getiremediği vurgulanmıştır.
- Üniversite havasının bulunmaması, taşra üniversitelerine özgü sorunlar, öğretim üyesi yetiştirmedeki sıkıntılar, üniversitede çalışma koşullarının ağırlığı, öğrenciye ilişkin sorunların yoğun olduğu belirtilmiştir.
- Planlama, sorun çözme, eşgüdümleme, iletişim gibi yönetsel işleyişe ilişkin sorunlar olduğunun üzerinde de durulmuştur.

Üniversitenin sorunlarının çok yoğun ve karmaşık olduğunu ifade eden Öz-alp (1995) çalışmasında sorunları sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre sorunlar şöyle özetlenmiştir:

- İlk sorun çok ayrıntıya inen ve üniversite yönetimlerine müdahale eden yasalardan kaynaklanmaktadır, bu nedenle, üniversite için çerçeve yasalar çıkarılması gerekmektedir.
- Mali sorunlar,
- Üniversitelerimizin çoğu yenilik, çağı yakalama, bilimsellikte istenilen niteliği tutturmak vb. konularda çaba göstermeyi tamamen unutmuşlardır.
- Üniversite yönetimleri mesailerinin önemli bir bölümünü kimseyi fazla rahatsız etmeyecek orta yol kararları almaya harcamaktadırlar.
- Özellikle taşra üniversitelerinde etnik, tarikatçı, milliyetçi ve siyasi grupların baskıları üniversite yönetiminde etkili olmaktadır.
- Yanlış politik kararların üniversite yönetimini zorlaştırdığını belirten Öz-alp, “dünyanın hiçbir medeni ülkesinde rastlanmayan biçimde üniversiteyle ilgili yasalar çıkarılmakta, hükümetler tarafından üniversitelerin çalışmalarına müdahale özelliği gösteren kararlar alınmaktadır” demektedir.
- Sürekli değişen yasa ve yönetmelikler izlemeyi güçleştirmektedir.
- Yeni açılan üniversitelere atanan rektörlerde yöneticilik vasfı aranmadığı için ciddi sorunlar ortaya çıkmaktadır.
- Üniversite binalarının uygun olmaması, dağınık kampuslar.

- Üniversitelerde demokratikleşmenin rektör seçimi ile sınırlandırılması.
- Öğretim üyeliğinin ekonomik açıdan cazip olmaması.
- Üniversite yönetim kurulları ve senatoları, öğretim üyelerinin saatlerce tartışmamaları gereken konuları tartışıp, tartışmaları gereken konuların dile getirilmediği kurullar haline getirilmiştir.

Ateş (2000: 3) eğitim sorunları başlıklı makalesinde “eskiden, bizim yaptığımız salt bilimi nakletmek bilim üretmiyoruz diye dertlenirdik. Şimdi önemli ölçüde nakletmekten bile aciz kaldığımız için derdimiz kalmadı” diyerek nitelik düşüşünü göz önüne sermektedir.

1992 yılında Süleyman Demirel’in Başbakanlığı döneminde, başbakanlık tarafından yapılan bir toplantıda üniversite rektörleri çağdaş eğitim ve çağdaş üniversitenin nasıl olması gerektiğini tartışmışlardır.

Çağdaş üniversite nasıl olmalı sorusunun yanıtlanması aslında var olan durumla idealin karşılaştırılması fırsatını da vermektedir. Böylece yükseköğretimdeki sorunları saptamak için de nesnel bir yaklaşım bulunmuş olabilir. En yetkili ağızlardan üniversitenin nasıl olması gerektiğini öğrenen bir hükümet üyesi doğal olarak bu koşulları sağlamaya çalışmalıdır.

Çağdaş eğitim çağdaş üniversite toplantısında çeşitli rektörlerin çağdaş bir üniversitenin olmazsa olmazları konusunda söylediklerinden, aslında Türkiye’de çağdaş bir üniversiteye özlem olduğu ve bunun gerçekleştirilmesine ilişkin çabalar da olduğu ancak bunun gerçekleşmediği görülmektedir.

Bu toplantıda o dönemin Boğaziçi Üniversitesi rektörü Ergun Toğrol “üniversitelerin amacı öğrencilere bilgileri belletmek değil, onlara bilimsel bilgileri düzenlemeyi, bunu gündelik hayattaki sorunlara uygulamayı ve bu uygulamaların sonuçlarını tartışmayı öğretmektir” diyerek üniversitelerin değerlendirilebilmesi için doğru planlama yapılması ve konulan hedeflerin değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Başbakanlıkça basılan Türk yükseköğretimi ile ilgili yayınlardan, 23 Mart 1996 tarihli olanının Türk Yükseköğretiminin temel sorunları bölümünde Türkiye'deki tüm üniversite rektörlerinden görüş alınmıştır. Üniversitelerin temel sorunları konusunda görüş bildiren dönemin üniversite rektörlerinin hemen hepsi önce mali sorunlara değinmiş ve daha sonra çeşitli başlıklarda Türk yükseköğretiminin sorunlarını sınıflandırmışlardır. Bu sorunlar şöyle özetlenebilir:

1. Bir yandan kalite düzeyinin yükseltilmesi ve istihdam ilişkisinin kurulması diğer yandan da sayıca artırılmasının sağlanması,
2. Öğretim üyesi ve araştırmacı yetiştirilmesi,
3. Meslek yüksekokullarının sayısının artırılması,
4. Öğretmen yetiştiren fakültelerin yeniden yapılandırılması (bu sorun daha sonraki yıllarda yeniden yapılandırma gerçekleştirilerek çözülmeye çalışılmıştır)
5. Kaynak sorunları.

Kaya (1984: 279–84), Türkiye'deki yükseköğretimin başlıca sorunlarını özetlerken; üniversite fakülteleri arasında işbirliğinin gelişmemiş olmasına değinmekte, araştırma ve yayınların yetersizliğini dile getirmekte, sadece batıda yazılan kitapların tercümesi ile yetinildiğini ifade etmektedir. Bu tercümelemler nedeniyle batıda geliştirilen kuramların olduğu gibi öğretilildiğini ve bu nedenle yükseköğretim görmüş insanların Türkiye'nin sorunlarına kendi ülkemizde yapılan objektif araştırmalardan yararlanarak eğilemediklerini söylemektedir. Kaya, ayrıca üniversitelerde yönetime katılma sorunu olduğunu da altını çizmektedir.

Kaya (1984: 284–286), Türk üniversitelerinin çağdaş görüntüde olmalarına karşın ortaçağ niteliklerine sahip olduklarını ve öğrencilerin problem çözmeye yönelemediklerini belirtmektedir. Ayrıca üniversitelerin, hükümetle, toplumla ve sanayiyle işbirliği eğilimi göstermediklerini de vurgulamaktadır. Yükseköğretimin sadece, el ve beden işlerindeki sosyal statünün düşüklüğünden istenir hale geldiğini vurgulayan Kaya bu nedenle niteliğinin de düştüğünü belirtmektedir.

Önder'e göre (1996: 187–189), üniversitelerin toplumsal işlevlerinin temelini toplumsal kaynakların geliştirilmesi, bunların etkin kullanımı ve toplumsal

ideolojilerin oluşturulup aktarılması oluşturmaktadır. Böylece üniversite ekonomiye, kültüre demokrasiye ve bağımsızlığa katkıda bulunmuş olur demektir.

Üniversite toplumun üst yapısında yer alan bir kurumdur. Bilim ve üretim arasında organik bir bağ olduğundan bilim ve üniversite alt yapı tarafından desteklenir, toplumun üst yapısının gerçek elemanı olurlar. Bilim ve üretim arasında ilişki yoksa üniversiteler toplumun üst yapısında yer almak yerine toplum içerisinde “aksesuar” görevi yapan kurumlar olarak kalır diyen Omay (1990: 25–27) Türkiye’deki üniversitelerin de toplumla bağı olmadığını savunmaktadır.

Gürkan (2005: 20) Avrupa Komisyonu tarafından dikkat çekilen Avrupa ülkelerinin üniversiteleri ile ilgili 4 temel zafiyetin büyük oranda Türk üniversiteleri için de geçerli olduğunu söyleyerek bu zafiyetleri şöyle sıralamaktadır:

- a. Avrupa üniversite modelinin oldukça tekdüze oluşu ve çeşitliliğe fazla yer vermemesi,
- b. Avrupa üniversitelerinin içe kapanmışlıkları, sanayi ile ilişkilerin azlığı, mezunların girişimcilik eksiklikleri,
- c. Ülke çapında tekdüze müfredat programları ve tekdüze istihdam kurallarının, modernleşme ve verimlilik artışını engellemesi,
- d. Mali kaynakların yetersizliği.

Esmer’e göre (1992: 2-3), Türkiye’de meslek okulundan farklı bir üniversite kavramı hiçbir zaman tam olarak gelişmemiştir. Esmer, Türkiye’de özellikle YÖK yasasıyla akademi, meslek yüksek okulu vs. demeden liseden sonra gidilen her okulun üniversite tanımına sokulduğunu söyleyerek, akademik unvanların kıdem esasına göre dağıtıldığını ifade etmiştir.

Başer (1996: 10–17), Türkiye’deki yükseköğretimin eğitim-öğretime ilişkin sorunlarını şöyle özetlemiştir:

- Öğretim üyesi sayısının azlığı,
- Öğretim üyesinin kendini geliştirme şansının düşüklüğü,
- Eğitim kalitesinin düşüklüğü,

- Akademik yükseltme standartlarının eksikliği,
- Bilgi üretme etkinliğine ulaşamaması,
- Öğrenci-öğretim üyesi-yönetim-öğrenci aileleri ve toplum arasında karşılıklı güvensizlik,
- Öğretimin çağdaş düzeyde olmaması.

Şimşek (1998), yükseköğretimin sorunlarının belirlenmesi amacıyla ODTÜ’de yaptığı nitel araştırmada, dekan, bölüm başkanları, çeşitli fakültelerdeki akademisyenler, öğrenciler, anabilim dalı başkanları ve idari personelle görüşmüştür. ODTÜ’de çeşitli düzeylerde çalışan kişiler ve öğrencilerin görüşlerine göre ortaya çıkan sorunları şöyle sıralamaktadır:

- *Üniversitenin genel durumu ile ilgili sorunlar*
  1. Ağırlıklı olarak özerklik eksikliğinden ve hükümet politikalarından kaynaklanan mali yapı ve bütçe sorunları
  2. Bilim ve teknoloji rollerindeki liderlik azlığı ve özel üniversitelerle rekabetin olmaması
  3. Geleneksel ODTÜ kültürünün ve kampus imajının açıklığının bozulması
- *Öğrencilere ilişkin sorunlar*
  1. Öğrenci sayısındaki artış
  2. Sağlık, barınma ve ulaşım gibi temel öğrenci hizmetlerindeki eksiklikler,
  3. Öğrencilerin akademik kalitelerindeki düşüş
  4. 1980 sonrası üniversite yönetimine öğrenci katılımının engellenmesi
- *Personele ilişkin sorunlar*
  1. Öğretim elemanı kalitesindeki düşüş (nitelikli genç öğretim elemanı bulmada zorluk, yaşlanma ve fakülte kompozisyonundaki profesör baskınlığı vurgulanarak, özel üniversite koşullarının daha iyi olduğu belirtilmiştir)
  2. Akademisyenlerin finansal ve psikolojik başarısızlıkları
  3. Sınırlı araştırma serbestisi, ödül sistemindeki sorunlar, ağır öğretim yükü nedeniyle araştırma ve yayına ayrılan zaman eksikliği
- *Yönetime ilişkin sorunlar*
  1. Öğrenci akademik ve idari personel arasında iletişim eksiklikleri
  2. Üniversite yönetiminde profesyonel yönetici eksikliği



- *Öğrenim ve öğretime ilişkin sorunlar:*
  1. Lisans ve lisansüstü eğitimdeki kalite düşüşü
  2. Belleminin yaratıcılıktan daha önemli olması
  3. Yabancı dille eğitime yeni başlama nedeniyle lisansta adaptasyon sorunları, İngilizce kaynaklarda yazılanların Türkiye'ye uygulanmasındaki güçlükler.
- *Fiziksel mekân ve olanaklara ilişkin sorunlar*
  1. Bilgisayar ve laboratuvar olanakları ve öğretim araçlarının yetersizliği
  2. Sınıf havasının bozulması ve fiziksel koşulların olumsuzluğu.

Şimşek, teori ve uygulama arasındaki dengesizliğinin de öğrenim ve öğretime ilişkin sorunlar içinde değerlendirildiğini belirtmektedir. Türkiye'de üniversitelerin bozuklukları düzeltmeye çalışarak yönetildiğini ifade etmekte ve bu sorunların hem toplumsal yapı ile hem de ekonomik yapı ile ilişkisini kurmaktadır.

Dönmez 1992 yılında İnönü Üniversitesinin örgüt iklimini ortaya çıkarmak amacıyla, kendi geliştirdiği ölçme aracıyla bir araştırma yapmıştır. 14 iklim boyutunda 90 maddelik ankete verilen yanıtlar değerlendirilerek üniversitenin örgüt iklimi tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversite öğretim elemanlarının örgüt iklimini orta derecede yeterli ya da ılık iklim olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmaya göre meslek yüksekokullarında çalışanlar iklimlerini çok yeterli ya da sıcak iklim olarak algılamaktadırlar. Akademik kariyere göre ise, örgüt iklimini en olumsuz düzeyde algılayanlar araştırma görevlileri ve yardımcı doçentler, en olumlu algılayanlar ise öğretim görevlileri ve doçentlerdir.

Berberoğlu ve arkadaşları da (1998) Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin örgüt kültürünü ortaya çıkarmak için bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda fakülte'deki öğretim elemanları arasında geleneksel değerlerin baskın olduğu, akademik etkinliklerle ilgili çeşitli süreçlerde esneklik boyutunun zayıf olduğu, akademik unvanların hiyerarşik ilişkilerin şekillenmesinde önemli rol oynadığı ve akademik etkinliklere yönelik ekip çalışması ve işbirliği davranışının zayıf olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Türkiye'deki yükseköğretimin sorunlarının yoğun olduğunu ve reforma gereksindiğini ifade eden Aktan (2003: 18-19), Dönemim Milli Eğitim Bakanı'na yazdığı açık mektupta reformun olmazsa olmazlarını yanlarına not düşerek şöyle açıklamaktadır:

- Akademik liyakat (nesnel ölçütlerle)
- Akademik rekabet ve akademik hareketlilik
- Makam ve mevkilerde kalma süresi (sınırlandırılmalı)
- Lisansüstü eğitim
- Kalite, standardizasyon ve akreditasyon (kurullar kurulmalı, keyfi ders programları ve ders kitaplarından kaçınılmalı)
- Merkezi sistemle öğretim elemanı seçme ve yerleştirme
- Akademik etik

Türkiye'de kadın akademisyenlerle, kadına karşı üniversitede yapılan ayrımcılıkla ilgili çalışmalar da yapılmaktadır (Acar, 1998; Kurnaz, 1996; Şenesen, 1996). Özkanlı ve Korkmaz (2000) da Türkiye'de kadın akademisyenlerin mesleğe karşı tutumlarını ve yükselmede cinsiyet ayrımcılığını araştırmak amacıyla Ankara Üniversitesi'nde çalışan 500 kişiyle bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda kadın akademisyenlerin mesleklerine karşı olumlu bir tutum içinde oldukları, akademik ilerlemede erkek akademisyenlerle aralarında bir fark olmadığını düşündükleri, üniversitede cinsiyet ayrımıyla çok karşılaşmadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak aynı çalışmanın sonuçlarına göre akademik unvanı daha düşük kadın akademisyenler rollerinin çokluğundan dolayı aynı aşamaya yükselebilmek için erkek meslektaşlarından daha fazla çalışmaları gerektiğini düşünmektedirler.

Üniversitelerin önemli sorunlarından biri olarak demokratiklik alanyazında vurgulanmaktadır. Evrensel bilginin, evrensel değerlerle sunulduğu üniversiteler, gerek diğer eğitim kurumlarından fiziksel ve mekânsal olarak genellikle daha büyük olmasıyla, gerek yöneticilerinin konumlarıyla, gerekse de iç örgütlenmesiyle bir ülke modeli görüntüsü oluşturmaktadır. Üniversitenin iç örgütlenmesi de aynı devlet mekanizmasına benzer özelliklere sahiptir. Üniversitenin yönetsel yapısını yaratmadaki en önemli araç, yasa kaynaklı demokratik ilkelerdir.

Bilim verili toplumsal koşullarda, verili ideolojik çerçeveler için üretilir diyen Güler (1997: 237), üniversitelerin evrensel düşünün insanlarım ortamı olduğuna değinerek Türkiye’de evrensel değer yargılarına uyumla ilgili bir takım sorunlar olduğunu ve bu sorunların demokratik değer yargılarının oluşmasını da etkilediğini savunmaktadır. Demokratik toplumlarda insanlar özgür düşünme, eleştirel yaklaşım ve bilimsel düşünme sistemine en geç yükseköğretimde sahip olurlar. Başka bir deyişle üniversitede hem öğrencilerin ve bunun olabilmesi için öğretim elemanlarının bilimsel düşünme becerisini kazanmış olması gereklidir.

Demokratik toplumlarda benzerlikler kadar farklılıklar da o toplumu bir arada tutmaya yarayan özelliklerdendir. İnsanlar arasındaki farklılıklar yararlanılabilecek özelliklerdir. Demokrasi, farklılıkları kabul edip onlarla bir arada yaşamak becerilebildiği sürece yerleşebilir. Kongar (1985) Türkiye’deki şiddetin kaynaklarından birinin farklı ve karşıt fikirlere dayanamamak olduğunu belirtmektedir. Bunun üniversitede de farklı olmayacağı tahmin edilmektedir. Üniversitenin ve ülkenin demokratikliği için öğretim elemanlarının birbirlerindeki ve öğrencilerindeki farklılıklara tahammül etmeyi öğrenmeleri gerekmektedir.

Açıkgöz (1996) yaptığı bir araştırmanın sonuçlarını tartıştığı bildirisinde üniversitenin ilk akla gelen sorunlarının öğretim hizmetlerinin kalitesizliği, öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazlalığı, öğretim becerilerinin olmaması ve ders içeriklerinin çağdışılığı, öğretim elemanlarının nicel ve nitel yetersizliği olduğundan söz etmektedir. Bu sorunların; öğretim üyelerinin yetişme sorunları, var olan kaynakların etkili ve verimli kullanılamaması, yönetime katılmama ve üniversiteleşememe gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmektedir.

Korkut’un (2002: 53) 1993 yılında yaptığı, 1496 kişiyi kapsayan ve yönetime katılma konusuna üniversitede çalışanların ve öğrenim görenlerin nasıl baktığını araştırın bir çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmaya göre araştırma görevlileri, yönetim personeli ve öğrenciler üniversite organlarında ve önemli kararlarda kendilerinin söz sahibi olmalarını istemektedirler. Buna karşım öğretim üyelerinin, araştırma görevlisi, öğrenci ve yönetim personelinin bu kurullarda ve önemli kararlarda söz sahibi olmasını istemedikleri ortaya çıkarılmıştır.

YÖK'ün kurulması ve daha sonrasında değişen üniversite yönetiminde eksikler sıralanırken demokratikliğe uygun olmayan durumlardan da söz edilmektedir. Bunlar kısaca (Marangoz, 2004: 167-168);

- YÖK sisteminde YÖK başkanı ve rektörlerin üniversitelerde tek söz sahibi durumuna gelmiş olmaları,
- YÖK sisteminde “kurulların” sadece göstermelik danışma kurulları haline gelmesi ve bu kurulların rektörün himmetiyle yönetici kadrolara getirilen öğretim üyelerince oluşturulması,
- YÖK sisteminde dikey hiyerarşi ile işleyen bir yapı ve bilgi akışının kurulmuş olması,
- YÖK sisteminde üniversite öğretim üyelerinin söz ve yazı hakkına kısıtlamalar getirilmiş olması, özellikle taşradaki üniversitelerde rektörden izin almadan konferans bile verilemez oluşu, bazı üniversitelerde öğretim üyelerinin ve lisansüstü öğrencilerinin uygulayacağı anketlerin rektörlük onayından geçmesi gibi demokrasi ve akademik özgürlükle bağlantısı olmayan uygulamalar olarak özetlenebilir.

Üniversitenin demokratikliği, özerklik ve özgürlüğünden ayrı düşünülmemektedir. Üniversite özerkliği kapsamının temelinde, üniversitenin bir kurum olarak aşağıda yer alan konularda karar vermede ne ölçüde yetkili olduğu yatmaktadır:

- Üniversitede kimler öğretecektir?
- Üniversitede neler öğretilecektir?
- Üniversitede kimler öğrenecektir?
- Üniversiteden kimler mezun olacaktır?
- Üniversitede neler araştırılacaktır?

Başka bir deyişle, öğretim üyelerinin seçimi, ders programlarının düzenlenmesi, öğrenci kabulü, mezuniyet şartları ve araştırma konularının belirlenmesinde üniversitenin hangi ölçüde sadece kendi organlarıncaya karar almaya yetkili olduğu, özerkliğin geleneksel tanımının başlıca unsurlarıdır.

Tarih içinde üniversitelerin geçirdikleri değişimlere karşın şu dört önemli özelliği değişmeden kalmıştır (Tekeli, 2003: 51):

1. Özerkliği (diğer kurumlara göre daha fazla)
2. Uluslararası ilişkiler içinde olması
3. Tek bir disiplinin hegemonyası altına girmemiş olması
4. Muhafazakârlığı

Ancak, üniversitenin topluma hesap vermesi ve toplum tarafından denetlenmesi ve üniversiteye kaynak tahsisi mekanizmaları, dünya üzerindeki üniversitelerin tümünün özerkliğe ilişkin konulardaki karar yetkilerini kısıtlamaktadır. Bu kısıtlamalar, hem devlet üniversiteleri hem de özel üniversiteler için geçerlidir. Dolayısıyla önemli olan bir yandan topluma hesap verip toplum tarafından denetlenirken, öte yandan üniversitenin esası olan öğretim üyelerinin akademik hürriyetlerinin korunması, üniversite içinde kollegyal bir ortamın sürdürülmesi ve üniversitenin değişen politik şartlardan etkilenmemesinin sağlanmasıdır. Hesap verme ve denetleme mekanizmalarının bulunmaması, üniversitenin içine dönük olmasına yol açabileceği gibi, öğretim üyelerinin akademik hürriyetleri bakımından da zararlı olabilir (OECD, 1989: 10).

Lima Bildirgesi Akademik Özgürlüğü şöyle tanımlamaktadır: “Akademik topluluk üyelerinin araştırma, inceleme, tartışma, belgeleme, üretme, yaratma, öğretme, anlatma ve yazma yollarıyla bireysel ya da topluca bilgi edinme, geliştirme ve iletme özgürlüğüdür” (Alpkaya ve Tellal, 1999: 285).

Üniversitede akademik özgürlük, özerklik ve demokratik yönetim ilkeleri var olmalıdır. Demokratik yönetim “Akademik topluluğun bütün üyelerinin, akademik ve yönetsel işlerin yürütülmesinde ayırım yapılmaksızın yer alma hakkına ve olanağına sahip olması ve üniversite ve fakültelerin bütün karar ve yönetim organlarının akademik topluluğun bütün kesimlerini içerecek biçimde özgürce seçilmesi olarak tanımlanmaktadır. (Alpkaya ve Tellal, 1999: 286).

Timur (2000), "Toplumsal Değişme ve Üniversiteler" adlı çalışmasında üniversitelere, belli bir toplumsal formasyonu biçimlendiren üretim biçimleri

çerçevesinde ve bir üst yapı kurumu olarak bakmaktadır. Genel olarak batı toplumunda ve Türkiye'deki üniversiteleri toplumsal değişim dönemleri ile denkleştirerek inceleyen Timur, Türk üniversitelerindeki asıl değişimin 1968'den sonra olduğunu belirtmiş ve 1980 darbesinin üniversite özerkliğine son verdiğini söylemiştir. 1933 reformu ile 1981 reformunun biçimsel benzerliğini tartışan Timur, çalışmasında daha çok üniversite özerkliği ile ilgilenmiştir.

Timur, eserinde 12 Eylül'ün üniversiteyi kışla haline getirmek istediğini ve üniversitenin YÖK tarafından kışlalaştırıldığını daha sonra da üniversitenin özel teşebbüsçü, kamu müdahalelerini kaynak sağlamak, ileri düşünceleri kısıtlamak ve gerekli hallerde tasfiye yapmakla sınırlayan bir model halini aldığının söylemektedir.

Cangızbay (1994: 43), 12 Eylül darbesinin üniversiteye verdiği zararı anlattığı makalesinde “Üniversite 1402 ile yaralıdır. Üniversitede kalanların şu ya da bu ölçüde suskunluğa zorlanmış olmaları, sadece bilim onurunun değil, insan zekâsının da varlıksal koşulu olan bağımsız ve korkusuz düşünme ortamının ortadan kalkmasına yol açmıştır. Bu üniversiteyi özürlü yapmıştır. Ayrıca 1402 ile gerçekleştirilen devlet terörünün baş sorumlusu kişiye yani Kenan Evren’e fahri doktor unvanı bahsetmesiyle ayıplıdır da. Yani Türkiye’de üniversite yaralı, özürlü ve ayıplıdır” demektedir.

Dülger (1991) tarafından yapılan üniversite yönetimi ve özerkliği konulu araştırmada, üniversite öğretim üyelerinin özerkliği, üniversitelerin iç işleyişi ile ilgili konulara karışılmaması, alınan kararlara gereken ölçüde katılım sağlanması şeklinde gördüklerini ortaya koymaktadır. Aynı araştırma sonuçları, öğretim üyelerinin özerkliği tam bağımsızlık anlamında görmediklerini, belli bir ölçüde ”dış denetime” yer verilebileceği görüşünde olduklarını göstermektedir.

Akça ve arkadaşları (2001:65) kapitalizmin Türkiye’deki üniversitelere etkisini inceledikleri makalelerinde bilimin piyasalaşmasından, üniversitede yapılan araştırmaların topluma değil piyasaya hizmet etmesi istendiğinden söz ediyorlar. Akademik etik, akademik özerklik gibi kavramların piyasalaşan toplumda özgürlüklerde olduğu gibi değer kaybına uğradıklarını söyleyerek bu kavramların en iyi durumda etkinlik alanı yaratmayan bir ahlaki ezbere dönüştüklerini, en kötü

durumda ise içlerinin boşaltılarak yeniden tanımlandıklarını ifade etmektedirler. Aynı makalede Akça ve arkadaşları üniversiteler arasında özel – devlet ayrımı yerine kamu imajlı ve özel imajlı üniversiteler ayrımı yapılması gerektiğinden de söz etmektedirler. Boğaziçi, ODTÜ, İTÜ gibi üniversitelerin özelleşmiş bir zihniyetle işletildiklerinin üzerinde durmaktadırlar.

Üniversitenin özerkliğe gereksiniminin, kendisinden daha az bilge ve kısıtlı görüşü olan unsurların olumsuz etkilerinden korunmak için önem taşıdığını söyleyen Yazıcı (19998:33) Özerkliğin toplumun en bilge ve erdemli kişileri olması gereken öğretim üyelerine verilen onurlu ve önemli bir ayrıcalık olduğunu söyleyerek bu ayrıcalığın aynı kişileri ne bilge ne de erdemli yapmadığını da belirtmektedir. Üniversitenin özeleştirici ve eleştiriyi kutsal sayan, ana amaç olan özgün düşüncenin karşıtı taklitçiliği en büyük günah bilen, her dalda eski kavramları gözden geçirip yeni kavramlar geliştirmeye çalışan bilim adamlarından oluştuğunu ifade edilmektedir. Ayrıca Yazıcı (1998: 37) Türk üniversitelerinin ana sorunlarının anayasa değişikliği, özerklik, Anglosakson modeli, kıta Avrupa'sı biçimi değil ahlak olduğunu ifade etmektedir.

Türkiye'de akademik özgürlüğün yerleşmemesinin nesnel gerekçeleri, Osmanlı imparatorluğu'nda 19. yüzyılın son çeyreğine dek bir yükseköğretim kurumu kurulamaması (Başaran, 1996: 94), akademik özgürlüğün mücadeleler sonucu değil siyasal otorite yoluyla tepeden inme bir biçimde kazanılması (Yalçın, 2004: 64) ve ülkenin ekonomik koşullarının bu özgürlükleri kullanmaya elverişli olmaması olarak değerlendirilmektedir.

Üniversitede doğrudan doğruya bilim üretilir, araştırma yapılır ve araştırma yapma öğretilir. Bilim üniversitenin vakarıdır hatta daha ileridir. Çünkü sonuçta dünyada vakarsız yaşayan da çıkabilir, o yüzden bilim üniversitenin ruhudur. (Gasset, 1998: 70)

Türkiye'deki üniversitelerde saltçı-buyurgan alışkanlıkların olduğunu ileri süren Sürvegil (1996: 18-24) bölüm başkanlarının ve üstündeki makamlarda oturanların, alttakilerin görüşlerini, isteklerini ve önerilerini yok saydıklarını söylemekte ve bunun astlarda mutlak itaat gerektirdiğini savlamaktadır. Bu

buyurganlık kısılcısından kurtulabilmek için, özgürlükçü, demokratik, üniversiter, bireyi ön plana çıkaran, insanı mevki ve makamlardan üstün tutan anlayışlara geçilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sistemin tembelliğe prim verdiğini, liyakat, yeterlilik yerine itaatkâr, evet efendimciliği gerekli kılan özellikler taşıdığını söylemekte ve bu konularda, toplumsal kültürde olduğu gibi üniversite öğretim üyelerinde de bir umursamazlık görüldüğünü söylemektedir.

Keskin, eğitim öğretimin “bireyde gizilgüç durumunda bulunan yeteneklerin geliştirilmesi ve bireyin aklını kullanmasını öğrenme süreci” olarak tanımlanması gerektiğini söylemektedir. “Çağcıl niteme uygun düşen toplumun itici gücü, hiç kuşkusuz bilimselliği yaşam tarzı olarak benimseyen ve bu doğrultuda yapılanan üniversitelerdir” (Keskin, 1996: 91).

Bilim adamı araştıracağı konuya hiçbir önyargının tutsağı olmadan özgürce yaklaşabilmeli, konuyu özgürce sorgulayabilmeli, deney ve gözlemlerinin sağladığı kanıtları sonuna kadar, kanıtlar nereye götürürse götürsün izleyebilmelidir (Kence, 1994: 49).

Bilimsel üretim ya da topluma hizmet anlamında kültürlenebilmek için özel bir eğitimden geçmek gerekir (Güvenç, 1985: 111). Eğitim Keskin’in önerdiği gibi bireyin aklını kullanmasını öğrenme süreci olarak tanımlanacak olursa, bunun en fazla gerçekleşeceği yer üniversite eğitimidir.

Bilgi ekonomisini değerlendirdiği çalışmasında Türkcan (2002: 215), Türkiye’de üniversiteden çok şey beklendiğini, ortaya çıkan her sorunda topluma yol göstermesi ve çözüm üretmesinin istendiğini belirtmektedir. Bu durumu politika ve sanayinin iyi çalışmamasına bağlayarak bunun sağlıklı bir talep olduğunu ve üniversitenin Türkiye’nin geleceğini üretmesi gereğini ifade etmektedir. Bu nedenle de üniversitede daha fazla araştırma yapılmalı ve daha fazla proje üretilmelidir. Bilgi toplumunda sermaye malı olan “bilginin mayası” üniversitelerde üretilmekte ve topluma aktarılmaktadır.

Yukarıda yazılanlardan da çıkarılabileceği gibi ülkenin bilim ve kültürünü geliştirmede ve aktarmada en önemli rol üniversiteye düşmektedir. Bu gelişimin



sağlanabilmesi üniversitede araştırma kültürünün yerleşmesini gerektirmektedir. Oysa kültür konusunda yapılan pek çok çalışma Türk insanının araştırmacı olmadığını ya da bir takım ulusal kültür özelliklerinin araştırmacılığı engellediği sonucuna varmıştır.

Emre Kongar (2000: 2) Türkiye’de araştırma kültürünü engelleyen öğeleri şöyle belirlemiştir:

- Türkiye’de bugün hala ortaçağda görülen bir dinsel dogmatizmin var olması
- Türkiye’de hala bir örneğin egemen olduğu “cemaat kültürü” nün olması, bireysel kültürün gelişmemesi
- Türkiye’de hukukun bireye göre uygulanması ve geleneklerin egemenliğinde olması, hiyerarşik yapının etkinliğini sürdürmesi
- Türkiye’nin bugün, sadece kötü bir teknoloji ithalatçısı olması.

Kongar makalesinde araştırma kültürünü engelleyen siyasal ve kültürel öğeleri açıklarken “araştırma kültürünün gelişmesinde birinci derecede sorumlu olan üniversitelerin hemen hemen her on yılda bir, sivil ve asker iktidarlar tarafından adeta tokatlanarak ve ezilerek yerle bir edildiğini” söylemektedir.

Bu değişimler sonucunda üniversite yıpranmış ve bilimsel üretimi olumsuz yönde etkilenmiştir. Bu etkilenme küresel değişimlerle de birleşince bilimsel üretimin yapısında değişiklikler olmuştur. Bilgi çoğalmış ve uzmanlaşma artmıştır. Bilgi tufanında boğulmayı reddeden uzman, güçlerini eski zamanlardan daha fazla hissedilen bilginin yenilenmesi ihtiyacına adanmış takdirde, ne özgürlüğünü korumak için tepki verebilir, ne de diğer yerler ve insanlarla ilgilenebilir hale gelmiştir.

Bilginin yenilenmesi için bu denli çaba harcayan bilim adamının –eğer üniversitedeyse- ancak akademik özgürlüğün ve özerkliğin olduğu bir ortamda ve demokratik bir ortamda bilimsel üretim yapabileceği açıkça görülen bir olgudur.

İnalçık, TÜBA’da düzenlenen konferansta (2001: 3) “modern ilim adamı dünyanın dört köşesinde yapılan araştırmaların neticelerini en kısa zamanda, en tam şekilde eli altında bulmalıdır” dedikten sonra, Türkiye’deki araştırma azlığı

sorununun nereden kaynaklandığına değinmiş ve “... bu bizde ilim adamı olmayışından değil, yayınları sistemli şekilde izleyen ve kullanmaya koyan, takım halinde çalışmalarını düzenleyen, kaynakları sistemli ve metotlu şekilde yayınlayan güçlü bir organizasyondan mahrum olmamızdan ileri gelmektedir” diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

Korkut 1981 yılında, 2547 sayılı yasa çıkmadan önce yaptığı, "Türk Üniversiteleri ve Üniversite Araştırmaları" adlı çalışmasında, son on yılda (1971–1981) yapılan araştırma sayısını, bu araştırmaların uygulanabilirliğini, araştırmaların yayınlanma durumunu, bu araştırmaların hangi amaçla yapıldığını ve hangi kurumlar tarafından desteklendiği araştırmıştır. Sonuçta üniversitede görevli öğretim elemanlarının, üniversitede yapılan araştırmaları toplum sorunlarına çözüm getirici bulmadıklarını ve sorunlarda ortaklaştıklarını ortaya koymuştur.

Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği Akademik Etik Komisyonu tarafından İstanbul'daki bazı üniversitelerde gelişigüzel örnekleme ile yapılan bir ön çalışmada 144 öğretim elemanına akademik etik ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuş ve en çok karşılaşılan etik sorunun eğitim öğretim faaliyetleri ile ilişkin olarak “eğitim-öğretime önem verilmemesi (%36,2) olduğu saptanmıştır. Aynı çalışmada yönetimle ilişkilerde en sık karşılaşılan etik sorunun (%23,8) “kişisel, maddi çıkarların ön plana alınması ve bürokratik sorunlar” olduğu, bunu %19 ile “atama, yükseltme jürilerinin kurulmasında ve akademik yükseltmelerde ölçütlerin net olmaması” sorununun izlediği saptanmıştır. Meslektaşlarla ilişkilerde en sık karşılaşılan etik sorun olarak ise “güvensizlik, kıskançlık, eleştiriye açık olmama” gibi mesleki çatışmaların % 21’lik bir oranla ön plana çıktığı belirtilmiştir (Tunlu T ve diğer., 1998; aktaran Hayran 2000: 42–43).

Ayrıca Hayran (2000: 41), öğretim elemanları ile ilgili değerlendirmesinde;

“... gerçekten de bugün ülkemiz üniversitelerinde –bazı istisnalar dışında- bilgi üretmek yerine bilgi aktaran, eğer uzmanlık alanı değilse, öğrenci psikolojisi, eğitim-öğretim bilgilerinden yoksun, zorunlu olduğu yayın yapma çabasını yapmış yayınlara benzer çalışmalar yapma alanında yoğunlaştıran, ekonomik kaygılar nedeniyle sürekli olarak gelir getirici ek iş arayışı içinde olan, dolayısıyla heyecansız hatta bezgin bir öğretim üyesi kitlesi ile karşı karşıyayız.” demektedir.

Üst düzey bir eğitimin olmazsa olmaz iki koşulu vardır; iyi öğretmen ve iyi öğrenci. Türkiye’de her ikisinin de niteliği giderek düşmektedir. Akademik kariyerin etkisi daha çok da ekonomik koşulların etkisiyle azalmıştır. Bu nedenle akademisyen olmak isteyen insanların niteliğinde bir düşüş gözlenmektedir (Yurtsever, 2004: 4).

Türkiye’deki eğitim sisteminin gençlere bilim kültürü ve bilimsel düşünme alışkanlığı kazandırmaktan çok uzak olduğu (Batuhan, 1993: 524) gerçeğine dayanılarak, Türk eğitim sistemi içinde yetişen öğretim elemanlarının da bilimsel düşünme becerilerinde eksiklikler olduğu düşünülebilir ve bu da doğal olarak öğrenciye bilimsel düşünme becerisi kazandırmayı da etkileyecektir. Yetkin’in makalesinde (1999) sözünü ettiği öğretim üyelerinin düşünceleri de yukarıda sözü edilen eksikliğe örnek olarak verilebilir. Öğretim üyelerinden bazıları “cinlerin varlığı konusunda kimsenin tereddüdü olamaz” derken bazıları depremin oluşu konusunda “Allahın Müslümanları uyandırmak için verdiği bir emri” neden olarak gösterebilmektedir.

Türkiye’de üniversite öğretim elemanlarının bilimsel düşünme ve davranma becerilerinin eksikliğine ilişkin önemli bir örnek de son günlerde Ankara’da bir üniversitede çalışan bir araştırma görevlisinin evlilik sorunlarını çözmek amacıyla medyumlardan yardım istemesi ve büyü yaptırmak için yarasa kanı arayışdır<sup>1</sup>

Uyar (1999: 47–49), üniversitede yaşanan bazı sorunları incelediği makalesinde akademik kadrolara ve bunların yapısına değinmektedir. Üniversitelerin, Türkiye’nin diğer kurumlarından ve içinde bulunduğu koşullardan ayrı olmadığını belirterek, özgür düşüncenin egemen olması ve bilim üretilmesi gereken üniversitelerde ayırimcılığın ve adam kayırmacılığın bir hayli yaygın olduğunu ifade etmektedir. Hatta bu durumu “üniversitelerde akademik yükselmenin iki yolu vardır; ya çalışacaksınız ya da yağcılık yapacaksınız” diyerek netleştirmektedir. Yardımcı doçentliğe atanmanın yöneticinin iki dudağı arasında olduğunu belirten Uyar, yöneticisiyle zıtlaşan, geçinemeyen adayların zor kadro bulacağını bunun da beraberinde ikiyüzlü davranışları getirdiğini söyleyerek, kendisi

---

<sup>1</sup> 16-05-2006 tarihli Hürriyet Gazetesi haberi

özgür olmayan bir akademisyenin özgür ve bilimsel düşünce üretemeyeceğini belirtmektedir.

Alkan (1999: 33–37) “Üniversite sürecinin en önemli figürü eğer kaliteli öğretim üyesi veya akademisyen ise Türk üniversitelerinde son derece önemli bir figür eksikliğinden söz etmek yerinde olacaktır” diyerek nitelik sorununun çok ciddi olduğunu vurgulamaktadır.

Özdemir’in (2005: 12–14) Türkiye üniversiteleri öğretim elemanı profilinin belirlenmesi amacıyla 2004 yılında yaptığı bir araştırmada 18 vakıf ve 51 devlet üniversitesinden veri toplanmış ve bu verilerin analizinde çarpıcı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan bazıları şunlardır:

- Metropol dışı üniversitelerin sorunları diğerlerine göre daha fazladır.
- Akademisyenlerin en güvendiği kurum “ordu”dur.
- Öğretim elemanlarının %16’sı kendi alanlarının dışında hiç kitap okumamaktadır.
- Öğretim elemanlarının anne ve babalarının eğitim düzeyi düştükçe dini kitap okuma oranlarında artış gözlenmiştir.
- Akademik unvanı yüksek olanlar çalışkan ve girişimci olmanın ekonomik ve sosyal düzeyi artıracak etken olduğunu düşünürken, akademik unvanı düşük olanlar bu etmenin “siyasi ve bürokratik açıdan güçlü yakınların olması” olarak değerlendirmektedir.
- Sağlık bilimlerinde çalışanlar meslektaşlarıyla daha fazla çatışma yaşamaktadırlar.

“Bilgi üretmeyen kişi unvanı ne olursa olsun bilim adamı olmadığı gibi, bilgi üretmeyi öğretemeyeceğinden üniversite hocalığına da layık değildir” diyen Şengör (1999: 70) üniversitede çalışan herkesin bu vasfı hak etmediğini vurgulamaktadır.

Aytaç ve arkadaşları Türkiye’deki devlet üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının çalışma yaşamı ve kariyer sorunlarını inceledikleri araştırmalarında üniversitenin sorunlarına çözüm üretmeyi ve kalitenin artırılması için

yapılabilecekleri belirlemeyi hedeflemektedir. Uzmanlık alanlarına göre tabakalı örneklem yöntemiyle yapılan araştırmaya 3512 öğretim elemanı katılmıştır. Pek çok açıdan değerlendirmeye tabi tutulan yanıtlardan elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir (Aytaç ve diğer., 2001):

- Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısında Türkiye, dünya standartlarının gerisindedir. Ayrıca bu açıdan üniversiteler arasında dengesizlik de vardır.
- Maaş ve ders ücreti yetersizliği öğretim elemanlığı mesleğinin cazibesini azaltmaktadır.
- Öğretim elemanları daha iyi ücret karşılığında vakıf üniversitelerine geçebileceklerini ifade etmişlerdir.
- Daha yüksek maddi tatmin sağlayacak bir iş fırsatında akademisyenlerin yarısı akademik kariyeri terk etmeyi düşünmektedirler.
- Akademisyenlerin çalışma ortamını en çok etkileyen olumsuz etkenler insani ilişkilerdeki sorunlar ve fiziksel koşulların elverişsizliğidir.
- Bilimsel üretim için gerekli alt yapı ve teşvik edici sistemler yetersiz olduğundan bilimsel çalışma sadece unvan elde etmek için zorunlu olarak yapılmaktadır.
- Ders saatlerinin fazlalığı nedeniyle bilimsel çalışmaya yeterli zaman ayırlanamamaktadır.
- Akademisyenlerin ücret dışında, psiko-sosyal beklentilerinin de iş tatminini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür.
- Öğretim elemanlarının akademik unvanlarını elde ettikten sonra kendilerini geliştirmek konusunda heyecan ve sorumlulukları özellikle azalmaktadır.
- Bilimsel dergi aboneliği çok düşüktür
- Üniversiteler kalite standartlarının altındadır.

Nalbantoğlu (1997: 19), Türkiye'deki üniversitelerde entelektüel ufku son derece sınırlı bir uzmanlaşmış "akademik işçi" kitlesinin belirmeye başladığını söyleyerek bu durumun Amerika'da 1940'lı yıllarda yaşandığına dikkat çekmektedir. Hem üniversite açısından hem de ahlaki açıdan nitelik düşüşünün gözlemlendiğini

anlattığı yazısında Nalbantoğlu bu durumun sakıncalarından söz ederken uzmanlaştıkları konular dışında bu kişilerin “entelektüel pinpon” oynadıklarından söz etmekte ve bunun akademik dayanışmayı çok azalttığını ifade etmektedir.

Demir (1996), çalışmasında öğretim elemanı ve yönetici niteliğiyle ilgili sorunlara değinerek üniversitelerdeki kalite düşüşünü göz önüne sermekte ve kişisel ilişkilerin ön plana çıkışını şu sözlerle aktarmaktadır: “Günümüzde kıdemli olmak, iyi insan olmak ya da yöneticiye yakın olmak gibi bilimsel liyakatle doğrudan ilgisi olmayan faktörler öne çıkmakta ve zaman zaman da akademik terfilerde rol oynayabilmektedir”.

Korkut 1991 yılında üniversitedeki yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin bir araştırma yapmış ve bu araştırmanın sonucunda, araştırmanın yapıldığı üniversitelerden birindeki dekanların açıklık, katılım, paylaşma, danışma, planlılık ve düzenlilik gibi yönetim ilkelerini yeterli biçimde uygulamadıkları kanısının oluştuğu görülmüştür. Yine aynı üniversitede dekanların ikna edici liderlik davranışlarını yeterince göstermedikleri de ortaya konmuştur. Diğer Üniversitedeki dekanların ise çalışanlarına daha anlayışlı davrandıkları görülmüştür (Korkut, 2002: 138).

Demokratik bir örgütte yönetim, örgütteki insan ve madde kaynaklarını etkili biçimde kullanmak ve onlara yön vermek, insanların farklı yetenek ve becerilerini uyumlu hale getirerek onlarda içten gelen işbirliği isteğini uyandırmak gereğini duymaktadır. İşbirliği ise, karardan etkilenen bireylerin kararların verilmesi ve uygulanmasında söz sahibi olmaları, başka bir deyişle kararlara katılmaları ile sağlanabilir (Korkut, 2002: 30).

Alkış (1999: 123–129), üniversite yönetiminin girdilerinin alt yapı, mali kaynak ve insan kaynakları olduğunu belirterek, alt yapı dendiğinde, arsa, bina, donatılar, bilgisayar ağı, internet ağı gibi öğretim teknolojileri, araç ve gereçlerin akla geldiğini söylemektedir. Mali kaynaklar, devlet kaynakları, döner sermaye, araştırma fonu ve öğrenciden alınan katkı payı olarak nitelendirilmiş, insan kaynağının ise öğretim elemanı, öğrenci ve yönetim personelinden oluştuğunu belirtmiştir. Üniversitenin yönetim sorunlarına çözüm önerilerini sıralarken en başa yönetime katılmayı, açık yönetimin gerekliliğini koymuştur.

### **Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar**

Üniversite; *bilim, sanat, erdem ve mükemmellik* ile ortaklık kurmaktadır. Ancak, birkaç neslin uğraşı ile gerçekleşebilen bir ortaklık türü olduğu için yaşayanlarla olduğu gibi daha önce yaşamış olanlarla ve doğacak olanlarla ilişkisi vardır (Pelikan, 1992).

Donnay ve Romainville (1996) “üniversite” diye adlandırılan kurumun işleyişini analiz ederken sistem yaklaşımını temel almaktadırlar. Girdi ve çıktı zorunlulukları arasında sıkışan üniversiteyi kendi işleyiş mantığına sahip olan bir “kara kutuya” benzetmektedirler. Yazarlara göre ana soru, üniversitenin kendi bünyesinin dışında yapılan deneyleri de özümseyebilen açık bir sistem olarak gelişip gelişemeyeceğidir.

Dünyada üniversitenin geneline ilişkin yayınlarda akademik kalite ve üniversite etkililiği çalışmaları göze çarpmaktadır. Kalite ve etkililik kavramları birbirine benzer kavramlardır, ikisinin de yeterince açık olmadığı bilinmektedir.

Akademik kaliteyi tanımlamak için dünyada genel olarak beş yaklaşım kullanılmaktadır. Bunlardan nihilist yaklaşım, kalitenin tanımlanamaz ve ölçülemez olduğunu savunmaktadır. Tanınma yaklaşımı, seçeneklerde uzlaşmada temellenir ve fakülte büyüklüğü, öğrenci seçimi ve öğrenci kayıtlarının tipi ve miktarı ile ilgilenir. Kaynaklar yaklaşımı, kaliteyi yüksek düzeyde eğitim, prestijli öğretim elemanları, kurumsal zenginlik ve parlak öğrenciler olarak tanımlar ve ölçer. Çıktı yaklaşımı, mezunların önemli pozisyonları ele geçirmesini ve çalışanların alım gücünün yüksekliğini önemser. Artı değer yaklaşımı ise kurumun öğrencilerinin entelektüel ve kişisel gelişmelerine yaptığı etkilerde yoğunlaşır (Taylor, 1989:13).

Yükseköğretimin etkililiğinin öğrenciler açısından tartışıldığı çalışmasında Yorke (1987’den aktaran Açıkgoz 1993) etkililik alanlarının aşağıdakiler olduğunu belirtmektedir:

- \* Resmi amaçlara ulaşma,
- \* Kaynak sağlama,
- \* Personel kalitesi ve gelişimi,

- \* Programlar,
- \* Öğrenci kalitesi ve gelişimi,
- \* Kampus iklimi,
- \* Araştırma ve danışma,
- \* Kurumun işletilmesi (yapı ve süreçler),
- \* Dış güçlerle ilişkiler,
- \* Çevreyi etkileme yeteneği,
- \* Kuruma verilen değer.

Yorke bu alanların birinde ya da birkaçında değil, hepsinde başarılı olduğu takdirde o yükseköğretim kurumunun etkililiğinden söz edilebileceğini ifade etmektedir.

Üniversitelerin performansının ölçülmesi konusunda çalışmalar yapan Cameron (1978: 625) bu performansı değerlendirirken kullanılacak 9 boyut tanımlamıştır. Bu boyutlar:

- Öğrencinin eğitsel başarısı,
- Öğrencinin akademik başarısı,
- Öğrencinin kişisel gelişimi,
- Öğrencinin kariyer gelişimi,
- Öğretim elemanı ve yöneticinin görev başarısı,
- Öğretim elemanlarının kalitesi
- Öğretim elemanlarının gelişimi,
- Açık sistem ve etkileşim,
- Eldeki kaynakların kullanılabilmesidir.

Smart ve St. John (1996: 225) ise Cameron'un performans boyutlarına örgütsel sağlığın da eklenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca örgütsel performansı etkileyen karar verme yaklaşımı, örgüt kültürü, öğretim elemanı, yönetici ve öğrenciye ilişkin diğer faktörlerin de önemsenmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir.



Sewerynski'ye (1992: 123) göre bireysel olsun (rektör, dekan), kolektif olsun (senato, konsey) bütün yöneticiler demokratik yollarla seçilirler; en azından Avrupa geleneği ve uygulaması, bu görevi yürütecek insanların atanmalarında, hem öğretim üyelerinin hem de öğrencilerin katılımının söz konusu olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde, üniversite yapısında kararlar, demokratik yollarla alınmaktadır. Üniversite, siyasal bir topluluk olmamasına rağmen, iç dünyasında yine de siyasal demokrasi kurallarını uygulamaktadır. Diğer bir deyişle, toplumdaki diğer kurumlarda olduğu gibi, üniversitedeki iktidar sorunu da demokratik bir yolla düzenlenmektedir. Dolayısıyla verdiği eğitim hangi alanda olursa olsun üniversite demokratik özelliklere sahip olmalıdır. Bu anlamda, siyasal sisteme katılmanın modeli üniversitede sunulmaktadır. Bu yapı içinde öğrenci, sistemden beklentilerini gerçekleştirmeye -en azından dile getirmeye- çalışan bir yurttaş olarak toplumsallaşacak ve bunun en somut modelini, üniversite hayatı içinde bulacaktır. Yani üniversite, kendi bünyesi içinde yurttaş yetiştiren bir kurum olarak öğrencilere model oluşturacaktır.

Bilim-kapitalizm ilişkisinden söz eden Russel aslında üniversitede demokrasinin ve özgürlüğün sadece toplum yararına kullanıldığında anlamlı olduğunu aşağıda olduğu gibi alıntılanan sözlerinde amacına uygun bir biçimde ifade etmektedir:

“Eğer gerçek bilim, üniversitelerin amaçlarından biri olarak yaşamayı sürdürecektse, yalnızca boş zamanı olan az sayıdaki kibar insanın incelmış zevkleri ile değil tüm toplumun yaşamı ile bağlantılı hale getirilmelidir... İngiltere’de ve Amerika’da bu tür bilginin azalmasında etken olan asıl güç, bilgisiz milyonlerden bağışlar koparma isteği olmuştur. Buna karşı çare, sanayicilerimizin değerini anlayamadıkları konularda devlet parasını harcamaya hazır eğitilmiş bir demokrasi yaratmaktır... Bilginlerimiz kendilerini zenginlere sığıntı olma eğiliminden kurtarabildikleri ölçüde sorunun çözümü kolaylaşacaktır... Tabii, bilimle bilgin kişiyi birbirine karıştırmak da mümkündür. Tümüyle hayali bir örnek vermek gerekirse, bilgin bir kişi organik kimya yerine bira yapımını öğreterek kendi durumunu iyileştirebilir; bu kişi kazançlı çıkar, ama zararlı çıkan bilim olur. Eğer bilginde gerçek bir bilim sevgisi olsaydı, siyasal yönden, bu biracılık kürsüsünün kurulması için bağışta bulunan bira fabrikatörünün yanında yer almazdı. Bu bilgin demokrasiden yana olsaydı, demokrasi onun biliminin değerini daha iyi anlardı. Bütün bunlardan dolayı, bilim kuruluşlarının zenginlerin bağışlarına değil, devlet parasına bağlı olduğunu görmek isterdim.” (Russel 1984)

Sagan (1998: 347), konuşma özgürlüğünün ve insan hakları yasasının koruduğu diğer özgürlüklerin değerinin ve bu haklardan mahrum kalındığında neler olabileceğinin eğitim süreci içinde insanlara verilmesi gereğine işaret ettiği çalışmasında, kendi adına düşünemeyen, otoriteyi sorgulamak istemeyen kişilerin güç sahiplerinin elinde “oyun hamuruna” döneceklerini ifade etmiştir. Sewerinsky'nin düşünceleri ile birleştirildiğinde üniversitede demokrasinin ve özgürlüklerin değeri ve en azından üniversite düzeyinde insanlara özgür ve bilimsel düşüncenin öğretilmesinin önemi bir kez daha ortaya çıkabilecektir.

Hook'a göre (1973) akademik hürriyet, kısaca mesleki bakımdan ehliyet sahibi kimselerin yetki sahaları içinde görüşlerine göre gerçeği arayıp bulması, yazılarında neşretmesi ve öğretmesidir.

UNESCO tarafından 1998 yılında gerçekleştirilen Dünya Yükseköğretim Konferansında akademik özgürlük “akademik topluluğun, yani bilim adamları, öğretmenler ve öğrencilerin, kendi bilimsel aktivitelerini herhangi bir dışsal baskı olmaksızın kendi belirledikleri çerçevede etik kurallara ve uluslararası standartlara uygun bir biçimde izleyebilme özgürlüğü” olarak tanımlanmıştır.

UNESCO'ya (1990) göre akademik özgürlük yedi tür tehdit altında bulunmaktadır:

- Totaliter devletler
- İş ve Sanayi
- Ordu
- Merkezi planlamaya dayalı ekonomiler
- Etnik ve cinsiyete dayalı ayrımcılık
- Köktendincilik
- Teknolojik gelişmeye eşlik eden (diğer) eğilimler

Akademik özgürlüğün gerçekleşmesinin zorunlu bir koşulu özerkliktir. Lima Bildirgesine göre özerklik üniversitelerin “kendi iç işleyişlerine, mali işlerine ve yönetimine ilişkin kararlar almasında ve eğitim, araştırma, dışa yönelik çalışma ve

bunlarla bağlantılı diğer faaliyetleri oluşturmada devletten ve toplumun diğer bütün güçlerinden bağımsız olmasıdır”.

Üniversitede öğretim ve araştırma arasında bir farklılaşma olduğu gibi disiplinler arasında da bir kutuplaşma söz konusudur. Bu kutuplaşma fakülteler arası olabileceği gibi anabilim dalları arasında da olabilmektedir. Yurtdışında yapılan araştırmalarda bu kutuplaşma sık sık dile getirilmektedir. Bilimin doğasının bu kutuplaşmayı getirdiğini ileri sürülenlere karşı Snow (2001: 101), bu kutuplaşmanın hem tek tek bilim insanları için hem de toplum için bir kayıp olduğunu ileri sürerek bu kaybın hem pratik, hem düşünsel hem de yaratıcı anlamdaki önemini vurgulamaktadır. Bu ayırımın uzmanlaşmaya dayalı eğitimden kaynaklandığını anlatırken eğitim sisteminde ve iletişim kanallarındaki değişikliğin bu kutuplaşmayı engelleyebileceğini savlamaktadır.

Üniversitede öğretim elemanı olmak her toplumda özel bir meslektir, özel bir çaba gerektirir. Rosovsky'nin (1994: 170) Kantarowicz'den aktardığı gibi bir özelliştir bu:

“Cübbe giymeye hak kazanmış üç meslek grubu vardır. Bunlar, hakimler, din adamları ve öğretim üyeleridir. Bu giysi, giyen kişinin olgun bir düşünce yapısına sahip, kararlarında bağımsız ve kendi vicdanına ve tanrısına sorumlu olduğunu gösterir. Cübbe birbiri ile yakından ilgili bu üç mesleğin iç bağımsızlığını simgeler: bunların baskı altında çalışmaya zorlanabilecek ve dışarıdan gelebilecek baskıya boyun eğecek en son meslekler olması gerekir”.

Rosovsky'nin (1994: 83) öğretim elemanı tanımlaması görevlerinin çokluğunu anlatmasından dolayı dikkate değerdir. “Araştırma ve öğretim, üniversite öğretim üyelerinin kimliklerinin bir parçasıdır. Üniversite profesörü, kendisini, başkalarından kaynaklanan bilgiyi, öğrenci kuşaklarına aktarmakla sınırlaması beklenen bir öğretmen değildir. Çoğu zaman, yanında çıraklık eden lisansüstü öğrencilerinin de yardımıyla, yeni bilgiler ürettiği varsayılan ve bütün düzeylerdeki öğrencilere en son bilgiyi aktaran biridir”.

Bowen ve Schuster'in 1986'da yaptıkları akademisyenlerin statüleri ile ilgili çalışmada, akademisyenlerin morallerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. 1970 ve 80'lerde pek çok değişikliğin olduğunu söyleyen yazarlar bu değişikliklerden en

önemlilerinin kampus önceliklerinin araştırma ve öğretimden akademik özel alt alanlara kayması, disiplinlerin kendi içlerine kapanmaya doğru gidiş olduğunu belirlemişlerdir. Her çeşit kurumda öğretimin rolü azalarak araştırma üniversitesinin taklit edilmeye başladığını belirten araştırmacılar sonuçta her akademisyen kendini araştırmaya yönelik değer ve ödüllere yöneltince, bir akademik izolasyon, meslektaşlar arası işbirliği azalması ve kurumsal beklentilerin azalmasının ortaya çıktığını belirtmektedirler.

Bu yazarlardan 10 yıl sonra Platter (1996), günümüz yükseköğretim kurumlarının risk altında olduğunu zira hükümetlerin yükseköğretim sitemini daha uzun süre desteklemeyeceğini ifade etmiştir. Platter, akademisyenlerin gereksinilen bileşenlere duyarlı, zamana ve araştırma çabalarına karşı sorumlu, öğrenci popülasyonundaki farklılıklara daha duyarlı ve teknolojik açıdan bilgili olmaya zorunlu olduklarını iddia etmiştir.

Akademik unvanları farklı kişilerin bakış açısından, akademik yaşamın anlaşılması amacıyla Patrick (2006) tarafından bir nitel araştırma yapılmış, 10 u kadın 8 i erkek, 6 yardımcı doçent, 6 doçent ve 6 profesörle görüşülmüştür. Görüşmeler sırasında akademisyenlerle onların deneyimlerinden, beklentilerinden, hayal kırıklıklarından, başarılarından, kaygılarından ve meşguliyetlerinden konuşulmuştur. Onlardan 1990'ların akademik yaşamının dengelerini ve karmaşıklıklarını ve geleneksel ve güncel gerçek çatışmalarının akademik dünyadaki yansımalarını tanımlamaları istenmiştir.

Verilerin analizi üç boyutta yapılmıştır. a) memnuniyet ve memnuniyetsizlik kaynakları b) iç ve dış baskılar c) ulusal ve yerel değişimler. Memnuniyet ve memnuniyetsizlik kaynakları olarak akademisyenler, akademik yaşamdaki esneklik, unvanlar arasındaki eşitsizlik, düşük öğrenci motivasyonu ve bölümler arasındaki farklardaki dengesizlikten söz etmişlerdir. Dış baskıları da hızlı gelişen teknolojinin getirdikleri, akademisyenlerin yasalar tarafından belirlenen sorumlulukları ve akademisyenlerin yazdıklarını, kamunun yanlış algılaması olarak tanımlamışlardır. Ayrıca ekonomik ve politik baskıların akademik pozisyonları etkilediğini de belirtmişlerdir. İç baskılardan söz ederken ise öncelikle yönetsel

desteğin hem araştırma hem de öğretim boyutunda düşük olmasının bir baskı yarattığını, bütçe yapısının öğrencinin öğrenme olanaklarını olumsuz etkilediğini çünkü yeterince laboratuvar ekipmanı ve öğretim materyali edinemediklerini ifade etmişlerdir. Üniversiteler arasında artan rekabetin ve ödüllendirme yapısının da baskı oluşturduğunu söylemişlerdir.

Akademisyenlerle görüşmede yerel ve ulusal değişimler konusunda akademik yaşamın kalitesini artıracak üç temel boyut ortaya çıkmıştır. Birincisi akademisyenlere verilen ödüllerin yapısıdır. İkinci ve üçüncü konular bilimsel araştırmalarda meslektaşlar arası işbirliğinin artırılması ve akademik standart ve beklentilerde reform yapılması gereğidir. Ayrıca öğrenci standartlarının yükseltilmesi gereği de dile getirilmiştir (Patrick, 2006).

### **Öğretim Elemanlarının İş Doyumuna İlişkin Yayın ve Araştırmalar**

İnsan yaşamının önemli bir kısmı iş yerinde geçmektedir. İşin yalnız ekonomik açıdan değil, bireyin psikolojisi açısından da önemli olduğu bilinmektedir. İş Doyumu; en genel anlamda “bireyin işine karşı olan olumlu ve olumsuz duygularının bütünü ” şeklinde kavramsallaştırılmaktadır” (Vroom, 1964; Newstrom ve Davis, 1997: 256). Bu duyguların olumluları yoğun ise çalışanın iş doyumunun olduğu, olumsuz duygular yoğun ise iş doyumsuzluğu olduğu bilinmektedir. İş doyumunu ya da bireyin işine karşı duygularını etkileyen pek çok faktör olduğu başka bir deyişle iş doyumunun çok boyutlu olduğu bilinmektedir.

İş doyumunu ile ilgili kuramlardan araştırmalarda en çok Herzberg’in (1974) çift faktör kuramı referans alınmaktadır. Bu kurama göre iş tatminini etkileyen, içsel (başarma, tanınma, otonomi vb.) ve dışsal (para, güvenlik, fiziksel çalışma şartları vb.) faktörler bulunmaktadır. İş doyumunun yalnız içsel etmenlerin doyuma ulaşması ile sağlanabileceğini ifade eden Herzberg, dışsal faktörlerin bulunmaması halinde doyumsuzluğa yol açabileceğini ama varlıklarının iş doyumunun sağlanması için yeterli olmadığını belirtmektedir.

Newstrom ve Davis (1997: 258) iş tatmininin işin yapısından ve koşullarından kaynaklanan çeşitli faktörlerden etkilendiğini ileri sürmekte ve iş

tatmininin dinamik bir kavram olduğunu, değişkenlik gösterebileceğini belirtmektedirler.

Yüksek öğretimde iş tatmininin içsel ve dışsal boyutları, yurt dışında yapılan çok sayıda araştırma ile incelenmiştir. İş tatminin çok boyutlu bir kavram olduğuna ilişkin genel kabule ilave olarak, pek çok araştırmacı, iş tatmininin durumsal şartlardan etkilendiği görüşündedir (Quarstein ve diğer., 1992). Yüksek öğretim kurumlarında yapılan araştırmalar, kurumun misyonunun, prestijinin ve gücünün, üretkenlik ve iş tatminini önemli derecede etkilediğini ortaya koymaktadır (Volkwein ve diğer., 1998).

Diğer organizasyonlarda yapılan araştırmalarla uyumlu olarak, yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları üzerinde yapılan araştırmalar, bireysel özelliklerin de, organizasyonel etmenler gibi iş doyumunu üzerinde potansiyel etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bireysel özellikler arasında fiziksel ve zihinsel sağlık, yaş ve emekliliğin yaklaşması, cinsiyet, görev süresi ve statü bulunmaktadır (Baş ve Ardıç, 2002).

Organizasyon teorisine dayanan bakış açısı, iş doyumunda organizasyon yapısının ve çevresinin önemini vurgulamaktadır (Hall,1995; Miner, 1992). Bu durum yüksek öğretim kurumunun özelliklerinin de iş doyumunu üzerinde önemli etkisinin olduğunu düşünülmesine yol açmaktadır.

İş doyumunu, işin özellikleriyle personelin istekleri uyduğu zaman gerçekleşir. Örgütte çalışan personelin iş doyumunu düzeyinin bilinmesi, örgütteki sorun alanlarını belirlenebilmesinde ve çalışanların olumsuz etkilendikleri durumlardan yöneticilerin haberdar olması için kullanılabilir. Ayrıca işgören güdülenmesinin ne durumda olduğunu ortaya koymak için de yöneticilere bilgi verdiği bilinmektedir. Örgüt yöneticileri, çalışanların iş doyumlarını olumsuz etkileyen faktörlere bilinçli ve duyarlı hale gelebilirler.

## Yurtiçindeki Araştırmalar

Türkiye’de iş doyumunu ile ilgili yapılan araştırmalardan yükseköğretimle ilgili olanları aşağıda özetlenerek verilmiştir.

Baş ve Ardıç’ın (2002) Türkiye’deki 26 üniversitede çalışan 346 öğretim üyesiyle, kendi geliştirdikleri bir ölçekle yükseköğretimde iş doyumunun ne düzeyde olduğu ve hangi faktörlerden etkilendiğini belirlemek amacıyla iş doyumunu araştırması gerçekleştirmişlerdir. On boyutu içeren soru formunda önce genel tatmin düzeyini belirleyen bir soru sorulmuş ve bu soruya verilen yanıtlar doğrultusunda araştırmaya katılanlar iş doyumları yüksek ya da düşük gruplara ayrıldıktan sonra iş tatminini etkileyen diğer boyutlarla ilgili bulgular elde edilmiştir.

Baş ve Ardıç’ın araştırmasının sonucunda, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin genel doyum düzeylerinin %75 oranında çok yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar buradan öğretim üyelerinin iş doyum düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunun söylenebileceğini ifade etmişlerdir. İş doyumunu etkileyen akademik ortam ve işin niteliği faktörlerinin, öğretim üyelerinin iş doyumunu üzerinde en fazla etkiye sahip iki faktör olduğu, iş güvencesi ve ücret faktörlerinin, öğretim üyeleri tarafından en önemli beş faktör arasında görülmelerine rağmen, düşük korelasyon katsayıları ile genel iş doyumuna sınırlı ölçüde katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Üniversitenin prestiji, liderlik, çalışma arkadaşları ve fiziksel çalışma ortamı faktörlerinin iş doyumunu eşit oranda etkileyen faktörler olduğu da bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkarılmıştır.

Baş ve Ardıç’ın (2006) kamu ve vakıf üniversitelerindeki akademisyenlerin iş tatminini karşılaştırmak amacıyla, 128’i profesör, 83’ü doçent ve 166’sı Yardımcı Doçent olmak üzere 377 öğretim elemanı ile yaptığı diğer bir araştırmanın sonucunda vakıf üniversitelerindeki akademik personelin iş tatmin düzeylerinin kamudaki öğretim üyelerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. En düşük ortalamaya sahip ücretin öğretim üyeleri için tatminin en düşük olduğu faktör olarak dikkat çektiği belirlenmiş, akademik unvanlar ve cinsiyetler arasında anlamlı fark bulunamamıştır ([http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl\\_gos.php?nt=498](http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=498)).

Tütüncü'nün (2000) kar amacı gütmeyen kuruluşlarda iş doyumunu temelinde üniversite yemekhanelerinde yaptığı bir iş doyumunu araştırması bulunmaktadır. Bu çalışmada çalışanların genel doyum düzeyleri yüksek çıkmıştır. Çalışanlar doyumla ilgili "işimden genel olarak memnunum" ifadesine en çok katılıyorum yanıtı vermişler ve araştırmacı bu maddeye dayanarak çalışanların doyum düzeylerinin yüksek olduğuna ancak ücretlerini yeterli bulmadıkları sonucuna varmıştır. Tütüncü'nün araştırması öğretim elemanları ile ilgili değildir ancak, bu araştırmanın çeşitli üniversitelerde ve çeşitli düzeylerde tekrarlanması önerisinde Türkiye'de üniversitede iş doyumunu çalışmalarının azlığı vurgulanmaktadır.

Yıldız ve arkadaşlarının 2001 yılında, İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesinde görev yapan 58 profesör, 27 doçent, 26 uzman ve 113 araştırma görevlisi olmak üzere toplam 224 öğretim elemanı ile yaptıkları çalışmada katılımcılar 5 maddelik likert tipi bir ölçek uygulanmış ve sonuçta çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %35,7'sinin iş doyumunu düzeylerinin düşük, %37,9'unun orta ve %26,3'ünün ise yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonuçlarında iş doyumunu düzeyinin kademeli bir şekilde asistandan profesöre doğru arttığı görülmektedir. Ancak bu şekilde artmasına karşın aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Altunluoğlu ve Karaman'ın (2005) Türkiye'de kamu üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin iş doyumunu düzeylerinin örgüt yapılarından nasıl etkilendiğini ortaya koymak amacıyla sekiz kamu üniversitesinden 152 farklı öğretim elemanına uyguladıkları anketle elde ettikleri verilerin sonuçlarına göre prosedürlerin standartlaştırılmasının iş tatmini düzeyi üzerine negatif etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, bilgi akışının varlığı ve yaratıcılık değişkenlerinin iş tatmini üzerinde olumlu etkisi olduğu da ortaya çıkmıştır. Otorite ve kontrolün iş doyumuna etkisi açıklanamamıştır.

Yurt içinde öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin yapılan çalışmaların sayısı son yıllarda artmakla birlikte oldukça kısıtlıdır.



### **Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar**

Wolkwein ve Parmley (2000) toplam 120 özel ve devlet üniversitesinde çalışan 1200 yöneticiden anket tekniğiyle topladıkları iş doyumuna ilişkin verileri değerlendirmişler ve bu verilere kampusların çevresel karakteristiklerini yansıtan verileri de eklemiştirler. Araştırmalarında üniversitede çalışan öğretim elemanlarının iş doyumunun, çalışma şartlarına ve kişisel çekişmelere bağlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Devlet üniversiteleri ile özel üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarının iş doyumları arasındaki farkın sadece dış kaynaklı ödüllerde olduğunu belirten araştırmacılar kurumsal özerklik ve olumlu yönetsel koşullarla iş doyumunu arasında bir bağ olduğunu da ifade etmektedirler.

Bu konuda Patrick'in yaptığı araştırmada ise pek çok akademisyenin ağır öğretim yüküne, daha kalabalık sınıflara, daha az yönetsel desteğe ve gittikçe artan sorumluluklara, öğrencilerin daha iyi öğrenmesi için daha fazla çaba gösterilmesi için çalışmaya, gelişmiş teknolojinin daha fazla kullanımı konusunda toplumdan gelen baskılara zaten alışkın oldukları söylenmektedir. Akademisyenler öğrencilerin gelişimlerinin artırılması ve programlar arasında daha hızlı geçiş yapmalarının sağlanması konusundaki hükümet ve toplum baskısını da hissetmektedirler. Ancak geleneksel akademisyen rollerinden beklenenlerin değil azaltılması aksine çoğaltılması söz konusudur. Yeni araştırmalar yapmak, araştırmalar için fon bulunması, ortak proje ve aktiviteler yapılması ve üniversitedeki hizmetin yanında akademik komitelere de hizmet sunulması da beklenmektedir (Patrick, 2006: 191)

Oshagbemi (1997) tarafından öğretim elemanlarının iş tatmin profillerini ortaya koymak amacıyla yapılan bir araştırmada, akademik personelin unvan ve yaşının iş tatminlerini doğrudan, olumlu ve önemli bir biçimde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın dizaynı ve izlenen yöntem; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve geliştirilmesinde izlenen yol, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, ölçme aracının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistikî yöntemler başlıklarında anlatılmıştır.

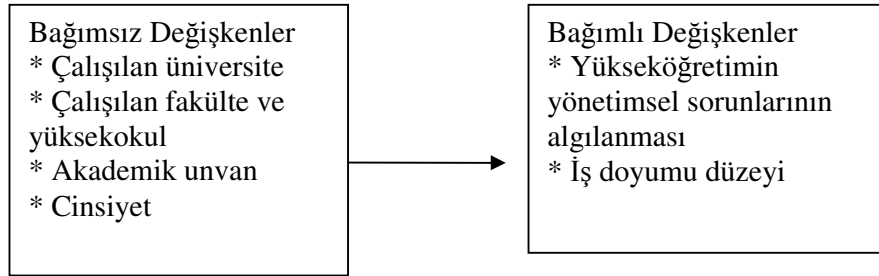
#### Araştırma Modeli

Bu araştırmada var olan durum tespit edilmeye çalışıldığı için tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma hem alanyazında yükseköğretimdeki sorunlarla ilgili yayın ve çalışmalardan, hem de araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan *yükseköğretimde yönetim sorunları* (Ek 1) anketinden elde edilen verilerden yararlanmaktadır.

Betimsel araştırma olan bu çalışmada araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının yükseköğretimdeki sorunlara ilişkin algıları bağımlı değişken, bu algıları etkilediği düşünülen çalışılan üniversite, akademik unvan, çalışılan fakülte ve yükseköğretim ve cinsiyet bağımsız değişkenler olarak ele alınmış ve incelenmiştir.

Bu araştırmada yükseköğretim sorunlarının, öğretim üyeleri tarafından algılanmasının çalışılan üniversitenin yaşından ve yapısından, fakülte ve yükseköğretim arasındaki farklılıklardan ve akademik unvan ve cinsiyet gibi bireysel özelliklerinden etkilenip etkilenmediği araştırılmaktadır. Bu durum aşağıdaki şekilde ifade edilip modellenilebilir.

### Şekil 1. Yükseköğretimde yönetim sorunları araştırmasının modeli



### Evren

Araştırmanın evrenini Ege Bölgesi'nde yer alan devlet üniversiteleri oluşturmaktadır. Ege bölgesinde 7 devlet üniversitesi ve bir yüksek teknoloji enstitüsü bulunmaktadır. Bu üniversiteler, 1955 yılında kurulan Ege Üniversitesi, 1982 yılında kurulan Dokuz Eylül Üniversitesi, 1992 yılında kurulan Adnan Menderes, Afyon Kocatepe, Celal Bayar, Muğla ve Pamukkale Üniversiteleri ile İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsüdür. Araştırma evreni hem araştırmacı açısından ulaşılabilir olduğundan hem de farklı coğrafi bölgelerdeki üniversitelerde sorunların farklılaşabileceği düşünüldüğünden Ege Bölgesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları, coğrafi bölgelerin kendi yerelliklerinin, yükseköğretimin sorunlarını etkileyebileceği ve vakıf üniversitelerinin sorunlarının da devlet üniversitelerinden farklı olabileceği düşüncesiyle sadece Ege Bölgesindeki devlet üniversitelerine genellenebilecektir.

### Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Ege Bölgesi'nde kuruluş tarihi en eski olan Ege Üniversitesi, kuruluş tarihi olarak bölgenin ikinci üniversitesi olan Dokuz Eylül Üniversitesi ve 1992 yılında Ege Bölgesi'nde kurulan altı üniversite arasından rasgele seçilen Adnan Menderes Üniversitesi'ne bağlı olarak çalışan öğretim

elemanları oluşturmaktadır. 1992 yılından sonra Ege Bölgesinden devlet üniversitesi kurulmadığından örneklem bu üç üniversite ile sınırlandırılmıştır.

Örnekleme her üç üniversitede de bulunan fakülte ve meslek yüksekokulları dahil edilmiştir. Bu üç üniversitede ortak olan fakülte ve yüksekokullar, Fen Edebiyat Fakültesi (Ege Üniversitesi'nde Fen ve Edebiyat Fakülteleri ayrı ayrıdır), Eğitim Fakültesi, Tıp Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Meslek Yüksekokullarıdır. Diğer fakülteler ve yüksekokullar araştırma kapsamına alınmamıştır.

Bu fakültelerde örneklem sayısı oranlı kademeli rastlantı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Kademeli rastlantı örnekleminde önce nüfus homojen alt gruplara ayrılır ve sonra rastlantılı örneklem çıkarılır. Bu homojen gruplar içinde aynı örneklem kesri kullanılırsa o zaman buna oranlı kademeli rastlantılı örneklem denir (Erdoğan, 1998: 88).

Araştırma kapsamındaki fakültelerde çalışan öğretim elemanı sayıları üniversitelerin web sayfalarından tespit edilmiş ve her akademik unvandaki öğretim elemanı sayısı belirlenmiştir. Tablo 3'de bu sayılar gösterilmektedir. Toplam öğretim elemanı sayısının %10'u olan 346 sayısı örnekleme alınacak en az öğretim elemanı sayısı olarak belirlenmiştir. Ayrıca üç üniversitede de çalışan öğretim elemanı sayısının en az %10'una ulaşılmıştır.

Anket uygulanırken, unvanlar arasında da kademeli rastlantısal oranlı örnekleme ulaşmak hedeflenmiş, ancak tıp fakültesinde çalışan araştırma görevlileri hariç her akademik unvandan en az %10 olmak üzere ulaşılabilen sayıda öğretim elemanına ulaşılmıştır. Tıp Fakültelerinde çalışan araştırma görevlileri aynı zamanda tıpta uzmanlık öğrencisi olduklarından sayıları diğer fakültelerdeki araştırma görevlilerine göre daha fazladır. Eğer %10 oranı bu öğretim elemanlarına da uygulanırsa araştırmanın sonucunu etkileyeceği ve yanlılığa neden olabileceği düşünülerek tıp fakültesinde çalışan araştırma görevlilerinin oranı en az %5 ile sınırlandırılmıştır.

Tablo 3’de üniversitelerin örnekleme alınan fakülte ve meslek yüksekokullarında çalışan öğretim üyesi sayısı görülmektedir. Fakültelerde bir akademik unvandan 10’dan az kişi varsa (%10’u tam sayı olamayacağından) yine de en az bir kişiye ulaşılmaya çalışılmıştır.

**Tablo 3**  
**Örnekleme Seçilen Fakültelerdeki Öğretim Elemanı Sayıları**

	Profesör	Doçent	Yard. Doç.	Öğr. Gör.	Araş. Gör.	Toplam
<b>ADÜ</b>						
Eğitim Fak.	6	-	12	11	5	34
Fen Edb. Fak	11	8	41	9	59	128
İİBF	1	1	23	4	40	69
Tıp Fakültesi	25	46	74	1	190	336
MYO	2	3	20	80	12	117
<b>Toplam</b>	<b>45</b>	<b>58</b>	<b>170</b>	<b>105</b>	<b>306</b>	<b>684</b>
<b>DEÜ</b>						
Eğitim Fak.	33	8	82	39	54	216
Fen Edb. Fak	16	12	38	35	79	180
İİBF	48	15	43	4	54	164
Tıp Fakültesi	115	69	55	-	400	639
MYO	7	3	15	79	10	114
<b>Toplam</b>	<b>219</b>	<b>107</b>	<b>233</b>	<b>157</b>	<b>597</b>	<b>1313</b>
<b>EÜ</b>						
Eğitim Fak.	4	1	14	13	7	39
Fen Edb. Fak	110	47	71	20	180	428
İİBF	5	8	15	3	24	55
Tıp Fakültesi	181	87	72	76	388	804
MYO	5	6	16	92	10	129
<b>Toplam</b>	<b>305</b>	<b>149</b>	<b>188</b>	<b>204</b>	<b>609</b>	<b>1455</b>
<b>Genel</b>	<b>569</b>	<b>314</b>	<b>591</b>	<b>466</b>	<b>1512</b>	<b>3452</b>
<b>Toplam</b>						

Tablo 3’de görülebileceği gibi üç üniversitede örnekleme alınan fakülte ve meslek yüksekokullarında görev yapan toplam öğretim elemanı sayısı 3452’dir. Bu öğretim elemanlarının 684’ü Adnan Menderes Üniversitesi’nde, 1313’ü Dokuz Eylül Üniversitesi’nde, 1455’i de Ege Üniversitesi’nde görev yapmaktadırlar.

**Tablo 4**  
**Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Üniversitelere Göre Dağılımı**

Üniversite	Frekans	Yüzde
DEÜ	141	35,6
ADÜ	139	35,1
EGE	116	29,3
Toplam	396	100,0

Yanıtladıkları anketler değerlendirmeye alınan, araştırmaya katılan öğretim elemanı sayısı 396'dır. Tablo 4'te görülebileceği gibi, Dokuz Eylül Üniversitesi'nden 141 öğretim elemanı (toplamın %35,6'sı); Ege Üniversitesi'nden 116 öğretim elemanı (toplamın %35,1'i) ve Adnan Menderes Üniversitesi'nden 139 öğretim elemanı (toplamın %29,3'ü) araştırmaya katılmıştır.

**Tablo 5**  
**Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Çalıştıkları Birim ve Unvana Göre Dağılımı**

	Prof.	Doç.	Yard. Doç.	Öğr. Gör.	Araş. Gör.	Toplam
<b>ADÜ</b>						
Eğitim Fak.	1	0	4	8	5	18
Fen Edb. Fak	2	2	10	0	12	26
İİBF	0	1	8	2	12	23
Tıp Fakültesi	5	10	11	0	20	46
MYO	0	0	3	23	0	26
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>36</b>	<b>33</b>	<b>49</b>	<b>139</b>
<b>DEÜ</b>						
Eğitim Fak.	3	2	8	3	7	23
Fen Edb. Fak	2	2	5	4	8	21
İİBF	4	1	3	2	17	27
Tıp Fakültesi	12	7	8	0	20	47
MYO	2	2	3	15	1	23
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>14</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>53</b>	<b>141</b>
<b>EÜ</b>						
Eğitim Fak.	2	1	2	0	3	8
Fen Edb. Fak	9	5	6	1	17	38
İİBF	1	1	2	0	3	7
Tıp Fakültesi	18	8	7	0	19	52
MYO	0	1	2	8	0	11
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>16</b>	<b>19</b>	<b>9</b>	<b>42</b>	<b>116</b>
<b>Genel Toplam</b>	<b>61</b>	<b>43</b>	<b>82</b>	<b>66</b>	<b>144</b>	<b>396</b>

Tablo 5'te görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretim elemanlarının 61'i Profesör, 43'ü Doçent, 82'si Yardımcı Doçent, 66'sı Öğretim Görevlisi ve 144'ü Araştırma Görevlisidir. Profesörlerin 8'i Adnan Menderes Üniversitesi'nden, 23'ü Dokuz Eylül Üniversitesi'nden, 30'u Ege Üniversitesi'ndendir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Eğitim Fakültelerinden 6 Profesör, 3 Doçent, 14 Yardımcı Doçent, 11 Öğretim görevlisi ve 14 Araştırma görevlisi; Tıp Fakültelerinden 35 Profesör, 25 Doçent, 26 Yardımcı Doçent, 59 Araştırma görevlisi; Fen Edebiyat Fakültelerinden 13 Profesör, 9 Doçent, 21 Yardımcı Doçent, 5 Öğretim görevlisi ve 37 Araştırma görevlisi; İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinden 5 Profesör, 3 Doçent, 13 Yardımcı Doçent, 4 Öğretim görevlisi ve 32 Araştırma görevlisi; Meslek Yüksekokullarından 2 Profesör, 3 Doçent, 8 Yardımcı Doçent, 46 Öğretim görevlisi ve 1 Araştırma görevlisi anketi yanıtlamışlardır.

**Tablo 6**  
**Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı**

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	159	40,2
Erkek	237	59,8
Toplam	396	100,0

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %40,2'si (159 öğretim elemanı) kadın, %59,8'i (237 öğretim elemanı) erkektir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan ölçme aracı, araştırmacı tarafından özel olarak bu araştırmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Ölçme aracı geliştirilirken daha önce yurt içi ve yurtdışında kullanılan ölçme araçları incelenmiş, ancak bu ölçme araçları bu araştırmada kullanılan boyutları tam olarak kapsamadığından olduğu gibi kullanılamamışlardır. Ancak, ilgili araştırmalar kısmında değinilen çalışmalarda sorular ölçme aracı geliştirilirken örnek alınmış ve bu alınan örnekler için de araştırma sahiplerinden izin alınmıştır (Dönmez, 1992; Korkut, 2002).

## Ölçme Aracının Geliştirilmesinde İzlenen Yol

Araştırmanın amaçlarını ve olası yükseköğretim sorunlarını içeren bir form eğitim yönetimi ve işletme yönetimi alanlarında çalışan üniversite öğretim elemanları ve üniversitedeki sorunlar ile ilgili çalışmaları bulunan kişilere gösterilmiş ve hangi sorunlar eklenebilir ya da hangi sorunların araştırılması gereksizdir konuları birlikte tartışılmıştır. Ayrıca, tez izleme jürisinde bulunan öğretim üyeleri ile de her bir madde ve sorun konusunda tartışılmıştır. Baştan ortaya konan 90 maddeden yaklaşık yirmi tanesi bu arada elenmiş ayrıca yargı belirten cümlelerin ölçme aracında kullanılması yerine yargı belirtmeyen cümlelerin kullanılmasının yanıtları daha az etkileyeceğine karar verilmiştir. Ölçeğin yargı cümlelerini kapsamamasının bir nedeni de akademisyenlerin kendileri hakkında konuşmaktan hoşlanmamaları ve insanların kendileri hakkında olumsuz yargı içeren cümleleri savunma tepkisiyle yanıtlayacaklarının düşünülmesidir.

Elde edilen ve düzenlenen form 70 maddeden oluşmaktadır. Bu formda, yanıtlayıcılar her bir ifadeyi hem anabilim dalı hem fakülte hem de üniversite için ayrı ayrı değerlendirmeye yöneltilmiştir. Bu ölçme aracının birinci bölümünde üniversite, fakülte, yüksekokul, akademik unvan, cinsiyet gibi bireysel özellikler, ikinci bölümünde ise yukarıda belirtildiği gibi üç bölümlü bir ifade seçenekleri tablosu yer almaktadır.

Ölçme aracında yer alan ifadeler yargı içermeyen cümleler olduğundan, çok yüksek, yüksek, orta, düşük, çok düşük seçenekleriyle tamamlanabilir hale getirilerek düzenlenmiştir.

Geliştirilen ölçme aracı iki Türk Dili uzmanınca incelenmiş ve onların fikirleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Ölçme aracı her aşamada alan uzmanlarının katkılarıyla geliştirilerek kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Bu arada ölçme aracına bir adet kontrol sorusu da eklenmiştir.

Ölçme aracı ilk olarak Dokuz Eylül Üniversitesi'nde çalışan 50 öğretim elemanına uygulanmış ve toplanan anketler incelenmiştir. Ölçme aracına verilen



yanıtlarda ya sadece anabilim dalının ya da sadece üniversitenin yanıtladığı görülmüştür. Ayrıca anketi yanıtlayanlardan anketin yanıtlanma zorluğu olduğu ve pek çok sorunun hem üniversitede hem fakültede hem de anabilim dalında yanıtlanmasının anlamsız olduğu konusunda eleştiriler gelmiştir. Bazı maddelerin madde test korelasyonları ve alfa katsayıları da çok düşük çıkmıştır. Yanıtlanma zorluğu ölçme aracının geçerliliğini ve güvenilirliğini etkileyeceğinden ölçme aracı formu alanında uzman iki öğretim üyesiyle tekrar gözden geçirilip düzenlenmiş ve soruların sadece üniversite geneli ya da bölüm için yanıtlanmasının hem yanıtlama zorluğunu engelleyeceği hem de araştırmamanın amacında anabilim dalları arasındaki farkın önemli olmaması nedeniyle tek sütunlu olarak değiştirilmesine karar verilmiştir.

### **Ölçme Aracının Geçerliliği ve Güvenilirliği**

Tek sütunlu yanıtlama seçeneği ile yeniden düzenlenen ölçme aracının madde test korelasyonları ve alfa katsayıları düşük olan maddeleri de çıkarılarak 60 maddelik yeni ölçme aracı oluşturulmuştur. Ölçme aracının yeni hali de 50 öğretim elemanına uygulanarak bir pilot çalışma daha yapılmıştır. Bu pilot çalışmanın sonucunda ölçme aracının bu haliyle uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir. Tablo 7’de pilot çalışmanın güvenilirlik analizi sonucu görülmektedir.

**Tablo 7**  
**Yükseköğretimde Yönetim Sorunları Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları**

<b>Ölçme aracı</b>	<b>Alpha Katsayısı</b>	<b>Standartlaştırılmış Madde Alpha Katsayısı</b>
Yükseköğretimde Yönetim Sorunları	,9311	,9394

Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması ve alt ölçeklerin oluşturulması için faktör analizi yapılmıştır. Bu çözümlere tüm verilerin SPSS bilgisayar programına yüklenmesi yapıldıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Bu konuda Tabachnick ve Fidell’in (1996) faktör analizi için verdiği ölçütler dikkate alınmıştır. Yazarlara göre faktör analizi için 300 kişi “iyi”, 500 kişi “çok iyi” ve 1000 kişi “mükemmel” olarak değerlendirilmektedir.

Örneklem büyüklüğünün korelasyonun güvenilirliğini sağlayacak kadar büyük olması önemlidir. Örneklemden elde edilen verilerin yeterliğinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmaktadır. Kaiser, bulunan değeri 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemez (0,90'larda mükemmel, 0,80'lerde çok iyi, 0,70'lerde ve 0,60'larda vasat, 0,50'lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2002).

Faktör analizi varsayımlarından biri de; analizde kullanılan değişkenlerin normal dağılıma sahip olmasıdır. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği Bartlett testi ile test edilmektedir. Bartlett testi sonucu ne kadar yüksek ise, manidar olma olasılığı o kadar yüksektir. Eğer bu test yapılamıyorsa her bir değişken için çarpıklık ve basıklığa bakılarak değerlendirme yapılabilir. Gerek KMO gerekse Bartlett testi ölçeğin faktörleştirilebilirliğini de ortaya koymaktadır. (Tavşancıl, 2002).

Bu çalışmada kullanılan ölçeğin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterip göstermediğini sınamak için Bartlett testi kullanılmış ve normallik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek içinde Kaiser-Meyer-Olkin ( KMO ) testi yapılmıştır. KMO katsayısı 0,9 bulunmuştur. Bu değer KMO ölçütüne göre “mükemmel” olarak değerlendirilebilir (Akgül, 1997: 581).

Tablo 8'de bu çalışmanın faktör analizine uygunluğunun denetlendiği KMO ve Bartlett testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 8**  
**Faktör Analizi KMO ve Bartlett Testi Sonuçları**

Kaiser-Meyer-Olkin Ölçek Uygunluğu		,925
Bartlett küresellik testi	Ki-kare yakınlığı	7597,891
	sd	1128
	Önem denetimi	,000

Bu araştırmada, maddelerin 6nceden belirlenmiş bir yapıya uygunluğunun sorgulanması değil, var olanın ortaya çıkarılması g6zetildiğinden, Temel Bileşenler Analizi daha uygun g6r6lm6řt6r. Tatlıdil (1992), hem Temel Bileşenler Analizini hem Temel Eksenler Analizini fakt6r analizi adı altında incelemeyi yeğlemiş, sadece farklılaşma durumunda 6zg6n adı ile atıfta bulunmuştur. 6nk6 bu iki teknik arasında, matematiksel olarak hangi t6r varyansın kullanılacağından başka bir fark bulunmamaktadır. Denek sayısının artması durumunda, bu farklılığın sonuçlara yansımaları minimal d6zeye inmektedir (Hovardaoglu, 2000).

Temel bileşenler fakt6r analizi genellikle sosyal bilimlerde sık kullanılan equamax y6ntemiyle d6nd6r6lm6řt6r. Fakt6r analizi uygulandığında 6lme aracındaki maddeler 12 boyutta toplanmıştır. 6lme aracındaki “iş doyumunu d6zeyiniz” maddesi ayrı inceleneyeğinden analiz dışı bırakılarak tekrar serbest fakt6r analizi yapılmış ve maddeler yine 12 fakt6rde toplanmıştır. Birden çok fakt6r6, birbirine yakın değerde etkileyen maddeler de analizden çıkarıldığında maddeleri 7 fakt6rde toplamak için bir analiz yapılmış ve bu 7 fakt6r içinde fakt6r değeri 0,30’un altında olan maddeler de çıkarılmıştır. Alanyazında her bir fakt6r 6zerinde y6klemeye bulunan değişkenlerin yorumlanmasında 0,30 seviyesi genellikle minimum fakt6r y6k6 olarak kabul edilmektedir (Hill, 1995: 63).

Bu işlemler sonucunda ankette değerlendirmeye katılan 49 madde kalmıştır. İş doyumunu d6zeyiniz maddesi bulgular ve yorumlar b6l6m6nde ayrıca ele alınacaktır. Bu maddenin ayrı değerlendirilmesinin amacı, 6ęretim elemanlarının iş doyumunu d6zeylerinin de 6niversite 6rg6t6 içinde bir sorun alanı olup olmadığının belirlenmesidir. Fakt6r analizine alınmamasının nedeni, bu maddenin bireysel durumu ortaya koyan bir madde olmasıdır.

Anketteki 48 maddeye verilen yanıtlar, araştırmanın başlangıcında belirlenen yedi alt boyutta toplanmıştır. Tablo 9’da bu 48 maddeye verilen yanıtların 7 boyuta g6re d6nd6r6lm6ř fakt6r y6kleri verilmiştir.

**Tablo 9**  
**Döndürülmüş Faktör Yükleri**

Madde No	Faktör Yükü			Madde No	Faktör Yükü			
	1	2	3		4	5	6	7
27	,711			12	,602			
28	,691			5	,549			
30	,642			2	,538			
54	,637			41	,441			
21	,600			29		,632		
35	,546			20		,601		
4	,490			38		,575		
58	,461			49		,569		
7	,379			13		,420		
56		,689		50		,413		
51		,654		6		,394		
37		,611		47			,691	
52		,599		48			,637	
55		,554		53			,384	
23		,528		9				,634
57		,487		14				,577
33		,456		31				,563
24			,653	8				,504
26			,647	10				,475
40			,636	11				,419
34			,621	15				,370
22			,587	1				,327
42			,569					
43			,448					
3			,445					
44			,429					

Tablo 10’da alt boyutlarda yer alan maddeler ve bunların faktör yükleri görülmektedir:

**Tablo 10**  
**Faktör Analizine Göre Alt Boyutlar ve Faktör Yükleri**

<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Yükü</b>
<b>Öğretim Elemanı Niteliği Boyutu</b>	
4. Bilimsel araştırmaların nitel düzeyi	,590
7. Bilgi üretme amacını gerçekleştirme düzeyi	,456
21 Öğretim elemanlarının çağdaş öğretim becerileri	,579
27.Öğretim elemanlarının alanlarındaki çağdaş gelişmeleri izleme düzeyi	,618
28. Öğretim elemanlarının alanındaki çağdaş gelişmeleri derslerine yansıtma	,627
30. Öğretim elemanlarının araştırma yöntemleri konusunda bilgileri	,561
35. Bilimsel araştırmaların sayısı	,481
54. Öğretim elemanlarının bilimsel düşünme becerileri	,585
58. Genel olarak öğretim elemanı kalitesi	,580
<b>Demokratiklik Boyutu</b>	
23.Öğretim elemanı - öğrenci ilişkilerinin demokratikliği	,646
33. Öğretim elemanlarının kararlara katılım oranı	,502
37. Öğretim elemanlarının eğitim-öğretimle ilgili düşüncelerini ifade edebilme rahatlık oranı	,552
51. Öğretim elemanlarının, yönetimin karar ve uygulamaları konusundaki eleştirilerini yöneticilere söyleyebilme oranı	,684
52. Yöneticilerin, karar ve uygulamalarında eleştirileri dikkate alma düzeyi	,628
55. Öğretim elemanı- yönetici ilişkilerinin demokratiklik düzeyi	,646
56. Yöneticilerin değişime açıklığı	,646
57. Kurulların kendi içinde karar almadaki demokratiklik düzeyi	,562
<b>Öğretim-Araştırma Boyutu</b>	
3. Sosyal/kültürel tesislerin yeterlilik düzeyi	,406
22. Öğretim elemanlarının ofislerinin, çalışma ortamlarının temizlik düzeyi	,516
24. Öğretimde kullanılan araç gerecin yeterliliği	,645
34. Araştırmada kullanılan araç gerecin yeterliliği	,551
26. Dersliklerin fiziksel yeterliliği	,504
40. Destek hizmetler personelinin sayısal yeterliliği	,492
42. Sosyal etkinliklerin öğretim elemanları için yeterliliği	,452
43. Sosyal etkinliklere katılım oranı	,567
44. Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirme çabalarına yönetimce verilen	,453

<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Yüğü</b>
<b>Yükselme ve Gelişme Olanakları Boyutu</b>	
2. Bilimsel araştırmalara finansal destek	,520
5. Akademik yükselmelerde bilimsel yeterliliğe bakılması	,499
12. Bilimsel yayınlara ödöl desteği	,530
41. Öğretim elemanları arasında bilimsel araştırmalarda işbirliği	,417
<b>İnsan İlişkileri Boyutu</b>	
6. Öğretim elemanı seçilirken/alınırken kayırmacılık olasılığı	,513
13. Akademik özgürlüğün dikkate alınma düzeyi	,526
20. Sizin olmadığınız yerde meslektaşlarınızın hakkınızı koruma olasılığı	,496
29. Öğretim elemanlarının birbirleri için fedakârlık yapabilme oranı	,599
38. Öğretim elemanları arasındaki çatışma düzeyi	,478
49. Yükselme olanaklarının kişisel ilişkilere bağlılığı	,518
50. Öğretim elemanlarının farklılıklara (siyasi, cinsel, ahlaki vb.) tahammülü	,445
<b>Yönetici nitelikleri boyutu</b>	
47. Yöneticilerin kararlarında, bilimsel amaçları önemsemesi	,583
48. Yöneticilerin kararlarında kurumsal amaçları önemsemesi	,454
53. Öğretim elemanlarının yükselme olanaklarından yararlanmalarında yönetici tarafsızlığı	,509
<b>Örgütsel Amaçlara Ulaşma Boyutu</b>	
1. Nitelikli insan gücü yetiştirme amacına ulaşılma düzeyi	,476
8. Ulusal sorunlar konusunda öğretim üyelerinin düşüncelerini serbestçe söyleyebilme özgürlüğü	,498
9. Kütüphanenin yeterliliği	,485
10. Topluma hizmet amacını gerçekleştirme düzeyi	,531
11. Bilgiyi halka ulaştırma amacını gerçekleştirme düzeyi	,466
14. Bilimsel araştırmalara bilgisayar ve veri tabanı desteği	,455
15. Mevcut bilgiye yeni boyutlar katma düzeyi	,439
31. Öğretim elemanlarının araştırma konularını seçmekteki serbestlik düzeyi	,470

Çalışmanın başında özerklik ve demokratiklik boyutları iki ayrı boyut olarak düşünülmüştür. Ancak faktör analizinde özerklik boyutunu ölçeceği düşünülen sorular diğer boyutların içinde değerlendirilmiştir. Bunun dışında faktörler yaklaşık olarak çalışmanın başında düşünüldüğü gibi gerçekleşmiştir.

Bu faktör çözümlenmesine göre her bir faktörün kendi içinde güvenilirliği test edilmiştir. Geliştirilen ölçeğin gerek faktör düzeyindeki yapısını, gerekse toplamdaki durumunu görmek amacıyla her faktör içerisinde ve toplam puanlar üzerinden güvenilirlik (Cronbach alfa), öz değer (eigen değeri) katsayıları ve varyans açıklama yüzdeleri de hesaplanmıştır. Sonuçlar tablo 11’de görülmektedir.

**Tablo 11**  
**Alt Boyutların Kendi İçinde Güvenilirliği**

	Alfa değerleri	Eigen değerleri (Özdeğer)	Toplam varyansı açıklama yüzdesi
Ölçeğin tümü	,9460		% 52,992
Öğretim elemanı niteliği	,8699	14,208	% 29,599
Özerklik-demokratiklik	,8874	2,981	% 6,211
Öğretim-araştırma	,8137	2,133	% 4,444
Yükselme ve gelişme olanakları	,6153	1,864	% 3,883
İnsan ilişkileri	,7722	1,544	% 3,216
Yönetici nitelikleri	,7037	1,469	% 3,061
Örgütsel amaçlara ulaşma	,7767	1,237	% 2,578

Tablo 11’de görüldüğü gibi en düşük güvenilirlik düzeyi ,6153 ile yükselme ve gelişme olanakları boyutundadır. Bu boyutta toplanan madde sayısının az olması bu düşüklüğün nedeni olarak düşünülebilir.

### **Veri Toplama Aracının Uygulanması**

Ölçme aracının son hali tez izleme jürisi tarafından onaylandıktan sonra Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve bu kurulun onayı alındıktan sonra Dokuz Eylül, Ege ve Adnan Menderes Üniversitelerinde uygulanma izni alınmıştır.

Ölçme aracı, örnekleme alınan tüm birimlerde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Örnekleme alınan gruptan bazı öğretim elemanları üniversitede yeni

oldukları gerekçesiyle ve bazıları da yanıtlamak istemediklerini söyleyerek anketi yanıtlamamışlardır. Onların yerine rastlantısal olarak (serbest örneklem tekniğiyle) aynı unvandan başka öğretim elemanlarına anket uygulanmıştır. Anketlerin SPSS istatistik programına girişi yapılırken kontrol sorularını birbirinden farklı yanıtlayanların anketleri değerlendirmeye alınmamıştır.

### **Veri Çözümleme Teknikleri**

Öğretim elemanlarının maddeleri yanıtlarken işaretledikleri seçeneklerden fikrim yok = 0; çok düşük=1; düşük=2; orta=3; yüksek=4 ve çok yüksek=5 puanları ile değerlendirilerek SPSS istatistik programına yüklenmiştir. Bazı maddeler, olumsuz yargı taşıyan maddeler olarak hazırlandığından bu işlem ters çevrilmiş, çok yüksek seçeneği=1; yüksek=2; orta: 3; düşük=4; çok düşük=5 ve fikrim yok:0 puanları ile programa yüklenmiştir.

Fikrim yok seçeneği "0" ile değerlendirildiğinden ortalama puanlar hesaplanırken dikkate alınmamış, verilerin sağlıklı yorumlanabilmesi için beşli ölçeklerde uygulanan, çok yüksek seçeneğine verilen 5 puandan, çok düşük 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.

Bir maddenin ortalamasının çok düşük olması o konuda yaşanan sorunların yoğun, ortalamasının çok yüksek olması ise o konuda yaşanan sorunların az olarak algılandığının göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Veriler çözümlenirken birinci alt problemde her yönetsel sorun boyutuna giren maddelerin frekans ve aritmetik ortalamaları değerlendirilmiştir. Daha sonraki alt problemlerde, frekans, aritmetik ortalama gibi tanımlayıcı istatistiklerle birlikte, üniversiteler, fakülteler ve unvanlar arasında fark olup olmadığının anlaşılabilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANALYSIS OF VARIANCE) 3 ya da daha çok grup arasında, belirli bir değişkene dayalı



olarak farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Temel olarak varyans analizi, gruplar arasındaki değişkenliği (farklılaşmayı-varyansı), grupların içindeki bireyler arasındaki değişkenliğe (farklılaşmaya-varyansa) oranlar (<http://www.istatistik.gen.tr>). Analizin amacı, gruplar arasındaki farklılaşmanın, bireyler arasındaki farklılaşmadan büyük olup olmadığını tespit etmektir. Aralarında anlamlı farklılık ortaya çıktığında bu farkın hangileri arasında olduğunu anlaşılması amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkeninin farkının araştırılmasında ise t testi kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular çözümlenerek verilmiş ve yorumlanmıştır. Birinci alt problem incelenirken üniversitenin yönetsel sorunlarının neler olduğu genel olarak belirlenmiş, daha sonra tüm alt problemler her bir yönetsel sorun boyutuna göre ayrı ayrı çözümlenerek yorumlanmıştır.

#### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın birinci alt problemi “öğretim elemanlarının algılarına göre üniversitenin yönetsel sorunları nelerdir?” olarak belirlenmişti.

Bu alt problemin yanıtını verebilmek için önce ankete verilen yanıtların toplu bir değerlendirmesi yapılmıştır. Anketten elde edilen verilerin toplu olarak değerlendirilmesi sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

Anketi yanıtlarken öğretim elemanlarının en çok kullandığı seçenek 12’de görüldüğü gibi orta seçeneği (43 maddede mod=3) olmuştur. Orta seçeneği bilindiği gibi -durumun gerçekten orta olmasının yanında- üzerinde çok düşünülmeyen, karar verilemeyen ya da uç noktalara kayılmak istenmeyen durumlarda tercih edilmektedir. Madde ortalamalarının 2,11 ile 3,37 arasında, başka bir deyişle düşük ile orta arasında yığıldığı görülmektedir. Standart sapmaların da 1’in etrafında olduğu tablo 12’de görülmektedir.

**Tablo 12**  
**Anket Maddelerinin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

Maddeler	n	$\bar{X}$	ss	ÇD	D	O	Y	ÇY	FY
Nitelikli insan gücü yetiştirme amacına ulaşılma düzeyi	392	2,90	,871	26	71	202	87	3	3
Bilimsel araştırmalara finansal destek	396	2,18	1,08	91	135	104	43	4	19
Sosyal/kültürel tesislerin yeterlilik düzeyi	396	2,39	1,05	82	110	144	45	7	8
Bilimsel araştırmaların nitel düzeyi	393	2,71	,920	26	88	203	64	-	12
Akademik yükselmelerde bilimsel yeterliliğe bakılması	395	2,66	1,15	48	77	152	92	5	21
Öğretim elemanı seçilirken/alınırken kayırmacılık olasılığı	393	2,60	1,33	58	92	108	81	27	27
Bilgi üretme amacını gerçekleştirme düzeyi	391	2,69	,865	29	97	207	49	3	6
Ulusal sorunlar konusunda öğretim üyelerinin düş. serbestçe söyl. özgür.	395	2,97	1,27	41	58	121	124	32	19
Kütüphanenin yeterliliği	395	2,94	1,16	55	55	130	131	17	7
Topluma hizmet amacını gerç. düz.	394	2,75	1,33	47	86	158	91	6	6
Bilgiyi halka ulaştırma amacını gerç. düz.	393	2,42	,994	61	123	148	49	1	11
Bilimsel yayınlara ödül desteği	393	2,11	1,14	88	124	105	40	4	32
Akademik özgürlüğün dikkate alınma düz.	390	2,51	1,11	57	99	142	70	4	18
Bilimsel araştırmalara bilgisayar ve veri tabanı desteği	395	3,38	1,11	24	31	117	172	42	9
Mevcut bilgiye yeni boyutlar katma düz.	395	2,73	,899	34	73	221	57	2	8
Sizin olmadığınız yerde meslektaşların hakkınızı koruma olasılığı	395	2,43	1,21	81	88	129	64	12	21
Öğretim elemanlarının çağdaş öğretim beceri	396	2,94	,902	23	71	198	92	8	4
Öğretim elemanlarının ofislerinin, çalışma ortamlarının temizlik düzeyi	396	2,97	1,18	56	52	138	117	27	6
Öğretim elemanı, öğrenci iliş. demokr.	394	3,32	1,01	23	49	123	168	29	2
Öğretimde kullanılan araç-gerecin yeterl.	395	2,95	1,07	40	79	133	125	14	4
Dersliklerin fiziksel yeterliliği	392	2,89	1,09	37	76	140	120	9	10
Öğretim elemanlarının alanlarındaki çağdaş gelişmeleri izleme düzeyi	393	3,12	,968	17	55	172	127	15	7
Öğretim elemanlarının alanındaki çağdaş gelişmeleri derslerine yansıtma oranı	394	2,86	1,00	29	70	185	92	7	11
Öğretim elemanlarının birbirleri için fedakârlık yapabilme oranı	394	2,43	1,12	73	109	132	57	9	14
Öğretim elemanlarının araştırma yöntemleri konusunda bilgileri	394	2,91	1,00	19	77	177	99	10	12
Öğretim elemanlarının araştırma konularını seçmekteki serbestlik düzeyi	396	3,22	1,19	16	49	114	165	32	20
Öğretim elm. karar katılım oranı	395	2,40	1,07	70	117	138	50	6	14
Araştırmada kull. araç gerecin yeterliliği	391	2,59	1,04	50	104	154	66	6	11
Bilimsel araştırmaların sayısı	387	2,52	,995	34	114	170	49	2	18
Öğretim elemanları arasındaki çatışma düzeyi	394	2,64	1,10	51	107	147	62	18	9

**Tablo 12**  
**Anket Maddelerinin Frekans Dağılımları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları Devam**

Maddeler	n	$\bar{X}$	ss	ÇD	D	O	Y	ÇY	FY
Destek hizmetler personelinin sayısal yeterliliği	394	2,17	1,06	125	120	96	45	5	3
Öğretim elemanları arasında bilimsel araştırmalarda işbirliği	393	2,55	1,05	49	113	147	66	5	13
Sosyal etkinliklerin öğretim elemanları için yeterliliği	391	2,28	,978	69	151	123	33	4	11
Sosyal etkinliklere katılım oranı	393	2,28	1,00	67	158	118	30	8	12
Öğretim elemanlarının kend. gelişt. çabasına yönetimce verilen destek	396	2,56	1,04	55	125	135	66	8	7
Yöneticilerin kararlarında, bilimsel amaçları önemsemesi	395	2,59	1,13	52	96	151	66	13	17
Yöneticilerin kararlarında kurumsal amaçları önemsemesi	390	2,92	1,16	31	54	154	117	14	20
Yükselme olanaklarının kişisel ilişkilere bağlılığı	394	2,37	1,19	69	130	112	43	20	20
Öğretim elm. farklılıklara (siyasi, cinsel, ahlaki vb.) tahammülü düzeyi	394	2,93	1,18	23	66	142	123	17	23
Öğretim elemanlarının, karar ve uygulamaları konusundaki eleştirileri yöneticilere söyleyebilme oranı	394	2,61	1,16	72	96	125	77	17	7
Yöneticilerin, karar ve uygulamalarında eleştirileri dikkate alma düzeyi	395	2,42	1,13	83	99	135	55	10	13
Öğretim elemanlarının yükselme olanaklarından yararlanmalarında yöneticilerin tarafsızlığı	392	2,40	1,27	66	81	129	71	9	36
Öğretim elemanlarının bilimsel düşünme becerileri	393	2,94	,988	23	68	186	96	12	9
Öğretim elemanı- yönetici ilişkilerinin demokratiklik düzeyi	395	2,73	1,08	49	87	153	86	11	9
Yöneticilerin değişime açıklığı	392	2,75	1,07	44	92	156	78	14	8
Kurulların kendi içinde karar almadaki demokratiklik düzeyi	391	2,57	1,21	44	83	146	78	9	31
Genel olarak öğretim elemanı kalitesi	394	3,04	,832	20	61	205	100	8	-
İş Doyumu Düzeyiniz.	394	2,81	1,01	51	75	175	78	14	1

Ölçme aracında yer alan maddelerin ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın “bilimsel araştırmalara bilgisayar ve veri tabanı desteği” ( $\bar{X}=3,38$ ) maddesinde yüksek sınırına yakın, orta düzeyde olduğu, en düşük ortalamanın ise “bilimsel yayınlara ödül desteği” ( $\bar{X}=2,11$ ) maddesinde olduğu görülmektedir.

Ortalaması 3,40 ın üstünde yani yüksek ya da çok yüksek olarak değerlendirilen ve ortalaması 1,80'in altında yani çok düşük olarak değerlendirilen hiç madde bulunmamaktadır. Ortanın üst sınırına yakın olarak değerlendirilebilecek olan diğer maddeler “öğretim elemanı-öğrenci ilişkilerinin demokratiklik düzeyi” ( $\bar{X}=3,32$ ), “öğretim elemanlarının araştırma konularını seçmekteki serbestlik düzeyi” ( $\bar{X}=3,22$ ), “öğretim elemanlarının alanlarındaki çağdaş gelişmeleri izleme düzeyi” ( $\bar{X}=3,12$ ), “genel olarak öğretim elemanı kalitesi” ( $\bar{X}=3,04$ ) maddeleridir.

Ortalaması 2,59'un altında olan diğer bir deyişle düşük ortalama ile değerlendirilen diğer maddeler ise “destek hizmetler personelinin sayısal yeterliliği” ( $\bar{X}=2,17$ ), “bilimsel araştırmalara finansal destek” ( $\bar{X}=2,18$ ) maddeleridir.

Birinci alt problem genel olarak değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının algılarına göre, yükseköğretimde, öğretim elemanlarının çalışmalarında bilgisayar desteğine ilişkin sorunlarının, öğrenci öğretim elemanı ilişkilerinde demokratiklik sorunlarının görece daha az olduğu ve öğretim elemanlarının alanlarındaki çağdaş gelişmeleri izleme düzeylerinde ve genel olarak öğretim elemanı kalitesinde sorunların daha az algılandığını düşündürebilir.

Ortalamaları düşük olan maddelere bakıldığında ise öğretim elemanlarının algılarına göre bilimsel yayınlarına daha fazla finansal destek beklendiği, bilimsel çalışma konusunda daha fazla motivasyona gereksinim duyulduğu düşünülebilir. Motivasyon unsurlarından olan sosyal etkinliklerle ilgili sorunlar da öğretim elemanlarının motivasyon beklentilerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Üniversitelere göre en düşük ve en yüksek madde ortalamalarına bakıldığında en düşük maddelerin birbirinden farklı olduğu en yüksek maddelerin ise iki üniversitede birbirinin aynı olduğu tablo 13'de görülmektedir.

Üniversiteler kuruluş tarihlerine göre sıralanmış ve Ege Bölgesi'nde kurulan ilk üniversite EB1, ikinci kurulan üniversite EB2, ve son kurulan üniversite ise EB3 olarak kısaltılmıştır. Tablo 13'de en düşük ve en yüksek madde ortalamaları görülmektedir.

**Tablo 13**  
**Üniversitelere Göre En Düşük ve En Yüksek Madde Ortalamaları**

Üniversite	En düşük madde	$\bar{X}$	En yüksek madde	$\bar{X}$
EB1	Sosyal etkinliklere katılım oranı	2,23	Bilimsel araştırmalara bilgisayar, veri tabanı desteği	3,59
EB2	Yükselme olanaklarının kişisel ilişkilere bağlılığı	1,94	Bilimsel araştırmalara bilgisayar veri tabanı desteği	3,43
EB3	Bilimsel araştırmalara ödöl desteği	1,98	Öğretim elemanı öğrenci ilişkilerinin demokratikliği	3,31

Maddelerin ortalamaları üniversiteler arasında karşılaştırıldığında ise tablo 13’de görüldüğü gibi Ege Bölgesi’nde ilk kurulan üniversitedeki (EB1) en düşük ortalama ikinin üstündedir. “Sosyal etkinliklere katılım oranı” maddesi en düşük ortalamayı ( $\bar{X}=2,23$ ) almıştır. Daha sonra sırasıyla “bilimsel araştırmalara ödöl desteği” ( $\bar{X}=2,37$ ) ve “sizin olmadığınız yerde meslektaşlarınızın hakkınızı koruma olasılığı” ( $\bar{X}=2,38$ ) maddeleri düşük ortalama almışlardır.

Ege bölgesinde ilk kurulan üniversitenin en yüksek ortalaması ikinci kurulan üniversitenin (EB2) de en yüksek ortalaması olan maddesidir. Bu madde “Bilimsel araştırmalara bilgisayar ve veri tabanı desteği” dir ( $\bar{X}=3,43$ ). Bunun dışında en yüksek iki madde, “kütüphanenin yeterliliği” ( $\bar{X}=3,37$ ) ve “öğretim elemanı öğrenci ilişkilerinin demokratikliği” ( $\bar{X}=3,33$ ) maddeleridir.

Ege bölgesinde ilk kurulan üniversitenin eski bir üniversite olması öğretim ve araştırma alt yapısının daha güçlü olduğunu düşündürmektedir. Bu anlamda öğretim elemanlarının kütüphanelerini ve bilimsel araştırmalarda sağlanan bilgisayar ve veri tabanı desteğini yüksek bulmaları alt yapısının iyi olduğu savını güçlendirmektedir. Öğretim elemanlarının öğretim ve araştırma konusundaki motivasyon beklentilerinin bu üniversitede de ortaya çıkmış olması bu eksikliği biraz daha vurgulamaktadır. Sizin olmadığınız yerde hakkınızın korunma olasılığı maddesinin düşük çıkması Ege Bölgesi’nde ilk kurulan üniversite açısından

meslektaşlar arası ilişkilerde bir takım sıkıntılar olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Tablo 13’de görüldüğü gibi, ikinci kurulan üniversitede en düşük ortalama, “yükselme olanaklarının kişisel ilişkilere bağlılığı” maddesidir ( $\bar{X}=1,94$ ). Bu maddenin yüksek olması olumsuzluk, düşük olması ise olumluluk göstergesi olduğundan, ters kodlanmıştır. Ortalamanın düşük olması yükselme olanaklarının kişisel ilişkilere bağlılığının öğretim elemanları tarafından yüksek olarak algılandığı anlamına gelmektedir. Ancak puan aralığı itibariyle çok düşüğe değil, düşüğe bulunmaktadır.

İkinci kurulan üniversitede 2’nin altında ortalaması olan 2 madde daha vardır. Bunlar “bilimsel araştırmalara ödül desteği” ( $\bar{X}=1,99$ ) ve “sosyal etkinliklere katılım oranı” maddesidir ( $\bar{X}=1,98$ ).

İkinci kurulan üniversitede en yüksek ortalama “bilgisayar ve veri tabanı desteği” maddesidir ( $\bar{X}=3,43$ ). Bu madde yüksek olarak değerlendirilmektedir. Bu maddeyi “öğretim elemanı öğrenci ilişkilerinin demokratikliği” ( $\bar{X}=3,32$ ) ve “öğretim elemanlarının alanlarındaki çağdaş gelişmeleri izleme düzeyi” ( $\bar{X}=3,05$ ) maddeleri izlemektedir.

İkinci kurulan üniversitede yükselme olanaklarının kişisel ilişkilere bağlılığının yüksek ortalama ile değerlendirilmesi bu üniversitede liyakate diğer üniversitelere oranla daha az önem verildiğini göstermektedir. Yükselme ölçütlerinin yeterince objektif olmadığı bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu yükselme olanakları sadece akademik değil aynı zamanda yönetsel kadrolar ya da kişinin kendisini geliştirmesi için sağlanan olanakları da içerdiğinden üzerinde düşünülmesi gereken bir olgudur. Ayrıca bir örgütte özellikle çıkarlar doğrultusunda kişisel ilişkilerin devreye girmesinin, o örgütün iklimini olumsuz etkileyebileceği de bilinmektedir.

En son kurulan üniversitede (EB3) en düşük ortalama “bilimsel araştırmalara ödül desteği” ( $\bar{X}=1,98$ ) maddesindedir. Bu maddeyi “destek hizmetler

personelinin sayısal yeterliliği” ( $\bar{X}=2$ ) ve “bilimsel araştırmalara finansal destek” ( $\bar{X}=2,04$ ) maddeleri izlemektedir.

En son kurulan üniversitede en yüksek ortalama “öğretim elemanı öğrenci ilişkilerinin demokratikliği” ( $\bar{X}=3,31$ ) maddesine verilmiştir. Bu maddeyi “öğretim elemanlarının alanlarındaki çağdaş gelişmeleri izleme düzeyi” ( $\bar{X}=3,26$ ) ve “genel olarak öğretim elemanı kalitesi” ( $\bar{X}=3,26$ ) maddeleri izlemektedir.

Bilimsel araştırmaların desteklenmesi en son kurulan üniversitede de sorun olarak görülmektedir. Bu durum sorunun bölgedeki tüm üniversitelere genellenebilirliğinin söz konusu olabileceğini düşündürmektedir. Personelin yetersizliği bu üniversitede diğerlerine göre daha önemli bir sorun olarak görülmektedir. En son kurulan üniversitede öğretim elemanı ile ilgili olumlulukların yüksek olması öğretim elemanlarının kendilerini değerlendirmedeki subjektifliğin göstergesi olabileceği gibi, öğretim elemanı sayısındaki azlığın onları daha fazla çalışmaya ve kendilerini geliştirme çabalarına yöneltmiş olabileceğini de düşündürebilir.

Ankette yer alan boyutları oluşturan maddelerin toplanmasıyla her boyut için bir toplam puan elde edilmiştir. Bu toplam puan ankete katılan herkes için hesaplanmış ve SPSS programına yeni veri olarak (1.boyut, 2.boyut gibi) kaydedilmiştir. Toplam puanların o boyuttaki madde sayısına bölünmesiyle de her bir boyut için ortalama puan hesaplanarak SPSS programına yeni veri olarak (ort 1. boyut, ort. 2. boyut gibi) kaydedilmiştir. Bu toplam ve ortalama puanların dağılımının incelenmesi hangi boyutun, hangi üniversitede daha yoğun olarak algılandığının bir göstergesi olabilecektir. Boyut puanlarının öğretim elemanlarının algılarına göre üniversitelerde tablo 14’deki gibi dağıldığı görülmüştür.



**Tablo 14**  
**Öğretim Elemanlarının Algılarına Göre Üniversitelerin Boyut Toplam ve Ortalama Puanları**

Üniversite		Öğ. El. Nit.	Dem.	Öğr. Araş	Yük. ve Geliş.	İnsan İlişk.	Yön. nitelik	Örg. Amaç
EB1	Puan	25,64	22,09	25,49	10,37	18,91	8,21	24,57
	n	111	113	111	114	111	110	112
	$\bar{X}$	2,84	2,76	2,83	2,59	2,70	2,74	3,07
	ss	5,118	6,023	5,584	2,781	4,739	2,393	5,073
EB2	Puan	24,84	20,65	22,14	8,96	15,91	7,13	22,89
	n	132	139	135	141	139	140	140
	$\bar{X}$	2,76	2,58	2,46	2,24	2,27	2,38	2,86
	ss	6,159	6,689	5,714	2,810	4,955	2,860	5,490
EB3	Puan	27,28	22,62	22,27	9,39	19,23	8,52	22,90
	n	130	134	136	135	133	136	134
	$\bar{X}$	3,02	2,83	2,47	2,35	2,75	2,84	2,86
	ss	5,467	6,970	6,265	3,285	5,682	3,006	5,416

Tablo 14 incelendiğinde Ege Bölgesi'nde ilk ve ikinci kurulan üniversitelerin en yüksek ortalama puanın, örgütsel amaçlara ulaşma boyutunda olduğu görülmektedir. Bu iki üniversitede çalışan öğretim elemanları üniversitelerinin örgütsel amaçlarına ulaşmakta çok sorun yaşamadığını düşünmektedirler. En son kurulan üniversitede ise en yüksek ortalama öğretim elemanı niteliği boyutundadır. Öğretim elemanlarının niteliği konusunda daha az sorun yaşandığı düşünülmektedir. Tablo 14'de görüldüğü gibi üç üniversitede de en düşük ortalaması olan boyut yükselme ve gelişme olanakları boyutudur.

Bu çalışmanın verileri değerlendirildiğinde yükseköğretimde yaşanan sorunların neler olduğu aşağıda boyutlara göre açıklanmaya çalışılmıştır. Boyutlar öğretim elemanı niteliğine ilişkin sorunlar boyutundan başlanarak önem sırasıyla verilmiştir.

*Öğretim Elemanı Niteliğine İlişkin Sorunlar Boyutu*

Bu boyutta yer alan maddeler, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile tablo 15’de gösterilmektedir.

**Tablo 15**  
**Öğretim Elemanı Niteliğine İlişkin Sorunlar Boyutunda Yer Alan Maddeler,**  
**Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Madde	n	$\bar{X}$	ss
Bilimsel araştırmaların nitel düzeyi	393	2,71	,920
Bilgi üretme amacını gerçekleştirme düzeyi	391	2,70	,865
Öğretim elemanlarının çağdaş öğretim becerileri	396	2,95	,902
Öğretim elemanlarının alanlarındaki çağdaş gelişmeleri izleme düzeyi	393	3,12	,968
Öğretim elemanlarının alanındaki çağdaş gelişmeleri derslerine yansıtma oranı	394	2,86	1,00
Öğretim elemanlarının araştırma yöntemleri konusunda bilgileri	394	2,92	1,00
Bilimsel araştırmaların sayısı	387	2,53	,995
Öğretim elemanlarının bilimsel düşünme becerileri	393	2,95	,988
Genel olarak öğretim elemanı kalitesi	394	3,04	,832
Boyut ortalaması		2,86	

Bu boyuttaki “bilimsel araştırmaların sayısı” maddesinin ortalaması “düşük” olarak değerlendirilmiştir. Diğer tüm maddeler öğretim elemanlarının algılarına göre “orta” düzeyde sorun olarak değerlendirilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu’nun hazırladığı “Türkiye’nin Yükseköğretim Starteji Taslak Raporunda” (2005: 140) da bu çalışmanın bulgularına uygun olarak Türkiye’deki yükseköğretim sisteminin hem nicelik hem de nitelik olarak önemli düzeyde açığı olduğu vurgulanarak “nitelikli öğretim üyesi açığının Türk yükseköğretim sisteminin karşı karşıya bulunduğu en önemli darboğazlardan biri” olduğu belirtilmektedir. Bu eksikliğin öğretim üyelerinin de kaynağı olan yükseköğretim sisteminden mezun olanların nitelikleri konusunda yaygın olan eleştirileri de doğruladığı düşünülmektedir.

Öğretim elemanı niteliği sorunlarını, öğrenci başına düşen öğretim elemanı sayısının Türkiye’de gelişmiş ülkelere oranla düşük olması ve bu düşüklüğün taşra üniversitelerinde daha fazla olmasının etkilediği düşünülmektedir (Aytaç ve diğer., 2001). Bu durum sonucunda öğretim elemanlarının ders saatleri fazlalaşmakta, öğretim elemanları çok yüksek ders yükleri taşımaktadırlar (YÖK, 2005:113). Bu da öğretim elemanı niteliğini olumsuz etkilemektedir.

Öğretim elemanı ücretlerinin düşüklüğü ve bu yüzden öğretim elemanı olmak isteyenlerin niteliğinin olumsuz etkilenmesinin bu sorunların kaynağı olduğu pek çok yayın ve araştırmada belirtilmektedir (Özalp, 1995; Başbakanlık, 1996).

Öğretim elemanı niteliğine ilişkin sorunların içerisinde “öğretim elemanlarının çağdaş öğretim becerileri”ne ilişkin sorunlara öğretim elemanlarının algılarına göre “orta” düzeyde Açıkgöz ve Açıkgöz’ün (1992) çalışmaları ile çelişmektedir. Öğretim elemanlarını alanlarıyla ilgili dergileri bile okumadıklarını söyleyen çalışmanın üzerinden 14 yıl geçmesi ve bilgisayar desteğinin artmasının bu sonucu doğurduğu düşünülebilir. Ancak Özdemir’in (2005) yaptığı araştırmada da öğretim elemanlarının hem çok az kitap okudukları hem de çok az dergiye abone oldukları ortaya çıkmıştır. Aynı sonuçlara Aytaç ve arkadaşlarının (2001) çalışmasında da rastlanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmadaki farklılığın öğretim elemanlarının kendilerini değerlendirirken objektif olamamalarından kaynaklanabileceği düşünülmelidir.

YÖK tarafından hazırlanan raporda da (2005: 190) bu konuya değinilmekte ve “bilimsel başarı ile birlikte öğretim üyeliğine atanacak kişinin başarılı bir öğretici olması için pedagojik formasyonunu geliştirmesi için olanaklar yaratılması” gereğinin üstünde durulmaktadır.

#### *Demokratikliğe İlişkin Sorunlar Boyutu*

Bu boyutta yer alan maddeler, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları tablo 16’da yer almaktadır.

**Tablo 16**  
**Demokratiklik Sorunları Boyutunda Yer Alan Maddeler, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Madde	n	$\bar{X}$	ss
Öğretim elemanı - öğrenci ilişkilerinin demokratikliği	394	3,32	1,01
Öğretim elemanlarının kararlara katılım oranı	395	2,40	1,07
Öğretim elemanlarının eğitim-öğretimle ilgili düşüncelerini ifade edebilmedeki rahatlık oranı	396	2,96	1,11
Öğretim elemanlarının, yönetimin karar ve uygulamaları konusundaki eleştirilerini yöneticilere söyleyebilme oranı	394	2,62	1,16
Yöneticilerin, karar ve uygulamalarında eleştirileri dikkate alma düzeyi	395	2,42	1,13
Öğretim elemanı- yönetici ilişkilerinin demokratiklik düzeyi	395	2,74	1,08
Yöneticilerin değişime açıklığı	392	2,75	1,07
Kurulların kendi içinde karar almadaki demokratiklik düzeyi	391	2,57	1,21
Boyut ortalaması		2,72	

Bu boyutta yer alan maddelere verilen yanıtlarda en yüksek ortalamanın “öğretim elemanı öğrenci ilişkilerinin demokratiklik düzeyi” maddesinde ( $\bar{X}=3,32$ ) olduğu, en düşük ortalamanın ise “öğretim elemanlarının kararlara katılım oranı” maddesinde ( $\bar{X}=2,40$ ) olduğu tablo16’da görülmektedir.

Öğretim elemanı öğrenci ilişkilerinin demokratikliğinde yaşanan sorunların öğretim elemanları tarafından düşük düzeyde algılanması, bu ilişkinin demokratiklik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının kararlara katılım oranının düşük olması ise alan yazındaki araştırmalarla benzeşim göstermektedir (Korkut, 2002; Aytacı, 2001).

Alan yazında demokratiklik boyutu ile ilgili olarak üniversitelerin hiyerarşik baskılardan arınmış olması gereğinden söz edilerek, hem akademik hiyerarşinin hem de idari hiyerarşinin öğretim elemanlarını baskı altında tutmasının üniversitede demokrasiyi olumsuz etkilediğinden söz edilmektedir. Ayrıca, demokrasinin sadece rektörlük seçimlerine indirgenmiş olduğu ve bu durumun da

üniversitede demokrasi tartışmalarını olumsuz etkilediği de sık değinilen bir olgudur (Başbakanlık, 1996; Aytaç ve diğer., 2001; Ortaş, 2004).

### *Öğretim ve Araştırmaya İlişkin Sorunlar Boyutu*

Faktör analizi sonucunda bu boyutta 9 madde yer almıştır. Öğretim ve araştırmaya ilişkin sorunlar boyutunda toplanan maddeler ve numaraları tablo 17’de görülmektedir.

Talo 17’de görüldüğü gibi, öğretim elemanları öğretim ve araştırmaya ilişkin sorunlar boyutundaki bazı maddeleri düşük, bazılarını da orta düzeyde algılamaktadır.

**Tablo 17**  
**Öğretim ve Araştırmaya İlişkin Sorunlar Boyutunda Yer Alan Maddeler,**  
**Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

<b>Madde</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>
Sosyal/kültürel tesislerin yeterlilik düzeyi	396	2,40	1,05
Öğretim elemanlarının ofislerinin, çalışma ortamlarının temizlik düzeyi	396	2,97	1,18
Öğretimde kullanılan araç gerecin yeterliliği	395	2,95	1,07
Araştırmada kullanılan araç gerecin yeterliliği	391	2,59	1,04
Dersliklerin fiziksel yeterliliği	392	2,89	1,09
Destek hizmetler personelinin sayısal yeterliliği	394	2,18	1,06
Sosyal etkinliklerin öğretim elemanları için yeterliliği	391	2,28	,978
Sosyal etkinliklere katılım oranı	393	2,28	1,00
Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirme çabalarına yönetimce verilen destek	396	2,56	1,04
Boyut ortalaması		2,57	

Tablo 17’de görüldüğü gibi “öğretim elemanlarının ofislerinin, çalışma ortamlarının temizlik düzeyi”, “öğretimde kullanılan araç gerecin yeterlilik düzeyi” ve “dersliklerin fiziksel yeterliliği” maddelerinde “orta” düzeyde sorunlar yaşandığı ortaya çıkarken, diğer maddelerde daha fazla sorun algılandığı ortaya çıkmıştır.

Öğretim ve araştırmaya ilişkin sorunlar boyutundaki bulgular, rektörler tarafından belirlenen sorunlarla da (Başbakanlık, 1996) uyumludur. YÖK tarafından hazırlanan raporda da öğretim ve araştırma koşullarının olumsuzluğundan söz edilmekte ve üniversite olabilmek için gerekli alt yapının laboratuvarların, araştırma tesislerinin olmaması, kampus binalarının yetersizliği, dersliklerin fiziksel özelliklerinin olumsuzluğu, bilimsel araştırma ve öğretim için zaman, araç- gereç eksikliği gibi sorunlara da değinilmektedir (YÖK, 2005: 190)

*Yükselme ve Gelişme Olanaklarına İlişkin Sorunlar Boyutu*

Bu boyutta yer alan maddeler, aritmetik ortalama ve standart sapmaları tablo 18’de yer almaktadır.

**Tablo 18**  
**Yükselme ve Gelişme Olanaklarına İlişkin Sorunlar Boyutunda Yer Alan Maddeler, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Madde	n	$\bar{X}$	ss
Bilimsel araştırmalara finansal destek	396	2,18	1,08
Akademik yükselmelerde bilimsel yeterliliğe bakılması	395	2,66	1,15
Bilimsel yayınlara ödül desteği	393	2,11	1,14
Öğretim elemanları arasında bilimsel araştırmalarda işbirliği	393	2,55	1,05
Boyut ortalaması		2,37	

Tablo 18’de görüldüğü gibi yükselme ve gelişmeye ilişkin sorunlardan sadece “akademik yükselmelerde bilimsel yeterliliğe bakılması” maddesi öğretim elemanlarının algılarına göre orta düzeyde ( $\bar{X}=2,66$ ), diğer maddeler ise düşük düzeyde değerlendirilmiştir.

Bu boyutta, akademik personeli destekleyecek ödüllerin azlığı, üretenle üretmeyenin bir sayılması akademik üretim için yeterli baskı motivasyon ve rekabetin olmaması gibi sorunlar da (Aytaç ve diğer., 2001; Başbakanlık, 1996) alan yazında yer almaktadır ve bu araştırmanın bulgularıyla uyumludur.

Ayrıca Türkiye’de akademik yaşama girişte liyakat esaslı süreçlerden çok bölümlerin profesörlerine sadakatın aranmakta olduğuna ilişkin yoğun eleştiriler

bulunmaktadır. Bu nedenle üniversitede ödüllendirilmesini hakça çalışan saydam terfi mekanizmalarına dayanmasının özel bir önem taşıdığına değinilmektedir (YÖK, 2005: 191). Aynı raporda, akran değerlendirmesinin liyakat ilkelerine uyulması işlevini yeterli düzeyde yerine getirmediğine dikkat çekilerek, “Türkiye’de kültürel alışkanlıkların akran değerlendirmelerinde nesnel kalmayı zorlaştırdığı” belirtilmektedir.

Bu çalışmada Özdemir’in (2005) araştırmasındakine benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Özdemir’in araştırmasında öğretim elemanları’nın %33.7’si atama ve yükseltme standartlarını objektif bulmamaktadır.

#### *İnsan İlişkileri Sorunları Boyutu:*

İnsan ilişkileri boyutunda 7 madde yer almaktadır. Bu maddeler, ölçme aracındaki numaraları, aritmetik ortalama ve standart sapmaları tablo 19’da yer almaktadır.

Yönetim bilim alanyazınında, davranışçı yönetim yaklaşımında insan ilişkilerinin üretim ve verimliliği etkileyen önemli bir etmen olduğu ortaya çıkarılmıştır. Örgütteki insan ilişkileri sorunlarının ekonomik ve fiziksel koşullar kadar önemli olduğu bilinmektedir.

**Tablo 19**  
**İnsan İlişkilerine İlişkin Sorunlar Boyutunda Yer Alan Maddeler, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Madde	n	$\bar{X}$	ss
Öğretim elemanı seçilirken/alınırken kayırmacılık olasılığı	393	2,60	1,33
Akademik özgürlüğün dikkate alınma düzeyi	390	2,51	1,11
Sizin olmadığınız yerde meslektaşlarınızın hakkınızı koruma olasılığı	395	2,43	1,21
Öğretim elemanlarının birbirleri için fedakârlık yapabilme oranı	394	2,44	1,12
Öğretim elemanları arasındaki çatışma düzeyi	394	2,65	1,10
Yükselme olanaklarının kişisel ilişkilere bağlılığı	394	2,38	1,19
Öğretim elemanlarının farklılıklara (siyasi, cinsel, ahlaki vb.) tahammülü düzeyi	394	2,94	1,18
Boyut ortalaması		2,56	

Tablo 19’da görüldüğü gibi, “öğretim elemanlarının farklılıklara (siyasi, cinsel, ahlaki vb.) tahammülü düzeyi”, “öğretim elemanları arasındaki çatışma düzeyi” ve “öğretim elemanı seçilirken/alınırken kayırmacılık olasılığı” maddeleri öğretim elemanlarının algılarına göre “orta” düzeyde, diğer maddeler düşük düzeyde değerlendirilmektedir.

Bu bulgular Özdemir’in araştırmasının sonuçları ile (2005: 134) uyumlu görülmektedir. Özdemir’in araştırmasında öğretim elemanlarıyla bir çatışma yaşanıp yaşanmadıkları sorulduğunda %66’sının zaman zaman çatışma yaşadıkları ortaya konmuştur. Bu çatışmaları yaşayanların %9’u bu çatışmaların nedeninin siyasi görüş ayrılıkları olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca yükseköğretimin sorunları raporunda da (YÖK, 2005: 141), Türkiye’de yükseköğretimde öğretim elemanlarının kabuklarına kapanmakta, birlikte yapılacak faaliyetlere katılmamakta, faaliyetlerini büyük ölçüde akademik yükseltmelerine yardımcı olabilecek işlerle sınırlandırmakta oldukları belirtilmektedir.

Öğretim elemanlarının aralarında insan ilişkilerinde sorunlar olması ve yabancılaşma yükseköğretimin sosyal sermayesini ve sosyal sermaye yaratabilme kapasitesini çok azaltmaktadır. Bunun için de üniversitelere yönetim kültürlerini geliştirmek sorunuyla karşı karşıyadır. Eğer sosyal sermaye yükseltmek isteniyorsa bu sorunların çözümü aşırı yetki ve güç kullanma eğiliminden kaçınarak odaya arayışlarına önem verilmesi gerekecektir (YÖK, 2005: 141)

#### *Yönetici Niteliklerine İlişkin Sorunlar Boyutu:*

Yöneticinin, kendi kişisel amaçlarındansa örgütün amaçlarını benimsemesi gereği yönetim bilim alanyazınında sık vurgulanan bir gerekliliktir. bu kondaki sorunlar da daha çok yöneticinin amaç sapmasından ya da tarafsızlığını yitirmesinden ortaya çıkmaktadır.

Bu boyutta 3 madde yer almaktadır. Yönetici nitelikleri boyutunda toplanan maddeler, o maddeyi yanıtlayan kişi sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapmaları tablo 20’de yer almaktadır.



**Tablo 20**  
**Yönetici Niteliklerine İlişkin Sorunlar Boyutunda Yer Alan Maddeler,**  
**Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Madde	n	$\bar{X}$	ss
Yöneticilerin kararlarında, bilimsel amaçları önemsemesi	395	2,60	1,13
Yöneticilerin kararlarında kurumsal amaçları önemsemesi	390	2,92	1,16
Öğretim elemanlarının yükselme olanaklarından yararlanmalarında yöneticilerin tarafsızlığı	392	2,41	1,27
Boyut ortalaması		2,64	

Tablo 20’de görüldüğü gibi sadece “öğretim elemanlarının yükselme olanaklarından yararlanmalarında yöneticilerin tarafsızlığı” maddesi ( $\bar{X}=2,60$ ) düşük düzeyde değerlendirilmektedir. Diğer maddeler orta düzeyde değerlendirilmiştir.

Yönetici niteliklerine ilişkin sorunlar alanyazında, üniversitede çeşitli düzeylerdeki yöneticilerin yönetim bilgisinin yeterli olmaması (Öz-Alp 1995), yöneticilerin öğretim yardımcılara yeterince önem vermemesi (Usluata 1997), ve yöneticilerin yetki ve sorumluluk alanlarının sınırlarının belirsiz olmasına bağlanmaktadır (Başbakanlık 1996) ve bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu olarak yöneticilerin bazen kişisel amaçlarını daha öne çıkardıkları belirtilmektedir.

#### *Örgütsel Amaçlara Ulaşmaya İlişkin Sorunlar Boyutu*

Daha önce de belirtildiği gibi eğitim örgütlerinin kapsamlı çelişik amaçları vardır. Yükseköğretimin alanyazında belirtilen amaçlarından oluşturulan maddeler bu boyutta yer almaktadır.

Bu boyutta 8 madde yer almaktadır. Örgütsel amaçlara ulaşma boyutunda toplanan maddeler, numaraları, yanıtlayan kişi sayısı, ortalama ve standart sapmaları tablo 21’de görülmektedir.

**Tablo 21**  
**Örgütsel Amaçlara Ulaşmaya İlişkin Sorunlar Boyutunda Yer Alan Maddeler,**  
**Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Madde	n	$\bar{X}$	ss
Nitelikli insan gücü yetiştirme amacına ulaşılma düzeyi	392	2,90	,871
Ulusal sorunlar konusunda ögr. üyelerinin düşüncelerini serbestçe söyleyebilme özgürlüğü	395	2,98	1,27
Kütüphanenin yeterliliği	395	2,95	1,16
Topluma hizmet amacını gerçekleştirme düzeyi	394	2,76	1,03
Bilgiyi halka ulaştırma amacını gerçekleştirme düzeyi	393	2,42	,994
Bilimsel araştırmalara bilgisayar ve veri tabanı desteği	395	3,38	1,11
Mevcut bilgiye yeni boyutlar katma düzeyi	395	2,74	,899
Öğretim elemanlarının araştırma konularını seçmekteki serbestlik düzeyi	396	3,22	1,19
Boyut ortalaması		2,92	

Tablo 21’de görüldüğü gibi örgütsel amaçlara ulaşmaya ilişkin sorunlar boyutunda sadece bilgiyi halka ulaştırma amacını gerçekleştirme düzeyi maddesi düşük ortalama ile, diğer maddelerin hepsi orta düzeyde değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarının algılarına göre üniversitenin örgütsel amaçlarına orta düzeyde ulaşmakta olduğu söylenebilir.

Bu boyutun bulguları Korkut’un (2002: 228) üniversitenin topluma hizmet amacını değerlendirdiği araştırmasıyla uyumludur. Korkut araştırmasının sonuçlarında Türkiye’de üniversitelerde yapılan uygulamalı araştırmaların azlığını, üniversitenin yaygın eğitim faaliyetlerinin yetersizliğini ve üniversite ile sanayi kuruluşlarının birbirini tanımadığını vurgulamaktadır.

Yükseköğretimin sorunları raporunda da bu araştırmanın bulguları ile uyumlu olarak (YÖK, 2005: 110), yükseköğretim kurumlarında verimliliğin düşük olduğu ve okullaşma oranları yükselse bile eğitilmiş insan gücü sermayesine yansımalarının beklene düzeyde olmadığı belirtilmektedir.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğretim elemanlarının nitelik sorunlarına ilişkin algıları:

- Üniversitelerine,
- Fakülte ve yüksekokullarına,
- Akademik unvanlarına
- Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmişti.

Bu boyutta, öğretim elemanı niteliklerine ilişkin 9 madde yer almaktadır. Bu boyuttaki maddelere verilen yanıtların sayısal değerleri toplanarak boyutun toplam puanı elde edilmiştir. Daha sonra elde edilen toplam puan madde sayısına bölünerek boyut ortalama puanı hesaplanmıştır. Sorulardan birini yanıtlamayanların toplam puanı hesaplanmamıştır. Bu kişilere ait veriler, kayıp veri olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle tablolarda araştırmaya katılan kişi sayıları farklı görünmektedir.

- Üniversitelere göre farklılıklar;

Üç üniversitenin öğretim elemanı niteliğine ilişkin sorunlar boyutundaki toplam puanları, aritmetik ortalamaları, ve standart sapmaları tablo 22’de toplu bir biçimde görülmektedir.

**Tablo 22**  
**Öğretim Elemanı Niteliği Sorunlarına İlişkin Öğretim Elemanı Algılarının**  
**Üniversitelere Göre Dağılımı**

ÜNİVERSİTE	n	Toplam puan	$\bar{X}$	ss
EB1	112	25,6396	2,8323	,59247
EB2	132	24,8409	2,7601	,68436
EB3	131	27,2846	3,0161	,63067
Toplam		25,9303	2,8711	,64703

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğretim elemanı niteliğine ilişkin sorunlar boyutunda en yüksek aritmetik ortalama en son kurulan üniversitede, en düşük aritmetik ortalama ise ikinci kurulan üniversitededir.

Üç üniversitenin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test edebilmek için önce tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan varyans dağılımı aşağıdaki tabloda görülmektedir.

**Tablo 23**  
**Öğretim Elemanı Niteliği Sorunlarına İlişkin Öğretim Elemanı Algılarının**  
**Üniversitelere Göre Varyans Analizi Sonuçları**

ÜNİVERSİTE	KT	sd	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	404,474	2	202,237	6,391	,002
Grup içi	11707,714	370	31,642		P<,05
Toplam	12112,188	372			Fark önemli

Tablo 23’de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü varyans analizinde bu boyutta üniversiteler arasındaki farkın önemli olduğu anlaşılmıştır. Üniversiteler arasındaki farkın kaynağını bulabilmek amacıyla Tukey testi yapılarak öğretim elemanının niteliğiyle ilgili karşılaşılan sorunlar alt boyutunun algılanmasında hangi üniversiteler arasında fark olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Tukey testinin sonuçları tablo 24’de görülmektedir.

**Tablo 24**  
**Öğretim Elemanlarının, Öğretim Elemanı Niteliği Sorunlarına İlişkin**  
**Algılarının Üniversitelere Göre Tukey Testi Sonuçları**

Üniversite (A)	Üniversite (B)	Ortalama farkı (A-B)	Standart hata	Önem denetimi
EB2	EB3	-2,4437	,69	,001
				P<,05 Fark önemli

Tablo 24’de görüldüğü gibi, Tukey testi sonucunda ikinci kurulan üniversite ile en son kurulan üniversite arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ege bölgesinde ilk kurulan üniversite ile diğer üniversitelerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Bu durum ikinci kurulan üniversitede araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, nitelikleriyle ilişkili sorunları daha yüksek düzeyde algıladıklarını göstermektedir.

İkinci kurulan üniversitede araştırmaya katılanların yarısından daha fazlası öğretim elemanı niteliğine ilişkin sorunların yüksek düzeyde olduğunu düşünmektedir. Aynı durum ilk kurulan üniversite için de söz konusudur. Araştırmaya katılanların yarısından fazlası öğretim elemanı niteliğiyle ilgili sorunların yüksek olduğunu düşünmektedir.

En son kurulan üniversitede öğretim elemanı niteliğine ilişkin sorunların daha az yaşanıyor olması, bu üniversitede öğretim elemanı seçilirken ya da atanırken daha dikkatli davranıldığını düşündürmektedir. Ayrıca en son kurulan üniversitede akademik ve idari yükselme ölçütlerinin daha iyi uygulanıyor olabileceğini de akla getirmektedir.

Bu değerlendirmenin öğretim elemanlarının kendileri ile ilişkili olması öğretim elemanlarının niteliklerini yükseltmek için dışarıdan çeşitli çabalara gereksinimleri olduğunu göstermektedir.

b) Fakültelere göre farklılıklar:

Fakültelere göre, öğretim elemanı niteliğine ilişkin sorunların öğretim elemanları tarafından nasıl algılandığının belirlenebileceği toplam ve ortalama puanlar, yanıtlayan kişi sayısı ve standart sapmaları ile birlikte tablo 25’de görülmektedir.

**Tablo 25**  
**Öğretim Elemanı Niteliği Sorunlarına İlişkin Öğretim Elemanı Algılarının**  
**Fakülterle Göre Dağılımı**

FAKÜLTE	n	Toplam puan	$\bar{X}$	ss
Eğitim	42	24,1463	2,64	,728
Tıp	138	26,2701	2,90	,606
Fen Edebiyat	85	26,3882	2,93	,623
İİBF	52	28,1346	3,13	,611
MYO	58	23,7414	2,64	,641
Toplam	375	25,9303	2,87	,647

Tablo 25’de görüldüğü gibi, fakültelerin öğretim elemanı niteliğine ilişkin sorunlar boyutundan aldıkları toplam puanlar incelendiğinde en yüksek puanın İİBF’lerde en düşük puanın ise MYO’larda olduğu görülmektedir. Tıp ve fen edebiyat fakültelerinin ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Eğitim fakültelerinin ortalamalarını ise MYO’lara yakın olduğu görülmektedir. Bu durum öğretim elemanı niteliğine ilişkin sorunların en az İİBF’lerde en fazla ise MYO’larda yaşandığını düşündürmektedir.

Öğretim elemanı niteliklerine ilişkin sorunların algılanmasında fakülteler arasındaki bu ortalama farklılıkların anlamlılığını incelemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 26’da varyans analizi sonucu görülmektedir.

**Tablo 26**  
**Öğretim Elemanlarının Öğretim Elemanı Niteliği Sorunlarına İlişkin**  
**Algılarının Fakülterle Göre Varyans Analizi Sonuçları**

FAKÜLTE	KT	sd	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	694,692	4	173,673	5,598	,000
Grup içi	11417,496	368	31,026		P<,05
Toplam	12112,188	372			Fark önemli

Tablo 26’da görüldüğü gibi fakülteler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farkın nereden kaynaklandığının araştırıldığı Tukey testi sonuçları tablo 27’de görülmektedir.

**Tablo 27**  
**Öğretim Elemanlarının Öğretim Elemanı Niteliği Sorunlarına İlişkin**  
**Algılarının Üniversitelere Göre Tukey Testi Sonuçları**

Fakülte (A)	Fakülte (B)	Ortalama farkı (A-B)	Standart hata	Önem denetimi
Eğitim	İİBF	-3,99	1,163	,006
MYO	Tıp	-2,53	,872	,032
MYO	Fen Edebiyat	-2,65	,948	,044
MYO	İİBF	-4,39	1,063	,000

P<,05 Fark Önemli

Tablo 27’de Tukey testinde farklılıkların eğitim fakülteleri ile İİBF’ler arasında ve meslek yüksekokulları ile tıp, fen edebiyat ve İİBF’ler arasında olduğu arasında olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanı niteliğine ilişkin sorunlarla en az İİBF’lerde, en fazla da MYO’larda karşılaşılmaktadır. İİBF’lerde öğretim elemanı niteliğiyle ilgili sorunlar daha düşük düzeyde değerlendirilmektedir. Bunun iki nedeninin olabileceği düşünülmektedir. Birincisi İİBF’de çalışanların öğretim elemanı niteliğiyle ilgili sorunları çok önemsememeleri, ikincisi ise bu fakültelerde çalışan öğretim elemanlarının kendilerini diğer fakültelerin öğretim elemanlarına göre daha fazla geliştirmeye çaba göstermeleri.

Meslek yüksekokullarında öğretim elemanı niteliğiyle ilgili sorunların diğer fakültelere göre daha yüksek algılanıyor olması, bu okullarda çalışan öğretim elemanlarının niteliğini yükseltmek için yeterli çaba olmadığına göstergesi olarak düşünülebilir. Eğitim fakülteleri ile MYO’lar arasında fark olmaması ve ikisinin ortalamalarının da düşük olması eğitim fakültelerinin öğretim elemanı niteliğine ilişkin beklentilerinin diğer fakültelere göre daha yüksek olduğu anlamına gelebilir.

c) Unvana göre farklılıklar:

Tablo 28’de öğretim elemanı niteliğine ilişkin sorunların unvanlara göre dağılımı, toplam puanları ve ortalama puanları görülmektedir.

**Tablo 28**  
**Öğretim Elemanlarının Öğretim Elemanı Niteliği Sorunlarına İlişkin Algılarının Unvana Göre Dağılımı**

UNVAN	n	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
Profesör	60	24,9333	2,77	,637
Doçent	42	26,2857	2,92	,608
Yard. Doç.	72	27,4930	3,03	,677
Öğr. Gör	63	24,5873	2,73	,638
Araş. Gör	138	26,0657	2,88	,638
Toplam	375	25,9303	2,87	,647

Tablo 28 incelendiğinde aritmetik ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamanın yardımcı doçentlerin ortalaması olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise öğretim görevlilerinin ortalamasıdır. Bu durum öğretim elemanı niteliğine ilişkin sorunların en fazla öğretim görevlileri tarafından, en az da yardımcı doçentler tarafından algılandığını göstermektedir.

Ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için varyans analizi yapılmış ve sonuçları tablo 29’da gösterilmiştir.

**Tablo 29**  
**Öğretim Elemanlarının Öğretim Elemanı Niteliği Sorunlarına İlişkin Algılarının Unvana Göre Varyans Analizi Sonuçları**

UNVAN	KT	sd	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	3,683	4	,921	2,228	,065
Grup içi	152,890	370	,413		p>,05
Toplam	156,573	374			Fark önemsiz



Yapılan tek yönlü varyans analizinde yanıtların unvana göre farklılıklarının anlamlı olmadığı ( $p>,05$ ) ortaya çıkmıştır. Tablo 29 tek yönlü varyans analizinin sonucunu göstermektedir. Bu durum öğretim elemanı niteliğine ilişkin sorunların, tüm akademik kariyer düzeylerinde benzer algılandığını göstermektedir.

d) Cinsiyete göre farklılıklar:

Öğretim elemanlarının sorunları algılamasında cinsiyetlerinin etkisinin olup olmadığı t-testi ile anlaşılacaktır. Tablo 30 “t” testinin sonucunu göstermektedir.

**Tablo 30**  
**Öğretim Elemanlarının Öğretim Elemanı Niteliği Sorunlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı, Aritmetik Ortalama ve t Testi Sonuçları**

Cinsiyet	$\bar{X}$	Toplam Puan	t	sd	Önem denetimi
Kadın	2,8136	25,3224	-1,423	373	,156
Erkek	2,9103	26,3484			$p>,05$
Fark önemsiz					

Yapılan t testi sonucunda toplam puanlar karşılaştırıldığında cinsiyetler arası anlamlı farklılık görülmemektedir. Öğretim elemanı niteliğine ilişkin sorunlar boyutunda cinsiyetler arasında herhangi bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanı niteliğine ilişkin sorunların algılanmasında unvanlar ve cinsiyetler arasında fark olmaması, bu boyuttaki sorunların algılanmasında akademik kariyer düzeyinin ve cinsiyetin etkisinin olmadığını göstermektedir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Üçüncü alt problem; öğretim elemanlarının demokratiklik sorunlarına ilişkin algıları:

- a. Üniversitelerine,
- b. Fakülte ve yüksekokullarına,
- c. Akademik unvanlarına
- d. Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmişti.

Demokratiklik sorunları boyutunda 8 madde yer almaktadır. Bazı maddelerde demokratiklik kavramı açıkça kullanılmış bazılarında ise demokratikliği içeren konular sorulmuştur. Yöneticilerin değişime açıklığı maddesi, yönetici nitelikleri içersinde düşünüldüyse de yanıtlayanların demokratiklik boyutunda değerlendirdiği faktör analizi sonrasında anlaşılmıştır.

a) Üniversitelere göre farklılıklar:

Üç üniversitenin öğretim elemanlarının demokratiklik boyutuna ilişkin sorunları algılamalarının üniversitelere göre dağılımı, toplam puan, aritmetik ortalama, bu boyuttaki maddeleri yanıtlayan kişi sayısı ve bu maddelerin standart sapmaları tablo 31’de gösterilmektedir.

**Tablo 31**  
**Öğretim Elemanlarının Demokratiklik Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Üniversitelere Göre Dağılımı**

ÜNİVERSİTE	n	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
EB1	113	22,3243	2,76	,752
EB2	139	20,8175	2,58	,836
EB3	134	22,6194	2,83	,871
Toplam	386	21,8874	2,72	,830

Tablo 31’de görüldüğü gibi bir önceki boyuta benzer biçimde bu boyuttaki maddeler de orta düzeyde değerlendirilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ilk ve son kurulan üniversitelerde ortalamaların birbirine yakın olduğu, ikinci kurulan üniversitede ise daha düşük olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle EB2 de demokratiklik sorunlarının daha yüksek düzeyde algılandığı anlaşılmaktadır.

Üniversiteler arasında demokratiklik boyutuna ilişkin fark olup olmadığının anlaşılabilmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 32’de yer almaktadır.

**Tablo 32**  
**Öğretim Elemanlarının Demokratiklik Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Üniversitelere Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Üniversite	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	4,425	2	2,212	3,247	,040
Grup içi	260,944	383	,681		P<,05
Toplam	265,369	385			Fark önemli

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda tablo 32’de görüldüğü gibi demokratiklik boyutunda üniversiteler arasındaki farkın anlamlı olduğu ( $p<,05$ ) ortaya çıkmıştır.

Hangi üniversiteler arasında fark olduğunun anlaşılması için yapılan Tukey testinin sonuçları tablo 33’de görülmektedir.

**Tablo 33**  
**Öğretim Elemanlarının Demokratiklik Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Üniversitelere Göre Tukey Testi Sonuçları**

Üniversite (A)	Üniversite (B)	Ortalama farkı (A-B)	Standart hata	Önem denetimi
EB2	EB3	-,2465	,099	,049
				P<,05 Fark önemli

Tablo 33’de görüldüğü gibi farklılık ikinci kurulan ve en son kurulan üniversiteler arasındadır.

Demokratiklik boyutunun daha eski iki üniversitede daha düşük algılanması şartırtıcı bir bulgu olarak yorumlanabilir. En son kurulan üniversitede çalışan kişilerin demokratikliği daha çok sindirdiklerini işaret etmektedir.

İkinci kurulan üniversitede çalışanların yaklaşık üçte ikisi üniversitelerinin demokratiklik sorunu olduğunu düşünmektedir. Üniversitenin daha fazla demokrasiye gereksinimi olduğu açık bir biçimde görülmektedir. Demokratiklik

düneyi azaldıkça baskıların artacağı, farklılıklara tahammülün azalacağı, üniversite çalışanlarının kendilerini özgür hissetmeyecekleri ve sonuçta üniversitenin olmazsa olmazlarının bozulacağı bilinen gerçeklerdir.

b) Fakültele göre farklılıklar:

Öğretim elemanlarının demokratiklik boyutundaki sorunları algılamalarının fakültelerine göre farklılaşmasını anlayabilmek için toplam ve ortalama puanlarına bakılmıştır. Bu veriler tablo 34’de görülmektedir.

**Tablo 34**  
**Öğretim Elemanlarının Demokratiklik Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Fakültele Göre Dağılımı**

FAKÜLTE	n	Toplam puan	$\bar{X}$	ss
Eğitim	49	20,2449	2,53	,857
Tıp	141	21,3617	2,66	,781
Fen Edebiyat	82	22,4756	2,75	,924
İİBF	53	23,5849	2,95	,669
MYO	57	22,1754	2,77	,881
Toplam	382	21,8874	2,72	,830

Tablo 34’de görüldüğü gibi demokratiklik boyutunda en yüksek toplam puan İİBF’lerde, en düşük toplam puan ise eğitim fakültelerindedir. Bu durum demokratiklik sorunlarının eğitim fakültelerinde diğer fakültelerden daha yüksek algılandığını düşündürmektedir.

Demokratiklik boyutundaki sorunların algılanmasında fakülteler arasında fark olup olmadığı varyans analizi ile incelenecektir. Öğretim elemanlarının demokratiklik sorunlarına ilişkin algılarının fakültelere göre varyans analizi sonuçları tablo 35’de görülmektedir.

**Tablo 35**  
**Öğretim Elemanlarının Demokratiklik Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Fakültele Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Fakülte	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	5,268	4	1,317	1,929	,105
Grup içi	260,101	381	,683		p>,05
Toplam	265,369	385			Fark önemsiz

Tablo 35’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının demokratiklik boyutuna ilişkin algıları fakülte ve meslek yüksekokullarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretim elemanlarının alanlarının farklılığı demokratiklik konusundaki algılarını etkilememektedir.

c) Unvana göre farklılıklar:

Demokratiklik boyutundaki sorunların algılanmasında unvanlara göre farklılık olup olmadığının araştırılabilmesi için önce her unvanın aldığı toplam ve ortalama puanlar değerlendirilmiştir. Tablo 36’da ortalamaların ve toplam puanların dağılımı görülmektedir.

**Tablo 36**  
**Öğretim Elemanlarının Demokratiklik Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Unvanlara Göre Dağılımı**

UNVAN	n	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
Profesör	59	22,1864	2,72	,853
Doçent	43	21,8140	2,73	,791
Yard. Doç.	78	21,8974	2,74	,807
Öğr. Gör	63	23,0317	2,88	,796
Araş. Gör	141	21,2590	2,64	,858
Toplam	384	21,8874	2,71	,830

Tablo 36’da görüldüğü gibi unvana göre demokratiklik sorunları orta düzeyde değerlendirilmektedir. En yüksek toplam puanın öğretim görevlilerinde en düşük toplam puanın ise araştırma görevlilerinde olduğu tablo 36’da görülmektedir.

Unvana göre demokratiklik boyutu ortalamalarının farklılığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Tablo 37’de bu testin sonuçları görülmektedir.

**Tablo 37**  
**Öğretim Elemanlarının Demokratiklik Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Unvanlara Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Unvan	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	2,620	4	,655	,950	,435
Grup içi	262,749	381	,690		p>,05
Toplam	265,369	385			Fark önemsiz

Tablo 37’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının demokratikliğe ilişkin sorunları algılamasında unvanlara göre anlamlı farklılık (p>,05) görülmemektedir.

d) Cinsiyete göre farklılıklar

Demokratiklik boyutundaki sorunların algılanmasının öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre farklılığı t testi ile incelenmiştir. “t” testi sonuçları tablo 38’de görülmektedir.

**Tablo 38**  
**Öğretim Elemanlarının Demokratiklik Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Cinsiyete Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları**

Cinsiyet	$\bar{X}$	Toplam Puan	t	sd	Önem denetimi
Kadın	2,6701	21,5192	-,968	384	,334
Erkek	2,7533	22,1416			p>,05
					Fark önemsiz

Tablo 38’de görüldüğü gibi cinsiyete göre demokratiklik boyutunda farklılık olup olmadığının araştırıldığı t testinde cinsiyetler arasında fark olmadığı görülmüştür (p>,05). Öğretim elemanlarının demokratiklik boyutuna ilişkin sorunlarda üniversiteler arasında farklılaşıp fakülteler, unvanlar ve cinsiyetler arasında farklılaşmaması ayrı alanlarda çalışsalar da, ayrı unvanlarda ve cinsiyetlerde olsalar da üniversite öğretim elemanlarının demokratiklik beklentilerinin aynı düzeyde olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir.

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Dördüncü alt problem şöyle belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının öğretim ve araştırma sorunlarına ilişkin algıları:

- Üniversitelerine,
- Fakülte ve yüksekokullarına,
- Akademik unvanlarına
- Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretim ve araştırma sorunları boyutunda 9 madde yer almaktadır. Bu boyuttaki maddelere öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlara bakılarak algıları belirlenmeye çalışılmış, daha sonra boyutun toplam ve ortalama puanları belirlenmiştir.

a) Üniversitelere göre farklılıklar:

Bu boyutta üniversite öğretim elemanlarının verdiği yanıtlarından elde edilen verilere göre belirlenen toplam puanların, aritmetik ortalama ve standart sapmaların üniversitelere göre dağılımı tablo 39’da görülmektedir.

**Tablo 39**  
**Öğretim Elemanlarının Öğretim ve Araştırma Sorunlarına İlişkin Algılarının Üniversitelere Göre Dağılımı**

ÜNİVERSİTE	n	Toplam puan	$\bar{X}$	ss
EB1	111	25,4865	2,83	,620
EB2	135	22,2388	2,46	,634
EB3	136	22,5714	2,47	,696
Toplam	382	23,3095	2,57	,672

Tablo 39’daki üniversitelerin ortalamalarına bakıldığında öğretim ve araştırma boyutunda diğerlerine göre en az sorun yaşayan üniversitenin Ege Bölgesi’nde ilk kurulan üniversite olduğu görülmektedir.

Üç üniversitenin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test edebilmek için yapılan varyans analizi sonuçları tablo 40’da görülmektedir.

**Tablo 40**  
**Öğretim Elemanlarının Öğretim ve Araştırma Sorunlarına İlişkin Algılarının Üniversitelere Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	752,126	2	376,063	11,381	,000
Grup içi	12390,659	375	33,042		P<,05
Toplam	13142,786	377			Fark önemli

Tablo 40’da görüldüğü gibi mektedir. Üniversiteler arasında öğretim ve araştırmaya ilişkin sorunlar boyutunda fark olduğu anlaşılmıştır.

Tukey testi yapılarak öğretim ve araştırmaya ilişkin sorunlar alt boyutunun algılanmasında hangi üniversiteler arasında fark olduğu anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 41’de görülmektedir.

**Tablo 41**  
**Öğretim Elemanlarının Öğretim ve Araştırma Sorunlarına İlişkin Algılarının Üniversitelere Göre Tukey Testi Sonuçları**

Üniversite (A)	Üniversite (B)	Ortalama farkı (A-B)	Standart hata	Önem denetimi
EB1	EB2	,3717	,08371	,000
	EB3	,3572	,08357	P<,05 Fark önemli
				,000
				P<,05 Fark önemli

Tukey testi sonucunda Ege Bölgesi’nde ilk kurulan üniversite ile en son kurulan üniversite ve ikinci kurulan üniversite ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ikinci kurulan üniversite ile en son kurulan üniversite arasında, anlamlı fark görülmemektedir. İkinci kurulan üniversitede çalışan öğretim elemanları öğretim ve araştırma koşullarının yetersiz olduğunu düşünmektedir.



Öğretim ve araştırma boyunda Ege Bölgesi'nde ilk kurulan üniversitenin ortalaması diğer üniversitelerden daha yüksektir. Bu durumun, daha eski bir üniversite olmasıyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Öğretim ve araştırmaya ilişkin altyapısının tamamlanmış olması beklenen bu üniversitenin beklentilere uygun bulgular verdiği görülmektedir.

En son kurulan üniversite de öğretim elemanlarının dörtte üçünden fazlası öğretim ve araştırma boyutundaki sorunların yüksek olduğunu düşünmektedir. Görece daha yeni bir üniversite olması bu konudaki alt yapısının tamamlanamamış olduğunu düşündürmektedir.

b) Fakültelere göre farklılıklar

Öğretim elemanlarının öğretim ve araştırma sorunlarına ilişkin algılarının dağılımı tablo 42'de görülmektedir.

**Tablo 42**  
**Öğretim Elemanlarının Öğretim ve Araştırma Sorunlarına İlişkin Algılarının Fakültelere Göre Dağılımı**

FAKÜLTE	n	Toplam puan	$\bar{X}$	ss
Eğitim	45	21,2000	2,36	,573
Tıp	143	23,9209	2,61	,758
Fen edebiyat	85	23,0824	2,56	,611
İİBF	54	23,8519	2,65	,626
MYO	55	23,3091	2,59	,626
Toplam	382	23,3095	2,57	,672

Öğretim ve araştırmaya ilişkin sorunlar boyutunda öğretim elemanlarının algılarında fakülteler arasında anlamlı fark olup olmadığına açıklık getirmek için yapılan varyans analizi sonucu tablo 43'de özetlenmiştir.

**Tablo 43**  
**Öğretim Elemanlarının Öğretim ve Araştırma Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Fakülterele Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Fakülte	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	272,472	4	68,118	1,974	,098
Grup içi	12870,313	373	34,505		P>,05
Toplam	13142,786	377			Fark önemsiz

Tablo 43’de görüldüğü gibi fakülteler arasında öğretim ve araştırmaya ilişkin sorunlar boyutunda anlamlı fark bulunmamaktadır .

c) Unvana göre farklılıklar

Akademik kariyer düzeyi ile öğretim ve araştırma olanaklarına ilişkin sorunların algılanmasında ilişki olup olmadığının anlaşılabilmesi için önce akademik unvanlara göre öğretim elemanlarının bu boyuttan aldıkları toplam puanlara, aritmetik ortalamalara ve standart sapmalara bakılmıştır. Bu dağılım tablo 44’de görülmektedir.

**Tablo 44**  
**Öğretim Elemanlarının Öğretim ve Araştırma Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Unvanlara Göre Dağılımı**

UNVAN	n	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
Profesör	57	25,5088	2,83	,715
Doçent	43	23,1860	2,58	,610
Yard. Doç.	78	22,0385	2,45	,577
Öğr. Gör	63	23,6190	2,62	,576
Araş. Gör	141	23,0146	2,51	,736
Toplam	382	23,3095	2,57	,672

Tablo 44 incelendiğinde öğretim ve araştırmaya ilişkin sorunların enyüksek toplam puanının profesörlerde en düşük toplam puanın ise araştırma görevlilerinin algılarında olduğu görülmektedir.

Unvana göre öğretim ve araştırmaya ilişkin sorunlar boyutunda yer alan maddelere verilen yanıtlarda anlamlı fark olup olmadığının anlaşılması için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 45'te varyans analizi sonuçları görülmektedir.

**Tablo 45**  
**Öğretim Elemanlarının Öğretim ve Araştırma Sorunlarına İlişkin Algılarının Unvanlara Göre Varyans Analizi Sonuçları**

UNVAN	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	420,316	4	105,079	3,081	,016
Grup içi	12722,470	373	34,108		P<,05
Toplam	13142,786	377			Fark Önemli

Tablo 45'te görüldüğü gibi yanıtların ortalama puanlarının unvana göre farklılıklarının anlamlı olduğu anlaşılmıştır ( $p < ,05$ ).

Hangi unvanlar arasında fark olduğunun anlaşılması için Tukey testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 46'da sadece aralarında fark olan unvanlar tabloya alınarak özetlenmiştir.

**Tablo 46**  
**Öğretim Elemanlarının Öğretim ve Araştırma Sorunlarına İlişkin Algılarının Unvanlara Göre Tukey Testi Sonuçları**

UNVAN (A)	UNVAN (B)	Ortalama farkı (A-B)	Standart hata	Önem denetimi
Profesör	Yard. Doç.	,3856	,11580	,008
	Araş. Gör	,3213	,10431	P<,05 fark önemli ,019
				P<,05 fark önemli

Tukey testi sonucunda tablo 46'da görüldüğü gibi profesörlerle, yardımcı doçentler ve araştırma görevlileri arasındaki farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma görevlilerinin araştırmaya ilişkin, yardımcı doçentlerin de öğretime ilişkin sorunları en fazla hissedebilecek gruplar olabileceği sayılısıyla, profesörlerin ortalamalarından daha düşük ortalama puan almaları, profesörlerin bu

alanlardaki sorunlardan daha az haberdar olduklarının göstergesi olarak düşünülebilir. Akademik olarak en üst düzeye yükselen kişilerin araştırmadan ve öğretimden uzaklaşmakta olduğu da düşünülebilir.

d) Cinsiyete göre farklılıklar

Öğretim elemanlarının sorunları algılamasında cinsiyetlerinin etkisinin olup olmadığının incelendiği t testinin sonuçları tablo 47’de görülmektedir.

**Tablo 47**  
**Öğretim Elemanlarının Öğretim ve Araştırma Sorunlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları**

Cinsiyet	$\bar{X}$	Toplam Puan	t	sd	Önem denetimi
Kadın	2,4633	22,4333	-2,633	380	,009
Erkek	2,6468	23,8860			P<,05 Fark önemli

Yapılan t testi sonucunda ortalama puanlar karşılaştırıldığında cinsiyetler arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kadın öğretim elemanlarının bu boyuttaki sorunlara daha duyarlı olması, genel kadın duyarlılığı ile ilişkili olabileceği gibi, kadınların yaptıkları işlerdeki eksiklikleri daha az kabul etmeleri ile de ilişkilendirilebilir. Bu farklılığın hangi maddelerde kaynaklandığını belirlemek için yapılan t testinde öğretim elemanlarının ofislerinin, çalışma ortamlarının temizlik düzeyi, öğretimde kullanılan araç gerecin yeterliliği ve öğrenciye bilimsel düşünme becerisi kazandırılması maddelerinde kadınların ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Kadın öğretim elemanlarının, bu konuda daha duyarlı olması ve erkek öğretim elemanları ile aralarında fark bulunması, bu konuda yapılan diğer çalışmalarla uyumsuz görünmektedir.

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Beşinci alt problem: Öğretim elemanlarının yükselme ve gelişme olanakları sorunlarına ilişkin algıları:

- Üniversitelerine,
- Fakülte ve yüksekokullarına,
- Akademik unvanlarına
- Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmişti.

Bu boyutta dört madde yer almaktadır. Bu maddelere öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar göz önünde tutularak boyut toplam puanları ve ortalama puanları hesaplanmıştır.

a) Üniversitelere göre farklılıklar

Yükselme ve gelişme olanaklarına ilişkin sorunlar boyutunda yer alan maddelerin toplam ve ortalama puanları alınarak, standart sapmaları ile birlikte tablo 48’de gösterilmiştir.

**Tablo 48**  
**Öğretim Elemanlarının Yükselme ve Gelişme Olanakları Sorunlarına İlişkin Algılarının Üniversitelere Göre Dağılımı**

ÜNİVERSİTE	n	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
EB1	114	10,5000	2,59	,695
EB2	141	8,9508	2,24	,702
EB3	135	9,4530	2,35	,821
Toplam	390	9,5918	2,38	,755

Tablo 48’de görüldüğü gibi toplam puanlarda üniversiteler arasında küçük farklılıklar bulunmaktadır. Yükselme ve gelişme olanakları boyutunda en yüksek toplam puan Ege Bölgesi’nde ilk kurulan üniversitede, en düşük toplam puan ise ikinci kurulan üniversitededir. Bu durum yükselme ve gelişme olanaklarına ilişkin sorunların en fazla EB2’de yaşandığını düşündürmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçları tablo 49’da görülmektedir.

**Tablo 49**  
**Öğretim Elemanlarının Yükselme ve Gelişme Olanakları Sorunlarına İlişkin Algılarının Üniversitelere Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	KT	sd	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	138,161	2	69,080	6,903	,001
Grup içi	3402,696	340	10,008		P<,05
Toplam	3540,857	342			Fark önemli

Tablo 49’da görüldüğü gibi üniversiteler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Farklılığın hangi üniversitelere arasında olduğunun anlaşılması için Tukey testi yapılmıştır. Tablo 50’de bu test sonucunda ortaya çıkan ortalamalar arasındaki fark görülmektedir.

**Tablo 50**  
**Öğretim Elemanlarının Yükselme ve Gelişme Olanakları Sorunlarına İlişkin Algılarının Üniversitelere Göre Tukey Testi Sonuçları**

Üniversite (A)	Üniversite (B)	Ortalama farkı (A-B)	Standart hata	Önem denetimi
EB1	EB2	,3527	,09369	,001
	EB3	,2440	,09462	P<,05 fark önemli ,037
				P<,05 fark önemli

Farklılığın Ege Bölgesi’nde ilk kurulan üniversite ile ikinci kurulan üniversite ve en son kurulan üniversite arasında olduğu tablo 50’de görülmektedir. İkinci kurulan üniversite ile en son kurulan üniversite ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Üniversiteler arasındaki farklılıklar Ege Bölgesi’nde ilk kurulan üniversitede yöneticilerinin öğretim elemanlarının gelişmesi için daha fazla çaba gösterdikleri anlamına gelebilecektir. Ancak ortalama yüksekliğinin göreceli olması

ve bu üniversitede de ortanın altında değerlendirilmesi üniversitelerde akademik personelin daha fazla desteklenmesi gereğini ortaya koymaktadır.

b) Fakültelere göre farklılıklar

Öğretim elemanlarının yükselme ve gelişme olanakları boyutundaki maddelere verdikleri yanıtlar tablo 51’de özetlenmiştir.

**Tablo 51**  
**Öğretim Elemanlarının Yükselme ve Gelişme Olanakları Sorunlarına İlişkin Algılarının Fakültelere Göre Dağılımı**

FAKÜLTE	n	Toplam puan	$\bar{X}$	ss
Eğitim	48	9,1707	2,29	,725
Tıp	143	10,0492	2,47	,716
Fen Edebiyat	84	10,3766	2,56	,630
İİBF	56	9,9259	2,47	,683
MYO	59	7,2041	1,88	,888
Toplam	390	9,5918	2,38	,755

Bu boyutta toplanan maddelerin ortalamaları arasında fakülteler arasında fark olup olmadığının incelenmesi amacıyla, fakülteler arası varyans analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları tablo 52’de görülmektedir.

**Tablo 52**  
**Öğretim Elemanlarının Yükselme ve Gelişme Olanakları Sorunlarına İlişkin Algılarının Fakültelere Göre Varyans Analizi Sonuçları**

FAKÜLTE	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	365,607	4	91,402	9,730	,000
Grup içi	3175,251	338	9,394		P<,05
Toplam	3540,857	342			Fark önemli

Tablo 52’de görüldüğü gibi yükselme ve gelişme olanaklarına ilişkin sorunlar boyutunda fakülteler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Yükselme ve gelişme olanaklarına ilişkin sorunlar boyutunda hangi fakülteler arasında fark olduğunun anlaşılması için Tukey testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 53’de görülmektedir.

**Tablo 53**  
**Öğretim Elemanlarının Yükselme ve Gelişme Olanakları Sorunlarına İlişkin Algılarının Fakültelere Göre Tukey Testi Sonuçları**

Fakülte (A)	Fakülte (B)	Ortalama farkı (A-B)	Standart hata	Önem denetimi
MYO	Eğitim	-1,9667	,648	,022 P<,05 fark önemli
	Tıp	-2,8451	,518	,000 P<,05 fark önemli
	Fen Edebiyat	-3,1725	,560	,000 P<,05 fark önemli
	İİBF	-2,7218	,604	,000 P<,05 fark önemli

Tukey testi sonucunda, yükselme ve gelişme olanaklarına ilişkin sorunlar boyutunda meslek yüksekokulları ile fakülteler arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Yükselme ve gelişme olanaklarına ilişkin sorunlar boyutundaki farkların meslek yüksekokulları ile fakülteler arasında olduğu düşünüldüğünde bu okullara verilen desteğin azlığı ve meslek yüksekokullarına karşı ayrımcılık yapıldığı düşünülebilir. Ancak bu boyuttaki farklılığın nedeni olarak meslek yüksekokullarında çalışanların çoğunun öğretim görevlisi olması ve akademik yükselme konusunda beklentilerinin daha düşük olması, meslek yüksekokullarında öğretimin araştırmanın daha önünde düşünülmesi ve öğretim elemanlarının ders saatlerinin diğer fakültelere göre daha fazla olmasının da bu boyuttaki sorunların algılanmasını etkilediği düşünülmelidir.



## c) Unvana göre farklılıklar

Yükselme ve gelişme olanaklarına ilişkin sorunlar boyutunda yer alan maddelere, öğretim elemanlarının verdikleri yanıtların dağılımı toplam, ortalama puanları ve standart sapmaları ile birlikte tablo 54'de görülmektedir.

**Tablo 54**  
**Öğretim Elemanlarının Yükselme ve Gelişme Olanakları Sorunlarına İlişkin Algılarının Unvanlara Göre Dağılımı**

UNVAN	n	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
Profesör	61	10,2833	2,57	,662
Doçent	43	9,7647	2,40	,670
Yard. Doç.	80	10,1739	2,50	,592
Öğr. Gör	64	7,6909	1,97	,918
Araş. Gör	142	9,7280	2,41	,761
Toplam	390	9,5918	2,38	,755

Yükselme ve gelişme olanakları boyutundaki soruların ortalamalarının akademik kariyer düzeyine göre farklılaşmasını incelemek için varyans analizi yapılmıştır. Tablo 55'de tek yönlü varyans analizinin sonuçları görülmektedir

**Tablo 55**  
**Öğretim Elemanlarının Yükselme ve Gelişme Olanakları Sorunlarına İlişkin Algılarının Unvanlara Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	254,146	4	63,536	6,534	,000
Grup içi	3286,711	338	9,724		P<,05
Toplam	3540,857	342			Fark önemli

Tablo 55'de görüldüğü gibi unvanlara göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın hangi unvanlar arasında olduğunun anlaşılabilmesi için Tukey testi yapılmıştır. Tablo 56'da bu testin sonuçları özetlenerek verilmiştir.

**Tablo 56**  
**Öğretim Elemanlarının Yükselme ve Gelişme Olanakları Sorunlarına İlişkin Algularının Unvanlara Göre Tukey Testi Sonuçları**

UNVAN (A)	UNVAN (B)	Ortalama farkı (A-B)	Standart hata	Önem denetimi
Öğr. Gör	Profesör	-2,5924	,58212	,000
	Doçent	-2,0738	,68029	P<,05 fark önemli ,021
	Yard. Doç.	-2,4830	,56367	P<,05 fark önemli ,000
	Araş. Gör	-2,0371	,50457	P<,05 fark önemli ,001
				P<,05 fark önemli

Tukey testinde bu farklılığın öğretim görevlileri ile profesörler, doçentler, yardımcı doçentler ve araştırma görevlileri arasında olduğu anlaşılmıştır. Başka bir deyişle yükselme ve gelişme olanakları boyutunda öğretim görevlileri diğer tüm unvanlardan farklı düşünmektedir. Ortalamalarına bakıldığında ise tablo 56'da da görüldüğü gibi öğretim görevlilerinin diğer unvanlara göre bu boyuttaki ortalamalarının düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Unvanlar arasındaki farklılaşmanın öğretim görevlileri ile ilişkili olması, bu kadroda çalışanların yükselme beklentilerinin düşük olması ve sadece öğretim görevleri olduğu düşünüldüğünden ders yüklerinin diğer unvanlara göre daha fazla olması ile açıklanabilir. Bu bulgular Aytaç ve arkadaşlarının çalışmalarıyla uyumlu, Dönmez'in çalışmasıyla farklıdır. Dönmez'in araştırmasında yükselme ve gelişme olanakları boyutunda akademik kariyer düzeylerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Aytaç ve arkadaşları (2001:163) öğretim görevlilerinin daha az bilimsel yayın yaptığı gerçeğini vurgulayarak öğretim görevliliğinin akademik kariyer açısından basamak olarak görülmediğini belirtmişlerdir. Öğretim görevlisi olarak akademik yaşamda yer alan kişilerin kendileri istemedikleri sürece akademik kariyer basamaklarını zorunlu olarak tırmanmaları söz konusu değildir.

d) Cinsiyete göre farklılıklar:

Yükselme ve gelişme olanakları boyutunda cinsiyete göre farklılaşmanın analiz edildiği t testi sonuçları, aritmetik ortalamaları ile birlikte tablo 57’de görülmektedir

**Tablo 57**  
**Öğretim Elemanlarının Yükselme ve Gelişme Olanakları Sorunlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları**

Cinsiyet	$\bar{X}$	Toplam Puan	t	sd	Önem denetimi
Kadın	2,3205	9,3188	-1,273	388	,204
Erkek	2,4199	9,7756			p>,05 fark önemsiz

Tablo 57’de görüldüğü gibi t testi sonucunda ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu boyutta cinsiyetler arasında farklılaşma gözlenmemiştir. Bu durum yükselme ve gelişme olanaklarında kadın erkek ayırmacılığı yapılmadığını göstermektedir. Özkanlı ve Korkmaz’ın (2000) çalışmalarının sonuçlarında da üniversitede kadınların yükselme olanaklarında ayırmacılık yapılmadığını ifade ettikleri söylenmektedir.

### **Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

İnsan ilişkileri boyutuna ilişkin altıncı alt problem aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının insan ilişkileri sorunlarına ilişkin algıları:

- Üniversitelerine,
- Fakülte ve yüksekokullarına,
- Akademik unvanlarına
- Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İnsan ilişkileri sorunları boyutunda 7 madde yer almaktadır. İnsan ilişkileri sorunları boyutunda da toplam ve ortalama puanlar hesaplanarak istatistiki işlemler yapılmıştır.

a) Üniversitelere göre farklılıklar:

İnsan ilişkileri boyutunda üniversiteler arasında ortalamaların farklılaşmasını incelemek için önce üniversitelerin bu boyutta yer alan maddelerin toplam puanlarına ve boyut ortalamalarına bakılmıştır. Üniversitelerin insan ilişkileri boyutundan aldığı ortalama ve toplam puanlar standart sapmaları ile birlikte tablo 58’te görülmektedir.

**Tablo 58**  
**Öğretim Elemanlarının İnsan İlişkileri Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Üniversitelere Göre Dağılımı**

ÜNİVERSİTE	n	Toplam puan	$\bar{X}$	ss
EB1	111	19,1852	2,70	,677
EB2	139	16,0146	2,27	,707
EB3	133	19,2331	2,75	,811
Toplam		18,0529	2,56	,767

İnsan ilişkileri boyutunda en yüksek ortalamanın en son kurulan üniversitede, en düşük ortalamanın ise ikinci kurulan üniversitede olduğu ortaya çıkmıştır. Tablo 58’de görüldüğü gibi üniversitelerin bu boyutta aldıkları ortalama puanlarda en son kurulan üniversite ve Ege Bölgesi’nde ilk kurulan üniversite birbirine çok yakındır. İkinci kurulan üniversite ortalaması ise diğerlerine göre daha düşüktür.

Üniversiteler arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 59’da görülmektedir.

**Tablo 59**  
**Öğretim Elemanlarının İnsan İlişkileri Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Üniversitelere Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	892,900	2	446,450	17,221	,000
Grup içi	9722,042	375	25,925		P<,05
Toplam	10614,942	377			Fark önemli

Tek yönlü varyans analizi sonucunda ortalamalar arasındaki fark tablo 59'da görüldüğü gibi anlamlı bulunmuştur.

Farklılığın hangi üniversiteler arasında olduğunun anlaşılması için Tukey testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları özetlenerek tablo 60'da verilmiştir

**Tablo 60**  
**Öğretim Elemanlarının İnsan İlişkileri Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Üniversitelere Göre Tukey Testi Sonuçları**

Üniversite (A)	Üniversite (B)	Ortalama farkı (A-B)	Standart hata	Önem denetimi
EB2	EB3	-3,2185	,61981	,000
	EB1	-3,1706	,65520	P<,05 fark önemli
				,000
				P<,05 fark önemli

Tablo 60'da görüldüğü gibi farklılığın ikinci kurulan üniversite ile diğer üniversiteler arasında olduğu anlaşılmıştır.

İnsan ilişkilerinde en fazla sorun yaşayan üniversite ikinci kurulan üniversitedir. Bu durumun çeşitli nedenleri olduğu düşünülebilir. Üniversitede çalışan öğretim elemanları arasındaki kamplaşmalar, yönetimin izlediği politikalar, kaynakların rasyonel kullanılmaması ve kişisel ilişkilerin etkili olması bu nedenlerden bazıları olarak düşünülebilir.

İkinci kurulan üniversitede çalışan öğretim elemanlarının neredeyse tümünün insan ilişkilerindeki sorunlardan yakındığı görülmektedir. Çalışanların sadece yaklaşık onda biri bu sorunların düşük düzeyde olduğunu düşünmektedir.

b) Fakültele göre farklılıklar:

İnsan ilişkileri boyutuna ilişkin sorunların algılanmasında fakülteler arasında fark olup olmadığı görülebilmesi için önce fakültele göre öğretim elemanlarının algılarına bakılmıştır. İnsan ilişkileri sorunları boyutunda yer alan maddelerin fakültele göre toplam puanları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları tablo 61’de görülmektedir.

**Tablo 61**  
**Öğretim Elemanlarının İnsan İlişkileri Sorunlarına İlişkin Algılarının Fakültele Göre Dağılımı**

FAKÜLTE	n	Toplam puan	$\bar{X}$	ss
Eğitim	47	16,0213	2,29	,818
Tıp	143	17,0929	2,42	,689
Fen Edebiyat	83	19,2469	2,71	,834
İİBF	54	19,7593	2,82	,610
MYO	56	18,7857	2,68	,818
Toplam	383	18,0529	2,56	,767

İnsan ilişkilerinde yaşanan sorunların en yoğun eğitim fakültelerinde, en az ise İİBF’lerde algılandığı tablo 61’de görülmektedir. Fakülteler arasındaki farkın anlamlılığını test edebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. bu analizin sonuçları tablo 62’de görülmektedir.

**Tablo 62**  
**Öğretim Elemanlarının İnsan İlişkileri Sorunlarına İlişkin Algılarının Fakültele Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	625,810	4	156,452	5,842	,000
Grup içi	9989,132	373	26,781		P<,05
Toplam	10614,942	377			Fark önemli

Tablo 62’de görüldüğü gibi fakülte ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Hangi fakülteler arasında fark olduğunu anlamak için yapılan Tukey testinin sonuçları tablo 63’te görülmektedir.

**Tablo 63**  
**Öğretim Elemanlarının İnsan İlişkileri Sorunlarına İlişkin Algularının**  
**Fakültelere Göre Tukey Testi Sonuçları**

Fakülte (A)	Fakülte (B)	Ortalama farkı (A-B)	Standart hata	Önem denetimi
Eğitim	Fen Edebiyat	-,4255	,13670	,017
	İİBF	-,5340	,14938	P<,05 fark önemli ,004
Tıp	Fen Edebiyat	-,2967	,10333	P<,05 fark önemli ,035
	İİBF	-,4052	,11961	P<,05 fark önemli ,007
				P<,05 fark önemli

Tablo 63’te görüldüğü gibi yapılan Tukey testinde eğitim fakülteleri ile fen edebiyat fakülteleri ve İİBF arasında, tıp fakülteleri ile yine fen edebiyat fakülteleri ve İİBF arasında farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır.

Buna göre insan ilişkileri boyutunda en az sorun yaşanan fakülteler İİBF’ler ve fen edebiyat fakülteleridir. En çok sorun yaşanan yerler ise eğitim ve tıp fakülteleridir. Tıp fakültelerinde aynı zamanda hastayla da uğraşıldığından ve ekonomik rekabet de söz konusu olduğundan insan ilişkilerinde sorunlar yaşanması daha doğal gibi gözükmekteyse de eğitim fakültelerinde yaşanan insan ilişkileri sorunlarının yönetsel bakış açısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda ülkenin eğitim geleceğinin sağlığı açısından insan ilişkilerine bağlı sorunların daha az olması gerektiği düşünülmektedir.

Bu bulgular Dönmez’in (1992) tek bir üniversitenin fakülteleri arasında yaptığı çalışmasıyla da uyumludur. Dönmez’in çalışmasında da insan ilişkileri boyutunda fakülteler arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

c) Unvana göre farklılıklar:

Öğretim elemanlarının insan ilişkilerindeki sorunları algılamalarının unvana göre dağılımı tablo 64'te toplam ve ortalama puanları ile görülmektedir.

**Tablo 64**  
**Öğretim Elemanlarının İnsan İlişkileri Sorunlarına İlişkin Algılarının Unvanlara Göre Dağılımı**

UNVAN	n	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
Profesör	60	18,2034	2,58	,622
Doçent	43	18,2683	2,55	,754
Yard. Doç.	77	18,5325	2,65	,664
Öğr. Gör	62	18,5082	2,62	,817
Araş. Gör	141	17,4643	2,49	,854
Toplam	383	18,0529	2,56	,767

Tablo 64 incelendiğinde insan ilişkileri sorunlarının toplam ve ortalama puanları arasında küçük farklar olduğu, bu sorunların en fazla algılandığı unvanın ise araştırma görevliliği olduğu görülmektedir.

Akademik kariyer düzeyi ile insan ilişkilerine ilişkin sorunların algılanmasında anlamlı fark olup olmadığının anlaşılması için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analizin sonucu tablo 65'te görülmektedir.

**Tablo 65**  
**Öğretim Elemanlarının İnsan İlişkileri Sorunlarına İlişkin Algılarının Unvanlara Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	82,098	4	20,524	,727	,574
Grup içi	10532,844	373	28,238		P>,05
Toplam	10614,942	377			Fark önemsiz



Yapılan varyans analizinde yanıtların ortalama puanlarının insan ilişkileri boyutunda unvana göre farklılıklarının anlamlı olmadığı görülmüştür. Dönmez'in araştırmasında da insan ilişkileri boyutunda unvana göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgular insan ilişkileri boyutundaki sorunların her akademik kariyer düzeyinde benzer biçimde algılandığını göstermektedir.

#### d) Cinsiyete göre farklılıklar

Öğretim elemanlarının sorunları algılamasında cinsiyetlerinin etkisinin olup olmadığının anlaşılabilmesi için cinsiyet değişkeni ile bu boyutun ortalama puanları temelinde t testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 66'da görülmektedir.

**Tablo 66**  
**Öğretim Elemanlarının İnsan İlişkileri Sorunlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları**

Cinsiyet	$\bar{X}$	Toplam Puan	t	sd	Önem denetimi
Kadın	2,4722	17,3595	-1,887	381	,060
Erkek	2,6226	18,5244			p>,05 fark önemsiz

Tablo 66'da görüldüğü gibi t testi sonucunda ortalama puanlar karşılaştırıldığında cinsiyetler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle öğretim elemanlarının insan ilişkileri konusundaki algılarını cinsiyetlerinin etkilemediği anlaşılmıştır.

Bu çalışmanın insan ilişkileri boyutundaki bulgularda cinsiyete göre fark olmaması Dönmez'in 1992 yılında İnönü Üniversitesinde yaptığı araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Dönmez'in araştırmasında insan ilişkileri boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum özellikle insan ilişkileri boyutunda yerel kültürün ve o kültürün etkisiyle kadına bakış açısının farklı olabileceğini düşündürmektedir.

### Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Yedinci alt problem yönetici nitelikleri boyutu ile ilgili olup aşağıdaki gibi belirlenmiştir: Öğretim elemanlarının yönetici niteliği sorunlarına ilişkin algıları:

- Üniversitelerine,
- Fakülte ve yüksekokullarına,
- Akademik unvanlarına
- Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yönetici nitelikleri boyutunda yöneticilerin örgütsel amaçlara verdiği önemi sorgulayan 3 madde bulunmaktadır.

a) Üniversitelere göre farklılıklar:

Bu boyutta yer alan maddelerin ortalama puanlarına göre oluşturulan üniversitelerin yönetici nitelikleri sorunlarına ilişkin algılarının ortalamaları ve bu boyuttaki maddelerden alınan toplam puanların üniversitelere göre dağılımı standart sapmaları ile birlikte tablo 67’de görülmektedir.

**Tablo 67**  
**Öğretim Elemanlarının Yönetici Nitelikleri Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Üniversitelere Göre Dağılımı**

ÜNİVERSİTE	n	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
EB1	110	8,0745	2,74	,797
EB2	140	6,8699	2,38	,953
EB3	136	8,4091	2,84	1,002
Toplam	386	7,7339	2,64	,950

Tablo 67’de görüldüğü gibi bu boyutta en yüksek ortalama en son kurulan üniversitede en düşük ortalama ise ikinci kurulan üniversitededir. Bu durum ikinci kurulan üniversitede yönetici niteliklerine ilişkin sorunların daha yüksek düzeyde algılandığını göstermektedir.

Üniversiteler arasındaki farkın anlamlılığı için varyans analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları tablo 68’de görülmektedir.

**Tablo 68**  
**Öğretim Elemanlarının Yönetici Nitelikleri Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Üniversitelere Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	152,865	2	76,432	8,554	,000
Grup içi	2894,988	324	8,935		P<,05
Toplam	3047,853	326			Fark önemli

Üniversiteler arasında yönetici nitelikleri ile ilgili sorunların algılanmasında anlamlı farklılık olduğu tablo 68’de görülmektedir. Bu farklılığın hangi üniversiteler arasında olduğunun sınıandığı Tukey testinin sonuçları tablo 69’da görülmektedir.

**Tablo 69**  
**Öğretim Elemanlarının Yönetici Nitelikleri Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Üniversitelere Göre Tukey Testi Sonuçları**

Üniversite (A)	Üniversite (B)	Ortalama farkı (A-B)	Standart hata	Önem denetimi
EB2	EB3	-,4645	,11198	,000
	EB1	-,3602	,11850	P<,05 fark önemli ,010
				P<,05 fark önemli

Tabloya 69’da görüldüğü gibi farklılığın ikinci kurulan üniversite ile diğer iki üniversite arasında olduğu anlaşılmaktadır. Yönetici niteliklerine ilişkin sorunlar, bilindiği gibi, kurumların gelişimini ve verimliliğini etkilemektedir. Bu araştırmanın bulguları, ikinci kurulan üniversitede yönetici niteliklerine ilişkin sorunların daha fazla algılanmasının, bu üniversitede yönetici seçilirken ya da atanırken diğer üniversitelere oranla, yönetici adaylarının yönetsel niteliklerine daha az dikkat edildiği anlamına gelebilir.

b) Fakültele göre farklılıklar:

Öğretim elemanlarının yönetici niteliklerine ilişkin sorunları algılamalarının fakültele göre dağılımı toplam puanları, aritmetik ortalamaları ve standart

sapmaları ile birlikte, bu boyuttaki maddelerin tümünü yanıtlayan kişi sayısı ile tablo 70’de gösterilmektedir.

**Tablo 70**  
**Öğretim Elemanlarının Yönetici Nitelikleri Sorunlarına İlişkin Algılarının Fakülterine Göre Dağılımı**

FAKÜLTE	n	Toplam puan	$\bar{X}$	ss
Eğitim	48	6,5500	2,32	1,172
Tıp	143	7,6202	2,58	,812
Fen Edebiyat	83	8,5000	2,87	,847
İİBF	54	8,0682	2,75	,988
MYO	58	7,6667	2,63	1,093
Toplam	386	7,7339	2,64	,950

Yönetici niteliklerine ilişkin sorunların algılanmasının fakülter arasında farklılaşmasının anlaşılabilmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin sonucu tablo 71’de görülmektedir.

**Tablo 71**  
**Öğretim Elemanlarının Yönetici Nitelikleri Sorunlarına İlişkin Algılarının Fakülterine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	101,603	4	25,401	2,776	,027
Grup içi	2946,250	322	9,150		P<,05
Toplam	3047,853	326			Fark önemli

Tablo 71’de görüldüğü gibi fakülter arasında yönetici niteliklerine ilişkin sorunların algılanmasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu farkın nereden kaynaklandığının araştırılması Tukey testiyle yapılmıştır. Tablo 72’de Tukey testi sonuçları görülmektedir.

**Tablo 72**  
**Öğretim Elemanlarının Yönetici Nitelikleri Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Fakültele göre Tukey Testi Sonuçları**

Fakülte (A)	Fakülte (B)	Ortalama farkı (A-B)	Standart Hata	Önem denetimi
EĞİTİM	FEN EDB.	-,5480	,17061	,012
				P<,05 fark önemli

Tablo 72’de görüldüğü gibi eğitim fakülteleri ile fen edebiyat fakülteleri arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültelerinin ortalaması fen edebiyat fakültelerine göre daha düşüktür.

Bu bulgular Dönmez’in (1992) çalışmasıyla da uyumludur. O çalışmada da yönetici nitelikleri boyutunda fakülteler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç eğitim fakültelerindeki yöneticilerin niteliklerinin fen edebiyat fakültelerine göre daha düşük olabileceğini göstermektedir. Elbette eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının yönetici niteliği beklentilerinin daha yüksek olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır

c) Unvana göre farklılıklar

Yönetici niteliklerine ilişkin sorunlar boyutunda öğretim elemanlarının toplam ve ortalama puanlarının unvana göre dağılımı tablo 73’te görülmektedir.

**Tablo 73**  
**Öğretim Elemanlarının Yönetici Nitelikleri Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Unvanlara Göre Dağılımı**

UNVAN	n	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
Profesör	60	7,3542	2,56	,975
Doçent	42	7,6667	2,59	,901
Yard. Doç.	78	8,3077	2,80	,840
Öğr. Gör	64	8,1042	2,78	,974
Araş. Gör	142	7,4646	2,54	,992
Toplam	386	7,7339	2,64	,950

Akademik kariyer düzeyi ile yönetici niteliğine ilişkin sorunların algılanmasında anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenecektir. Yapılan varyans analizinin sonucu tablo 74'te gösterilmektedir.

**Tablo 74**  
**Öğretim Elemanlarının Yönetici Nitelikleri Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Unvanlara Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	44,292	4	11,073	1,187	,316
Grup içi	3003,562	322	9,328		P>,05
Toplam	3047,853	326			Fark önemsiz

Tablo 74'te görüldüğü gibi akademik unvanlar yönetici niteliklerine ilişkin sorunların algılanmasını etkilememektedir. Unvanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır .

Bu bulgular Dönmez'in çalışmasında elde ettiği bulgularla uyumsuzluk göstermektedir. Dönmez'in çalışmasında öğretim görevlilerinin yönetici niteliklerine ilişkin sorunları daha düşük düzeyde algıladıkları bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda da öğretim görevlilerinin ortalamaları diğer akademik unvanlardan yüksektir. Bu durum öğretim görevlilerinin yönetici niteliklerine ilişkin sorunları daha düşük algıladıklarını işaret etmesine rağmen aralarındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

#### c) Cinsiyete göre farklılıklar

Öğretim elemanlarının yönetici niteliklerine ilişkin sorunları algılamasında cinsiyetlerinin etkisinin olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Tablo 75 t testi sonuçlarını ve ortalamaları göstermektedir.

**Tablo 75**  
**Öğretim Elemanlarının Yönetici Nitelikleri Sorunlarına İlişkin Algılarının**  
**Cinsiyete Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları**

Cinsiyet	$\bar{X}$	Toplam Puan	t	sd	Önem denetimi
Kadın	2,5924	7,6187	-,858	384	,391
Erkek	2,6769	7,8191			p>,05 fark önemsiz

Tablo 75'te görüldüğü gibi yapılan t testinde cinsiyetler arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Yönetici niteliklerine ilişkin sorunların, öğretim elemanlarınca algılanmasında cinsiyetin etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgu hem Dönmez'in (1992), hem de Aytaç ve arkadaşlarının (2002) sonuçlarıyla uyumludur.

### Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sekizinci alt problem örgütsel amaçlara ulaşmayı sorgulamaktadır. Aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Öğretim elemanlarının örgütsel amaçlara ulaşma sorunlarına ilişkin algıları:

- a) Üniversitelerine,
- b) Fakülte ve yüksekokullarına,
- c) Akademik unvanlarına
- d) Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Örgütsel amaçlara ulaşma boyutunda üniversitenin örgütsel amaçlarının sorgulandığı 8 madde yer almaktadır. Bu boyutta da toplam puanlar ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Puanların yüksekliği örgütsel amaçlara ulaşma düzeyinin de yüksekliğini göstermektedir.

a) Üniversitelere göre farklılıklar:

Üniversitelerin yasal metinlerde yer alan amaçlarından oluşan maddelere verilen yanıtların toplam puanları, aritmetik ortalamaları da diğer boyutlarda olduğu

gibi hesaplanmıştır. Hesaplanan ortalama puanların ve toplam puanların üniversitelere göre dağılımı standart sapmaları ile birlikte tablo 76'da görülmektedir.

**Tablo 76**  
**Öğretim Elemanlarının Örgütsel Amaçlara Ulaşmaya İlişkin Algılarının Üniversitelere Göre Dağılımı**

ÜNİVERSİTE	n	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
EB1	112	24,5714	3,0714	,63421
EB2	140	22,9856	2,8607	,68631
EB3	134	22,8955	2,8619	,67711
Toplam	386	23,4156	2,9223	,67344

Tablo 76'da görüldüğü gibi en yüksek toplam puan Ege Bölgesinde ilk kurulan üniversitede en düşük toplam puan ise Ege Bölgesinde en son kurulan üniversitede ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretim elemanlarının algılarına göre en fazla EB1 de, en az da EB3 de örgütsel amaçlara ulaşıldığının göstergesi olarak düşünülebilir.

Üç üniversite arasındaki farkın anlamlılığını test edebilmek için önce varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde ortaya çıkan varyans dağılımı aşağıdaki tablo 77'de görülmektedir.

**Tablo 77**  
**Öğretim Elemanlarının, Örgütsel Amaçlara Ulaşmaya İlişkin Algılarının Üniversitelere Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	211,569	2	105,785	3,757	,024
Grup içi	10755,937	382	28,157		P<,05
Total	10967,506	384			Fark önemli

Tablo 77'de görüldüğü gibi örgütsel amaçlara ulaşma boyutunda öğretim elemanlarının algıları üniversitelere göre anlamlı farklılaşmaktadır.



Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını bulabilmek amacıyla Tukey testi yapılarak örgütsel amaçlara ulaşmada karşılaşılan sorunlar alt boyutunun algılanmasında hangi üniversiteler arasında fark olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 78’de görülmektedir.

**Tablo 78**  
**Öğretim Elemanlarının Örgütsel Amaçlara Ulaşma Sorunlarına İlişkin Algılarının Üniversitelere Göre Tukey Testi Sonuçları**

Üniversite (A)	Üniversite (B)	Ortalama farkı (A-B)	Standart hata	Önem denetimi
EB1	EB2	,2107	,084	,035
	EB3	,2095	,085	P<,05 fark önemli ,039
				P<,05 fark önemli

Tablo 78’de görüldüğü gibi farklılığın Ege bölgesinde ilk kurulan üniversite ile diğer iki üniversite arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Ege bölgesinde ilk kurulan üniversitenin ortalaması diğer üniversitelerden daha yüksektir. Bu durum Ege bölgesinde ilk kurulan üniversitenin örgütsel amaçlara ulaşma düzeyinin diğer üniversitelere göre daha yüksek olarak algılandığını göstermektedir.

Bu bulgular göz önüne alınarak kuruluş tarihinin özellikle örgütsel amaçlara ulaşmada etkili bir değişken olduğu düşünülebilir. Kurumlar eskidikçe, çalışanların amaçları daha fazla benimsediği öne sürülebilir.

Bu boyutta üniversitelerin örgütsel amaçlarını ne derece gerçekleştirdiği, üniversitenin kendi çalışanlarının algılarına dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle yanıtlar örgüt üyelerinin üniversitelere ve onun amaçlarına karşı tutum ve davranışlarını göstermesi açısından anlamlı görülmektedir.

Örgütsel amaçlara ulaşma derecesinin yüksek olarak algılandığı Ege Bölgesinde ilk kurulan üniversitede daha açık, özendirici ve içten bir örgüt ikliminin varlığı da düşünülebilir.

b) Fakülterle göre farklılıklar:

Öğretim elemanlarının algılarına göre örgütsel amaçlara ne düzeyde ulaşılabildiğinin test edildiği bu boyutta fakülterle göre dağılım tablo 79’da toplam ve ortalama puanlarına göre gösterilmektedir.

**Tablo 79**  
**Öğretim Elemanlarının Örgütsel Amaçlara Ulaşmaya İlişkin Algılarının Fakülterle Göre Dağılımı**

FAKÜLTE	n	Toplam puan	$\bar{X}$	ss
Eğitim	46	21,5217	2,69	,723
Tıp	142	24,2958	3,04	,652
Fen Edebiyat	82	23,7073	2,96	,642
İİBF	56	23,4000	2,89	,672
MYO	60	22,4000	2,80	,680
Toplam	386	23,4156	2,92	,673

Örgütsel amaçlara ulaşma boyutuna ilişkin sorunların algılanmasında fakülter arasında anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analizin sonuçları tablo 80’de görülmektedir.

**Tablo 80**  
**Öğretim Elemanlarının Örgütsel Amaçlara Ulaşmaya İlişkin Algılarının Fakülterle Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	343,875	4	85,969	3,075	,016
Grup içi	10623,631	380	27,957		P<,05
Toplam	10967,506	384			Fark önemli

Varyans analizi testi sonucunda tablo 80’de görüldüğü gibi fakülter arasındaki farkın anlamlı olduğu anlaşılmıştır.

Bu farkın hangi fakülteler arasında olduğunun anlaşılması için yapılan Tukey testinin sonuçları tablo 81’de özetlenerek verilmiştir.

**Tablo 81**  
**Öğretim Elemanlarının Örgütsel Amaçlara Ulaşmaya İlişkin Algılarının**  
**Fakültelere Göre Tukey Testi Sonuçları**

Fakülte (A)	Fakülte (B)	Ortalama farkı (A-B)	Standart hata	Önem denetimi
Eğitim	Tıp	-,3468	,11305	,020
				P<,05 fark önemli

Bu farkın nereden kaynaklandığının araştırıldığı Tukey testinde tablo 83’de görüldüğü gibi farklılıkların tıp ve eğitim fakülteleri arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılık Dönmez’in araştırması ile uyumsuzdur. Dönmez’in (1992) araştırmasında aynı üniversitenin fakülteleri arasında örgütsel amaçlara ulaşma boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak bu çalışmada üniversiteler arasında farklılık görüldüğünden, bu üniversitelere bağlı fakülteler arasında farklılık görülmesi de olağandır.

Eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının, üniversitenin örgütsel amaçlarının daha fazla farkında olduğu ve bu konudaki sorunların daha kolay anlaşıldığı, tıp fakültelerinde ise sağlık hizmeti verildiğinden dolayı, topluma hizmet amacının daha yüksek gerçekleştirildiği algılanarak, bunun üniversitenin amaçlara ulaşma boyutunun tümünü etkilediği düşünülebilir.

c) Unvana göre farklılıklar:

Üniversitenin örgütsel amaçlara ulaşma boyutundaki maddeleri öğretim elemanlarının unvanlarına göre ne düzeyde algıladıkları toplam puanları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile tablo 82’de gösterilmektedir.

**Tablo 82**  
**Öğretim Elemanlarının Örgütsel Amaçlara Ulaşmaya İlişkin Algılarının**  
**Unvanlara Göre Dağılımı**

UNVAN	n	Toplam Puan	$\bar{X}$	ss
Profesör	59	25,6441	3,21	,610
Doçent	43	24,1163	3,01	,620
Yard. Doç.	81	24,0494	3,01	,593
Öğr. Gör	65	21,9077	2,74	,676
Araş. Gör	138	22,5766	2,81	,713
Toplam	386	23,4156	2,92	,673

Tablo 82’de görüldüğü gibi örgütsel amaçlara ulaşma boyutunda en yüksek toplam puan profesörlerin, en düşük toplam puan ise öğretim görevlilerindir. Bu durum öğretim görevlilerinin örgütsel amaçlara ulaşma düzeyini yetersiz algıladıkları anlamına gelmektedir.

Örgütsel amaçlara ulaşma boyutunda akademik kariyer düzeyi ile örgütsel amaçlara ulaşmaya ilişkin sorunların algılanmasında anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizinin sonuçları tablo 83’de gösterilmiştir.

**Tablo 83**  
**Öğretim Elemanlarının Örgütsel Amaçlara Ulaşmaya İlişkin Algılarının**  
**Unvanlara Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	590,869	4	147,717	5,410	,000
Grup içi	10376,638	380	27,307		P<,05
Toplam	10967,506	384			Fark önemli

Tablo 83’de görüldüğü gibi varyans analizinde yanıtların unvana göre farklılıklarının anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Farklılığın hangi unvanlar arasında olduğunun anlaşılması için yapılan Tukey testinin sonuçları tablo 84’de görülmektedir.

**Tablo 84**  
**Öğretim Elemanlarının Örgütsel Amaçlara Ulaşmaya İlişkin Algılarının**  
**Unvanlara Göre Tukey Testi Sonuçları**

UNVAN (A)	UNVAN (B)	Ortalama farkı (A-B)	Standart hata	Önem denetimi
Profesör	Öğr. Gör	,4670	,11833	,004
	Araş. Gör	,3957	,10236	,005
				P<,05 fark önemli
				P<,05 fark önemli

Tablo 84’de görüldüğü gibi profesörlerin, öğretim görevlileri ve araştırma görevlilerinden farklı düşündüğü ortaya çıkmıştır. Profesörlerin ortalamaları her iki gruptan da yüksektir.

Profesörlerin aynı kurumda daha uzun süre çalıştığı düşünülürse, örgütsel amaçlara ulaşma düzeyini daha yüksek algılamaları en azından örgüte uyum açısından olağan görülebilir. Örgütsel amaçlara ulaşma boyutunda Dönmez’in (1992) araştırmasında unvanlar arası farklılık anlamlı bulunmamıştır. Ancak Güçlüol’un bakanlıkları örgütsel amaçlara ulaşma boyutunda karşılaştırdığı araştırmasında yönetsel hiyerarşide farklı yerde olanların örgütsel amaçlara ulaşmayı farklı algıladığı bulunmuştur (aktaran Dönmez, 1992). Güçlüol’un araştırması bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu gözükmektedir.

d) Cinsiyete göre farklılıklar:

Öğretim elemanlarının örgütsel amaçlara ulaşma boyutuna ilişkin sorunları algılamasında cinsiyetlerinin etkisinin olup olmadığı t testi ile incelenmiştir. Tablo 85’de t testi sonuçları görülmektedir.

**Tablo 85**  
**Öğretim Elemanlarının Örgütsel Amaçlara Ulaşmaya İlişkin Algılarının**  
**Cinsiyete Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları**

Cinsiyet	$\bar{X}$	Toplam Puan	t	sd	Önem denetimi
Kadın	2,8799	23,0392	-1,002	384	,317
Erkek	2,9501	23,6638			p>,05 fark önemsiz

Tablo 85’de görüldüğü gibi bu boyutta da diğer boyutlara benzer biçimde cinsiyetler arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bir başka deyişle üniversitenin örgütsel amaçlara ulaşmasının öğretim elemanlarınca algılanmasında cinsiyetlerinin etkisi bulunmamaktadır. Bu durum beklenen bir sonuç olup Dönmez’in (1992) ve Özkanlı ve Korkmaz’ın (2000) araştırma sonuçlarıyla da uyumludur.

### **Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Dokuzuncu alt problem, öğretim elemanlarının genel iş doyum düzeyleri nedir? İş doyum düzeyleri:

- a) Üniversitelere
- b) Fakülte ve yüksekokullara
- c) Akademik unvanlara
- d) Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir? biçiminde belirlenmiştir.

Ölçme aracında, bu alt problemin çözümlenebilmesi için hazırlanan, çalışmanın faktör analizi ile belirlenen boyutlarının dışında bırakılan bir madde bulunmaktadır. Bu “iş doyum düzeyiniz” maddesidir. Bu madde ile çalışmada öğretim elemanlarının kendi iş doyumları hakkında ne düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır. İş doyumunu düşük çalışanların verimliliği ve başarıyı etkileyeceği bilindiğinden yönetim için bir sorun boyutu olup olmadığı anlaşılmasına çalışılacaktır.

İş doyumunu etkileyen bireysel özellikler arasında fiziksel ve zihinsel sağlık, yaş ve emekliliğin yaklaşması, cinsiyet, görev süresi ve statü bulunmaktadır (Baş ve Ardıç, 2002: 73). Cinsiyet ve unvanın iş doyumunu etkileyip etkilemediği bireysel özellikler açısından araştırılmıştır. Çalışılan kurumun ve motivasyon faktörleri de kurumsal etmenler olarak ele alındığından üniversitelere ve fakültelere göre farklılık da örgütsel etmenlerin etkisi açısından araştırılmıştır.

İş doyumunu düzeyiniz maddesi akademisyenlerin iş doyumunu kavramını bildikleri varsayımıyla ölçeğe konmuş ve yukarıda da belirtildiği gibi tek maddeden sonuç çıkarma yoluyla değerlendirilmeye çalışılmıştır.

İş doyumunu düzeyiniz maddesi önce tüm yanıtlayanlar açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin genel olarak üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarının iş doyumları konusunda da fikir verebileceği düşünülmektedir.

Tablo 86'da iş doyumunu maddesinin yanıt seçeneklerine göre frekans değerleri ve yüzde oranları görülmektedir.

**Tablo 86**  
**İş Doyumu Düzeyiniz Maddesinin Frekans Dağılımı**

	Frekans	Yüzde
Fikrim Yok	1	,3
Çok Düşük	51	12,9
Düşük	75	18,9
Orta	175	44,2
Yüksek	78	19,7
Çok Yüksek	14	3,6
Yanıtlamayan	2	,5
Toplam	396	100,0

Tablo 86'da görüldüğü gibi bu soruyu yanıtlamayan 2 kişi vardır. Bir kişi de fikrinin olmadığını belirtmiştir. Yanıtlayanların %76,6'sı orta ve daha alt düzeyde iş doyumunu işaret etmektedirler. %24,4'ü ise yüksek ve çok yüksek iş doyumları olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum üniversite çalışanlarının iş doyumunu düzeylerinin orta ve düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

İş doyumunu yüksek personelin üretim ve verimliliğinin daha yüksek olduğu, iş doyumunu düşük personelin ise işten ayrılma isteği bulunduğu alanyazında sık belirtilen bir olgudur. Üniversitede çalışan öğretim elemanlarının iş doyumunu yükseltmeden bilimsel ve eğitsel üretimini yükseltmek için alınacak önlemlerin etkisinin sınırlı olabileceği açıktır.

a) Üniversitelere göre farklılıklar:

İş doyumunu düzeyiniz maddesine verilen yanıtların frekanslarının üniversitelere göre dağılımı tablo 87’de verilmiştir.

**Tablo 87**  
**İş Doyumu Düzeyiniz Maddesinin Üniversitelere Göre Dağılımı**

ÜNİVERSİTE	İş doyumunu düzeyiniz						Toplam
	FY	ÇD	D	O	Y	ÇY	
EB1	0	6	16	64	27	2	115
EB2	1	19	37	55	25	3	140
EB3	0	26	22	56	26	9	139
Toplam	1	51	75	175	78	14	394

Tablo 87’ye göre, ortanın altında iş doyumunu olduğunu söyleyen 126 kişinin 56’sı ikinci kurulan, 48’i en son kurulan ve 22’si Ege Bölgesi’nde ilk kurulan üniversitede çalışmaktadır. Yüzde değeri olarak bakıldığında bu oran ikinci kurulan üniversite’de %40, en son kurulan üniversite’de %34, Ege Bölgesi’nde ilk kurulan üniversitede ise %19’dur. Özetle ikinci kurulan üniversitede çalışanların iş doyumunu diğerlerine göre daha düşüktür. Ege bölgesinde ilk kurulan üniversitede ise iş doyumunu düşük olanların oranı daha azdır.

Tablo 87’de görüleceği gibi iş doyumunu çok yüksek olarak işaretleyen 14 kişinin 3’ü ikinci kurulan, 9’u en son kurulan, 2’si de Ege Bölgesi’nde ilk kurulan üniversitede çalışmaktadır. Ortanın üstünde iş doyumunu söyleyenlerin 28’i ikinci kurulan, 35’i en son kurulan ve 29’u Ege Bölgesi’nde ilk kurulan üniversitede



çalışmaktadır. Yüzde olarak ifade edilirse ikinci kurulan üniversitede ankete katılanların %20'si, en son kurulan üniversitede %25'i, Ege Bölgesi'nde ilk kurulan üniversitede ise %25'i iş doyum düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu tablodan iş doyum düzeyinin en yüksek olduğu üniversitenin Ege Bölgesi'nde ilk kurulan üniversite olduğu çıkarılabilir. Ege Bölgesi'nde ilk kurulan üniversitede ankete katılanların yarısından fazlası, ikinci kurulan ve en son kurulan üniversitelerde ise katılanların yaklaşık üçte biri iş doyum düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir.

İş doyum düzeyinin üniversiteler arasında anlamlı düzeyde farklılaşması olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan varyans analizinin sonucu aşağıdaki tablo 88'de görülmektedir.

**Tablo 88**  
**Öğretim Elemanlarının İş Doyumu Düzeylerinin Üniversitelere Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Üniversite	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	8,433	2	4,217	4,125	,017
Grup içi	399,668	391	1,022		P<,05
Toplam	408,102	393			Fark önemli

Tablo 88'de iş doyum düzeylerinin üniversiteler arasında farklılaşmasının anlamlı olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi üniversiteler arasında olduğunun anlaşılması amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçları tablo 89'da görülmektedir.

**Tablo 89**  
**İş Doyumu Düzeyinin Üniversitelere Göre Farklılığı Scheffe Testi Sonuçları**

ÜNİVERSİTE (A)	ÜNİVERSİTE (B)	Ortalama farkı (A-B)	Standart hata	Önem denetimi
EB2	EB1	-,3618	,12724	,018
				P<,05 Fark önemli

İş doyumu düzeyleri tablo 89’da görüldüğü gibi ikinci kurulan üniversite ile Ege Bölgesi’nde ilk kurulan üniversite arasında anlamlı farklılık göstermektedir. İkinci kurulan üniversitenin ortalaması daha düşüktür. Bu da ikinci kurulan üniversitedeki öğretim elemanlarının iş doyumlarının Ege Bölgesi’nde ilk kurulan üniversitede çalışanlara göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

b) Fakültele göre farklılıklar:

Fakültele göre iş doyum düzeyinin dağılımı alanlar arasında öğretim elemanlarının iş doyumu düzeylerindeki farklılıkları açıklamakta kullanılabilecektir. Fakültele göre iş doyumu düzeylerinin değerlendirilebileceği, seçeneklere göre frekans dağılımları tablo 90’da gösterilmektedir.

**Tablo 90**  
**İş Doyumu Düzeyiniz Maddesinin Fakültele göre Frekans Dağılımı**

FAKÜLTE	İş Doyumu düzeyiniz						Toplam
	FY	ÇD	D	O	Y	ÇY	
Eğitim	0	6	10	22	11	0	49
Tıp	0	21	32	65	23	3	144
Fen Edebiyat	0	12	12	38	17	6	85
İİBF	1	4	5	27	17	2	56
MYO	0	8	16	23	10	3	60
Toplam	1	51	75	175	78	14	394

Tablo 90’da görüldüğü gibi meslek yüksekokullarında çalışan öğretim elemanlarının %40’ı iş doyumu düzeylerinin ortanın altında olduğunu ifade etmişlerdir. İİBF’de bu oran %16, fen edebiyat fakültesinde %28, tıp fakültesinde %29 ve eğitim fakültesinde %32 dir. En çok meslek yüksekokullarında çalışanların iş doyumu düzeylerinin düşük olduğu, onları sırasıyla, eğitim, tıp ve fen edebiyat fakültelelerinin izlediği görülmektedir. İİBF’de çalışanların düşük ve çok düşük işaretleme oranı oldukça azdır.

Yüksek ve çok yüksek işaretleme oranlarına bakıldığında ise eğitim fakültelerinde çok yüksek seçeneğinin işaretlenmemiş olduğu görülmektedir. Yüksek seçeneğini işaretleyenler eğitim fakültesinde çalışanların %22'sidir. Tıp fakültelerinde bu oran %18, Fen Edebiyat Fakültelerinde %27, İİBF'de %33, MYO' larda ise %21 dir. Bu sonuçlara bakarak iş doyumunu en yüksek öğretim elemanlarının İİBF'lerde; en düşük olanların ise Tıp Fakültelerinde çalıştığı söylenebilir.

Eğitim fakültelerinde çok düşük iş doyumunu işaretleyen 6 kişinin, 5'i ikinci kurulan üniversitede, biri ise en son kurulan üniversitede çalışmaktadır. Ege Bölgesi'nde ilk kurulan üniversitenin eğitim fakültesinde ankete katılanların hiçbirinin iş doyum düzeyi çok düşük ya da düşük değildir. Tıp fakültelerinde çok düşük iş doyumunu işaretleyenler arasında da Ege bölgesinde ilk kurulan üniversite yoktur. Tıp fakültelerinde çok düşük seçeneğini seçen 21 kişinin 6'sı ikinci kurulan üniversitede, 15'i en son kurulan üniversitede çalışmaktadır. Tıp fakültelerinde çalışanlar arasında çok yüksek iş doyumunu işaretleyen üç kişi bulunmaktadır. Üçü de en son kurulan üniversitede çalışmaktadır. Fen edebiyat fakültelerinin sonuçları üç üniversitede de birbirine benzemektedir. İİBF'lerde çok düşük ve çok yüksek diyenler ikinci kurulan üniversitede ve en son kurulan üniversitede çalışmaktadır.

İş doyumunu düzeyinin fakülteler arasında anlamlı düzeyde farklılaşması olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan varyans analizinin sonucu aşağıdaki tablo 91'de görülmektedir.

**Tablo 91**  
**Öğretim Elemanlarının İş Doyumu Düzeylerinin Fakültelere Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	7,923	4	1,981	1,925	,105
Grup içi	400,179	389	1029		p>,05
Toplam	408,102	393			Fark önemsiz

Tablo 91'de görüldüğü gibi fakülteler arası ortalama farklılığı için varyans analizi yapıldığında iş doyumunu düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

c) Unvanlara göre farklılıklar:

İş doyumunu düzeyiniz maddesine verilen yanıtların unvanlara göre nasıl dağıldığı, frekanslarına bakılarak anlaşılmasına çalışılmıştır. Tablo 92’de iş doyumunu düzeyiniz maddesinin unvanlara göre dağılımı görülmektedir.

**Tablo 92**  
**İş Doyumu Düzeyiniz Maddesinin Unvanlara Göre Frekans Dağılımı**

UNVAN	İş doyumunu düzeyiniz						Toplam
	FY	ÇD	D	O	Y	ÇY	
Profesör	0	11	10	28	12	0	61
Doçent	0	6	8	25	4	0	43
Yard. Doç.	0	10	21	29	17	3	80
Öğr. Gör	0	4	15	27	16	4	66
Araş. Gör	1	20	21	66	29	7	144
Toplam	1	51	75	175	78	14	394

Tablo 92’de yer alan veriler incelendiğinde, ankete katılanların %31,9’u ortanın altında iş doyumları olduğunu belirttikleri görülmektedir. Profesörlerin %34’ünün iş doyumunu düzeylerinin ortanın altında olduğu görülmektedir. Doçentlerin %32’si, yardımcı doçentlerin %38’i, öğretim görevlilerinin %28’i araştırma görevlilerininse %28’i iş doyumlarının düşük ya da çok düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle üniversitelerde iş doyumunu en düşük olanlar profesörlerdir. Onları sırasıyla yardımcı doçentler ve araştırma görevlileri izlemektedir. İş doyumunu yüksek ve çok yüksek olarak işaretleyen 92 kişi vardır. Profesör ve doçentlerin hiç biri çok yüksek seçeneğini işaretlememişlerdir.

Tablo 92’nin verileri çalışmakta oldukları üniversitelerle birlikte değerlendirildiğinde iş doyumunu düzeyini çok düşük olarak işaretleyen 11 profesörden 7’sinin ikinci kurulan üniversitede çalışmakta olduğu görülmüştür. Eğitim, tıp ve fen edebiyat fakültelerinde çalışan 2’ser ve MYO’da çalışan 1 profesör iş doyumlarını çok düşük olarak işaretlemişlerdir. İş doyumunu çok düşük olarak işaretleyen 6 doçentin 4’ü ikinci kurulan üniversitede çalışmaktadır. Fen edebiyat fakültesinden 2, eğitim fakültesi ve MYO’dan birer doçent iş doyumunun çok düşük olduğunu ifade etmektedir. İkinci kurulan üniversitede çalışan yardımcı doçent ve öğretim görevlileri çok düşük seçeneğini işaretlememişlerdir. Çok düşük seçeneğini

işaretleyen 20 araştırma görevlisinin 8'i ikinci kurulan üniversitede çalışmaktadır. Tıp fakültesinden 4, eğitim fakültesinden 2, İİBF ile MYO'dan birer araştırma görevlisi iş doyumlarının çok düşük olduğunu belirtmişlerdir.

İş doyumunu düzeyinin unvanlar arasında anlamlı düzeyde farklılaşması olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan varyans analizinin sonucu aşağıdaki tablo 93'te görülmektedir.

**Tablo 93**  
**Öğretim Elemanlarının İş Doyumu Düzeylerinin Unvanlara Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	KT	sd	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	5,740	4	1,435	1,387	,238
Grup içi	402,361	389	1,034		p>,05
Toplam	408,102	393			Fark önemsiz

Tablo 93'de görüldüğü gibi yapılan varyans analizinde iş doyumunu düzeylerinin unvanlar arasındaki farklılaşması anlamlı bulunmamıştır. Bu durum iş doyumunu düzeyini akademik kariyerin etkilemediği anlamına gelmektedir.

d) Cinsiyete göre farklılıklar:

İş doyumunu düzeyiniz maddesine verilen yanıtların cinsiyete göre frekans dağılımı tablo 94'te gösterilmektedir.

**Tablo 94**  
**İş Doyumu Düzeyiniz Maddesinin Cinsiyete Göre Frekans Dağılımı**

		CİNSİYET		Toplam
		Kadın	Erkek	
İş doyumunu düzeyiniz	FY	1	0	1
	ÇD	21	30	51
	D	28	47	75
	O	72	103	175
	Y	32	46	78
	ÇY	5	9	14
Toplam		159	235	394

Kadın öğretim elemanlarının %30'u düşük ve çok düşük seçeneğini işaretlerken %45'i iş doyumlarının orta düzeyde olduğunu işaretlemiştir. %20'si iş doyumuna yüksek derken, %4'ü de çok yüksek olduğunu ifade etmiştir. Erkeklerde ise durum hemen hemen kadınlarla aynıdır. Ankete katılan 235 erkek öğretim elemanının %33'ü düşük ve çok düşük seçeneğini işaretlerken %44'ü iş doyumunu orta bulmaktadır. %20'si iş doyumuna yüksek demmiştir. %3'ü ise çok yüksek seçeneğini işaretlemiştir.

**Tablo 95**  
**Öğretim Elemanlarının İş Doyumu Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları**

Cinsiyet	$\bar{X}$	t	sd	Önem denetimi
Kadın	2,8050	-,114	392	,909
Erkek	2,8170			p>,05 fark önemsiz

Yapılan t testinde cinsiyetler arasında iş doyumunu düzeyinin anlamlı farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Eroğlu'nun (1983) araştırmasıyla çelişmektedir. Eroğlu, erkek personelin iş doyumunu düzeyinin daha düşük, kadın personelin ise daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Ancak Aytaç ve arkadaşlarının (2002) çalışmasında da iş doyumunu düzeyinde kadınlarla erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulgularından çıkan sonuçlar ortaya konarak tartışılmıştır.

Bu araştırmada Türkiye’de yükseköğretimin sorunlarının neler olduğu ve bu sorunları öğretim elemanlarının nasıl algıladığı 9 alt problem ve yükseköğretimdeki yönetsel sorunların sınıflandığı 7 boyutta incelenmiştir. Veriler yükseköğretimde yönetim sorunları ölçme aracı ile 159’u kadın 237’si erkek 396 öğretim elemanından toplanmış ve analiz edilmiştir. Ankete katılanların 116’sı Ege Bölgesi’nde ilk kurulan üniversitede, 141’i ikinci kurulan üniversitede, 139’u da en son kurulan üniversitede çalışmaktadır. Anketi 61 profesör, 43 doçent, 82 yardımcı doçent, 66 öğretim görevlisi ve 144 araştırma görevlisi yanıtlamıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Türkiye’de yükseköğretim her dönemde sorun alanı olarak kabul edilmiş ve toplumsal değişim dönemlerinde üniversiteye müdahale edilmiştir. Özellikle üniversite özerkliği, demokratikliği ve akademik özgürlük konusunda her dönemde üniversite öğretim elemanları tarafından çeşitli yayınlar yapılmış çabalar gösterilmiş, iktidara alternatifler sunulmuş, ancak elde edilen sonuçlar pek kalıcı olmamıştır. 1981 yılından bu yana merkezi bir örgüte de sahip olan yükseköğretimin sorunları bir türlü halledilememiştir. Pek çok kez değiştirilen YÖK yasası ile sorunların azaltılabileceği düşünülse de her yapılan değişiklik sonrasında üniversiteden ve kamuoyundan tepki gelmiş, durumdan üniversite çalışanları memnun olmamıştır.

Pek çok alanda sorunu olan yükseköğretimin önemli sorunları sırasıyla mali sorunlar, yönetsel sorunlar ve öğrenci sorunları olarak belirlemektedir. Yönetsel sorunlar da üniversitenin amaçlarına ulaşmasındaki sorunlar, demokratiklik sorunları, akademik yükselme ve gelişme olanakları sorunları, öğretim elemanının nitelik sorunları, fiziksel koşulların olumsuzluğu sorunları, eğitim-öğretim ve araştırmaya ilişkin sorunlar, yönetici niteliklerine ilişkin sorunlar ve insan ilişkileri sorunları olarak sınıflandırılmaktadır. Bu çalışma yukarıda sayılan sorunların öğretim elemanları tarafından nasıl algılandığının anlaşılması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada öğretim elemanlarına yüksek öğretimde yaşanan sorunlarla ilgili 60 maddelik yükseköğretimde yönetim sorunları ölçme aracı uygulanmıştır. Bu ölçme aracının 49 maddesi değerlendirmeye alınmıştır. Maddelerle ilgili seçeneklere toplu olarak bakıldığında öğretim elemanlarının yanıtlarında ortaya yığılma olduğu görülmektedir. Bu yığılmanın çeşitli nedenleri olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenler, anket tekniğine özgü dezavantajlar, öğretim elemanlarının sorunlar üstüne çok düşünmemesi ya da çok umursamaması, anketin sonuçlarının aleyhlerinde değerlendirilebileceğinden çekinilmesi, öğretim elemanlarının kendi üniversitelerini koruma ya da yüceltme güdüsü ile davranmaları olarak düşünülebilir. Son nedenin geçerli olması durumunda öğretim elemanlarının örgütlerine bağlı olduğu anlamı çıkarılabilir. Bu durum örgütler için istenen bir durumdur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında en önemli sorunun öğretim elemanı niteliğinde yaşandığı ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanlarının kendi niteliklerini (ya da çevrelerindeki arkadaşlarının niteliklerini) yeterli bulmamaları, öğretim elemanı niteliğindeki düşüşe ilişkin yayınları da doğrular niteliktedir. Hem ücretlerinin düşük olması hem de çalışma koşullarının zorluğu bu mesleği seçen kişilerin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca üniversitelilik bilinci gelişmiş olsun olmasın çok sayıda kişinin üniversiteye alınmasının öğretim elemanı niteliğini düşürmesi kaçınılmaz olmaktadır (Ortaş 2005:16). Çalışanlarının niteliğindeki düşüş elbette ki sadece üniversiteye özgü bir sorun değildir. Genel olarak eğitim sistemi kalitesinin düşük olması tüm toplumu etkilemektedir. İlköğretimden itibaren ezberci eğitim sisteminin içine sokulan insanlar bu alışkanlıklarını değiştirmeden eğitimlerine devam etmektedir. Öğretim elemanları da bu eğitim sisteminin ve bu



toplumun içinden çıktığı için öğrenme ve düşünme alışkanlıkları zayıflamaktadır. Bilgi toplumuna geçiş düzeyinde olduğu söylenen ülkede bilimsel, analitik, düşünmeyi beceremeyen insan topluluğu oluşmakta ve bilgi insanlara üstünlük sağlayan bir değer olarak kabul edilmemektedir. Ortaş (2005:16), öğretim elemanlarıyla ilgili olarak, 1980 sonrasına gönderme yaparak “ülkemizde son yirmi beş yılda üniversite kapısından, bilim felsefesinden yeterince nasibini almamış, yaptığı işi yalnızca bir ekmek kapısı olarak gören ve bilimsel unvanlarını da kolay yoldan aldığı için bunun şerefini bir statüko aracı olarak algılayan bir tiplene ortaya çıkmıştır” demektedir.

Bu durum bilimsel düşünme becerisi kazanamadığı halde akademik unvan kazanan kişileri, bu unvanları toplumun geleceğini oluşturmak için değil medyada, şirket ve hükümet danışmanlıklarında değerlendirme gereği duyan insanlar olarak toplumun karşısına çıkarmaktadır.

Öğretim elemanı niteliğiyle ilgili sorunlar araştırmanın yapıldığı üç üniversite arasında en çok ikinci kurulan üniversitede en az da en son kurulan üniversitede algılanmaktadır. Aslında genel olarak bakıldığında tüm boyutlarda en düşük ortalamalar ikinci kurulan üniversitededir. Bu üç üniversite arasında sorunların en yoğun algılandığı üniversite ikinci kurulan üniversitedir. Her konuda fazlaca sorunu olan ikinci kurulan üniversitede çalışan öğretim elemanları ya diğer üniversitelerde çalışanlara göre sorunlara daha hassas oldukları ya da bu üniversitenin sorunlarının çözülmesi için pek çaba gösterilmediği düşünülebilir. İkinci kurulan üniversitenin darbenin hemen sonrası kurulan bir üniversite olmasının da kültürünü etkilemiş olabileceği düşünülebilir. En son kurulan üniversitede öğretim elemanı niteliğine ilişkin sorunların daha düşük algılanmasının alanyazında, sonradan kurulan “taşra üniversitelerine” niteliksiz öğretim elemanları alınması konusundaki görüşlerle çeliştiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretim elemanı niteliğiyle ilgili sorunların fakülteler arasındaki farklılaşmasına bakıldığında bu sorunların en az İİBF’lerde en çok da MYO’larda görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu sonucun üniversite, yüksekokul ayırımını vurgulayan bir durum olduğu düşünülebilir. Meslek yüksekokullarındaki öğretim

elemanlarının çoğu öğretim görevlisidir. Akademisyenlerin “öğretim elemanı” olarak adlandırılması en az bu okullarda garip olmaktadır. Meslek yüksekokulları ülkenin gereksindiği ara elemanı yetiştirme görevini üstlenmiştir. Bu nedenle öğretimi araştırmanın önünde götürmek durumundadırlar. Dünyada yükseköğretim bir yandan kapitalist ekonomi için gerekli araştırma karakteri olan insanları yetiştirmek üzere “üniversiteler” ve bu faaliyetlerin sonucunda ortaya çıkmış bilgi yoğun teknik ürünlerin kullanıcısı durumundaki işçileri yetiştirmek üzere “meslek okulları” olarak ikiye ayrılmış ya da bu ayrım yükseköğretim sürecinin temel belirleyicisi haline gelmiştir (Sertlek 1997:248).

Üniversitelerin araştırma üniversiteleri ve yüksekokullar biçimindeki ayrımı Türkiye için varsayılırsa meslek yüksekokullarının araştırma yapmadan, sadece öğretim kısmını üstlendikleri düşünülebilir. Türkiye’nin bilimsel üretimine bakıldığında fakültelerin de araştırma alanında pek etkin olmadığı görülse bile, en azından akademik yükselme için fakültelerde araştırma yapmanın zorunlu olduğu bilinmektedir. Meslek yüksekokullarında böyle bir zorunluluk olmaması bilimsel araştırma performansını ve buna bağlı olarak (öğretim elemanı performansı sadece araştırma ölçütü ile değerlendirildiğinden), öğretim elemanı niteliğini de olumsuz etkilemektedir. Ayrıca meslek yüksekokullarının bu durumu, kadrolaşma için de uygun görülmektedir.

Bu çalışmada öğretim elemanları, nitelikleriyle ilgili sorunları izleyen en önemli sorunu demokratiklik olarak belirlemişlerdir. Bilimin özgür bir ortamda üretilebileceği, bunun için de üniversitelerin özgür ve demokratik ortamlar olması gereği düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının bu sorunu önemsemesi gayet doğal gözükmemektedir. Üniversite en demokratik olması gereken yerken bu alanda sorunlu bir topluluk olmuştur. Toplumun alışkanlıklarının, toplumda demokratik değerlerin yerleşmemiş olmasının bu soruna etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir. Üniversitede hâlâ yönetsel kararlara alt düzeydeki kişilerin ve öğrencilerin katılmasına gerek yok diyen öğretim elemanları bulunmaktadır (Korkut 2000). Aytaç ve arkadaşlarının (2001) araştırmasına katılanların %86’sı demokrasiyi desteklemekte ve tüm kararlara her düzeyden katılımın sağlanması gerektiğine inanmaktadır. Ancak Korkut’un çalışmasındaki gibi, profesörler bu katılımı en az

destekleyenlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarında, sözü edilen çalışmalardan farklı olarak akademik unvanlar arasında demokratiklik boyutunda farklılık görülmemektedir. Başka bir deyişle profesörler de araştırma görevlileri de demokratiklik sorunlarını benzer düzeyde algılamaktadır. Ayrıca fakülteler ve cinsiyetlerin de bu boyuttaki sorunların algılanmasında etkisinin olmadığı görülmüştür.

Rektörün tek söz sahibi olması ve üniversite öğretim elemanlarının memur zihniyetinde olmaları demokratiklik sorunlarını körüklemektedir. Rektör, dekan, bölüm başkanı seçimlerinde sadece öğretim üyelerinin oy kullanabiliyor olması, bu kitlenin oy potansiyeli olarak görülmesi ve diğerlerinin dikkate alınmamasını getirmektedir. Türkiye'nin genel politikacı tavrında izlenen oy alana kadar halka gitme sonra o kitleyi unutmama tavrı üniversite içinde geçerli olmaktadır.

Çalışmanın demokratiklik boyutu ile ilgili sonuçlarında en düşük ortalamanın ikinci kurulan üniversitede olduğu görülmüştür. İkinci kurulan üniversite gibi, seçtiği rektörün atanmaması durumunda öğretim elemanlarının cübbelerini bırakarak tepki verdiği bir üniversitede demokratiklik sorunlarının yüksek çıkması oldukça şaşırtıcıdır. Belki de Usluata'nın (1997) belirttiği gibi "üniversitede katı hiyerarşi, demokrasi toplantılarının ardından seçimle gelen rektör ve dekanlar döneminde daha güçlü yerleşmektedir".

Bu çalışmada üçüncü önemli sorun olarak öğretim ve araştırma olanaklarına ilişkin sorunlar belirlenmiştir. Öğretim elemanları, orta düzeyi seçmiş olsalar bile öğretim ve araştırma için sağlanan olanakları yeterli bulmamaktadırlar. Bulgularda öğretim ve araştırma olanaklarına ilişkin sorunlara en az Ege Bölgesi'nde ilk kurulan üniversitede rastlandığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmadaki en eski üniversite olması Ege Bölgesi'nde ilk kurulan üniversitenin öğretim ve araştırma alt yapısının sonradan kurulan üniversitelere göre yıllar içinde sağlamlaşmış olduğunun göstergesi olabilir. Bu durumun, pek çok rektörün üniversite sorunlarını anlatırken üzerinde durduğu (Başbakanlık 2000) yeni kurulan üniversitelerde alt yapının eksik olduğu düşüncesinin doğruluğuna işaret ettiği düşünülebilir.

Öğretim ve araştırma olanaklarına ilişkin sorunlar boyutunda fakülteler arasında anlamlı farklılık yoksa da akademik kariyer düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Akademik basamakların en üstünde olan profesörlerle, akademik yaşama yeni başlayan araştırma görevlileri ve yardımcı doçentler arasında fark bulunması “araştırmalar akademik unvan elde etmek için zorunlu olarak yapılıyor” savını destekler görünmektedir. Profesörlük mertebesine ulaşıldıktan sonra araştırma ve öğretimden uzaklaşıyor olabilir. Aytaç ve arkadaşlarının (2001:295) sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir. Eğitimcilerin akademik unvanlarını elde ettikten sonra kendilerini yenilemek konusunda heyecan ve sorumluluklarının özellikle azaldığına dikkat çekmektedirler.

Bu çalışmada öğretim ve araştırmaya ilişkin sorunların algılanmasında kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuç cinsiyetin öğretim ve araştırma olanaklarını algılamada etkili olduğu anlamına gelmektedir. Öğretim ve araştırma olanakları boyutundaki sorunların öne çıkmasının bu anlamda alınacak önlemler için yol gösterici olduğu düşünülmektedir.

Yükselme ve gelişme olanakları boyutunda en yoğun sorun daha önce incelenen boyutlarda olduğu gibi ikinci kurulan üniversitede ortaya çıkmıştır. Fakülteler arası farka bakıldığında ise en fazla sorunun meslek yüksekokullarında yaşandığı görülmüştür. Bu duruma bağlı olarak unvanlar arası anlamlı farklılaşma da öğretim görevlileri ile diğer unvanlardakiler arasında görülmektedir. Aytaç ve arkadaşları (2001:163) öğretim görevlilerinin daha az bilimsel yayın yaptığı gerçeğini vurgulayarak öğretim görevliliğinin akademik kariyer açısından basamak olarak görülmediğini belirtmişlerdir. Öğretim görevlisi olarak akademik yaşamda yer alan kişilerin kendileri istemedikleri sürece akademik kariyer basamaklarını zorunlu olarak tırmanmaları söz konusu değildir.

Akademik personelin yükselmesi, bilimsel araştırmalarına göre gerçekleştiğinden bu anlamda desteklenmeleri gereğinin açıkça görüldüğü düşünülmektedir. Doktora sonrası akademik yükselme standartlarının YÖK ve Üniversiteler Arası Kurul tarafından belirlenmesi bu boyuttaki sorunların tüm üniversitelerde yaşandığının göstergesi olarak düşünülebilir. Yükselme olanaklarının

kişisel ilişkilere bağlılığının yüksek olduğu düşünülen üniversitelerde bu sorun daha ciddi olarak düşünülmelidir. Öğretim elemanlarının yükseltilmesinde kişisel ilişkilerin değil meritokrasinin geçerli olması gereği pek çok yayında üstünde durulan bir konudur. Eğer asgari standartları yerine getirip kişisel ilişkiler nedeniyle yükselmeyen öğretim elemanı sayısı çoksa, bu durum üniversite içinde, hem iş doyumunu olumsuz etkileyecek hem de akademisyenlerin davranışlarının üstlere karşı farklılaşmasında etkili olacaktır. O zaman birisinin dediğine itiraz etmek zorlaşacaktır. Bu durumun memur zihniyetini pekiştirmekte olduğu Özdemir'in araştırmasında da (2005:15) görülmektedir. Öğretim üyelerinin %36'sı kendi kişisel düşüncelerine ters düşse bile çoğunluğun düşüncesine uyacaklarını bildirmektedirler. Bu üstlerinin düşüncesine çok daha kolay uyacakları kanısını güçlendirmektedir.

İnsan ilişkilerindeki sorunlar, insanların kalabalık çalıştığı her kurum için söz konusu olmaktadır. İnsan ilişkileri boyutunda ikinci kurulan üniversitenin sonuçları oldukça olumsuzdur ve diğer üniversitelerle farklılaşmıştır. Üniversite çalışanları arasında çatışma olması doğaldır. Örgütlerde çatışmaların, gelişmenin itici gücü olduğu bilinmektedir. Ancak bu çatışmaların insan ilişkilerinde sorun yaratacak boyutlarda olmaması ve işbirliğinin zedelememesi gerekmektedir. Akademik yapıların içinde insan ilişkilerinde sorun olmasının örgüte duyulan bağlılığı etkilediği bilinmektedir. Aynı durum yönetici nitelikleri için de söz konusudur. İnsan ilişkileri boyutundaki farklılıklar yönetici niteliklerine de yansımaktadır.

İnsan ilişkileri boyunda fakülteler arasında da fark bulunmaktadır. Eğitim fakültelerinde ve tıp fakültelerinde insan ilişkileri sorunlarının daha fazla yaşandığı ortaya çıkmıştır. Tıp fakültelerinde öğretim üyeleri arasında maddi rekabetin yoğun olduğu bilinmektedir. Bu durum fakülte içerisinde insan ilişkilerini de etkilemektedir. Eğitim fakültelerinde ise yönetici nitelikleri boyutunda da sorunlar diğerlerine göre daha yoğun algılandığından, insan ilişkilerinde yaşanan sorunların yöneticilerin yönetsel becerilerinin eksikliğinden kaynaklandığı da düşünülebilir. İnsan ilişkileri boyutunda unvanlara ve cinsiyetlere göre anlamlı fark görülmemiştir.

Bu çalışmada öğretim elemanlarının örgütsel amaçlara ulaşma boyutunu önemlilikte son sıraya koymuş olmaları bu amaçlara ulaşana kadar halledilecek çok

sorun olduğu anlamına gelebilir. Ancak üniversite amaçlarını yerine getirmezse diğer sorunların bir anlamı kalmayacaktır. Türkiye’de üniversite toplum ilişkisinde sorunlar olduğu pek çok kişi tarafından dile getirilmekte ve üniversitenin topluma karşı görevlerini yerine getirmediği düşünölmektedir. Üniversiteler amaçlarını yerine getiremezlerse varlık sebepleri ortadan kalkacaktır.

Örgütsel amaçlara ulaşma boyutunda en çok sorun diğer boyutlarda olduğu gibi ikinci kurulan üniversitede yaşanmaktadır. Bu boyutta en son kurulan üniversitedeki öğretim elemanları da sorun yaşandığını düşünmektedirler. Bu durumun görece daha yeni üniversitelerde amaçların yerleşmesinin zaman alabileceğini gösterdiği düşünölebilir.

Fakülteler arasında da eğitim fakültelerinin örgütsel amaçlara ulaşmadaki sorunların farkında olduğu görölmektedir. Üniversitenin amaçlarına en fazla ulaştığını düşünenler profesörlerdir.

Bu çalışmada ortalaması en yüksek madde araştırmalara bilgisayar ve veri tabanı desteği maddesidir. Bu aslında üniversiteler açısından sevindiricidir. Orta düzeyde de olsa bu maddenin yüksek yanıtlanması üniversitemizde araştırma yapma koşullarının oluşmaya başladığını göstergesi olarak kabul edilebilir.

Ortalaması yüksek diğer maddeler öğretim elemanı öğrenci ilişkilerinin demokratikliği ve öğretim elemanlarının alanlarındaki çağdaş gelişmeleri izleme düzeyleridir. Öğretim elemanı öğrenci ilişkilerinin demokratikliğinin yüksek olması üniversiteler açısından sevindirici bir sonuçtur. Ancak bu sonucun öğrenciler açısından da aynı olduğunun belirlenmesi gerekir.

Bilimsel araştırmalara sağlanan finansal destek, bilimsel yayınların ödüllendirilmesi destek hizmet personelinin yeterliliği maddelerinin ortalamalarının düşüklüğü üniversiteleri bu alanlarda önlem almaya yönlendirmektedir. Pek çok öğretim üyesi bilimsel çalışmaların azlığını finansal sorunlara bağlamaktadır. Ayrıca ödöl desteği sunan üniversitelerde yayın sayısının artması da bu desteğin güdüleyici olduğunu göstermektedir. Destek hizmetler personelinin yetersizliği genel personel

yetersizliğinden ayrılabilir bir sorun değildir. Yükseköğretimdeki hem akademik hem de idari personelin yetersizliği yıllardır bilinen bir gerçektir.

Bu çalışmada tek madde ile ölçülmeye çalışılan iş doyumunu düzeyi ile ilgili bulguların da ilginç olduğu düşünülmektedir.

İş doyumunu düzeyiniz maddesine bakıldığında, üniversitelerde %76,6'lık kesimin orta ve daha alt düzeyde iş doyumunu işaret ettiği görülmüştür. Üniversiteler arasındaki farklılaşmaya bakıldığında ikinci kurulan üniversitede çalışanların iş doyumunun diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Meslek yüksekokullarında çalışan öğretim elemanlarının %40'ı iş doyumunu düzeylerinin ortanın altında olduğunu ifade etmişlerdir. İİBF'de çalışan öğretim elemanlarının çoğu iş doyumlarının orta ve üstünde olduğunu belirtmişlerdir. İş doyumunu en yüksek öğretim elemanlarının İİBF'lerde, en düşük olanların ise Tıp Fakültelerinde çalıştığı söylenebilir. Fakülteler, unvanlar ve cinsiyetler arasında iş doyumunu düzeyinde anlamlı farklılık görülmemiştir.

İş doyumunu konusundaki bulgular, üniversitelerde öğretim elemanlarının iş doyumunun da bir sorun alanı olduğunu göstermektedir. Üniversitede verimlilik ve üretim artışı isteniyorsa öğretim elemanlarının iş doyumunu artırmak için önlem alınması gereği açıkça görülmektedir.

### Öneriler

1. Öğretim elemanı seçilirken ve yükseltilirken bilimsel ölçütlerin kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle aslında sınavların merkezi olması sağlıklı bir çözüm gibi görünmektedir. Ancak sınavın yapılma biçimi ve içeriğinin belirlenmesi konusunda çalışmalar yapılması gerekmektedir.
2. Üniversitelerin araştırmalara daha fazla fon ayırması gerekmektedir. İster devlet politikası olarak ister üniversite politikası olarak bu desteğin artırılması daha nitelikli bilimsel çalışmalara yol açabileceği gibi ekonomik zorluklardan dolayı araştırma yapamayan öğretim elemanlarının da önünü açabilecektir.
3. Üniversitedeki her düzeyde yöneticilik yapan kişilerin en azından yönetime aday olduklarında yöneticilikle ilgili bazı bilgileri edinmeleri gerekmektedir.

Bu bilgilerin edinimi için eğitim fakültelerinin eğitim yönetimi programlarından destek alınması akla uygun görünmektedir. Böylece üniversite içi işbirliği ve disiplinlerin birbirini desteklemesi anlamlılaşmış olur.

4. Yükseköğretimde çalışanların demokrasi bilincinin olduğu varsayılmaktadır. Ancak üniversitelerin demokratik niteliklerinin çok da gelişmemiş olduğu bu çalışmanın bulgularından görülmektedir. “Öğretim elemanı yönetime katılırsa, her kafadan bir ses çıkar” diyen öğretim üyeleri de dahil olmak üzere, demokrasi bilincinin ve yönetime katılmanın yerleştirilmesi için üniversitede çalışan herkesin çaba göstermesi gerekmektedir. Bu, hizmet içi eğitim çalışmaları ile üniversitenin tüm birimlerinde kurulların çalıştırılması ile ve ülkedeki demokrasi bilincinin gelişmesiyle gerçekleştirilebilir. Bu yüzden demokrasi eğitimine önem vermek gerekmektedir.

#### **Araştırmacılara Öneriler**

1. Üniversitelerde yönetim düzeyindekilerin, yükseköğretimin sorunlarını nasıl algıladıkları araştırılabilir.
2. Üniversite öğrencilerinin yükseköğretimin sorunlarını nasıl algıladıkları araştırılabilir.
3. Türkiye’de yükseköğretimin temel sorunlarının yıllardır niçin değişmeden kaldığı ve bu sorunlara yenilerinin de neden eklendiği araştırılabilir.
4. Araştırma kültürünün gelişmesi için neler yapılabileceği araştırılabilir.
5. Bu çalışmanın öğrenci ve yönetici ayağının da yapılması gerekmektedir ki öğrenci gözünden ve yönetici gözünden sorunların benzer algılanıp algılanmadığı anlaşılsın.



## KAYNAKÇA

- Acar, F. (1998). Türkiye Üniversitelerinde Kadın Öğretim Üyeleri. İçinde **75 Yılda Kadınlar ve Erkekler. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.**
- Açıkgöz, KÜ. ve Açıkgöz, K. (1992). **Üniversite Denilen Yer.** Malatya.
- Açıkgöz, K. (1993). Üniversite Etkililiği ve Üniversite Öğrencilerinin Eğitsel Amaçları, Doyumları ve Sorunları. **Eğitim Bilimleri Dergisi** Yıl: 2, Sayı: 4, S: 83-123.
- Açıkgöz, KÜ. (1996). **Üniversitelerdeki Eğitim Uygulamaları.** İzmir Üniversiteleri Öğretim Elemanları Derneği. 3. Üniversite Kurultayı Bildiriler. 6-7 Aralık 1996. İzmir.
- Akça, İ., Benli, F. ve Sabit, A. (2001). Geç Kapitalizm, Yeni Sağ ve “Yeni” Üniversite. **Birikim.** Şubat-Mart 2001, Sayı: 142-143, s: 57-69.
- Âkerlind, G. (2005). Academic Growth and Development. How Do University Academics Experience it. **Higher Education** 50: 1-32.
- Akşit, B. (2002). Bilgi Toplumuna Geçiş ve Üniversiteler: Şu Andaki Durum ve Yeniden Yapılanma Konusunda Bazı Söylem ve Tartışmalar. İçinde: **Bilgi Toplumuna Geçiş: Sorunsallar/Görüşler, Yorumlar/Eleştiriler ve Tartışmalar** Ankara: TÜBA Yayınları.
- Aktan, C.C. (2003). **Özlenen Üniversite/Yaşanan Üniversite.** Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Aktay, Y. (2003). Üniversiteden Multiversiteye Taşra-Merkez Diyalektiği. **Toplum ve Bilim,** Sayı: 97, s: 93-122.
- Alkan, A.T. (1999). Medreseden Üniversiteye Akademik Hayatımızın Kara Bahtı. **Düşünen Siyaset.** Yıl:1 Sayı:2, s: 33-37.

- Alkış, A. (1999). Üniversite Yönetiminde Etkinlik. İçinde: **Cumhuriyetin 75. Yılında Üniversitelerimiz Sempozyumu**. 18–19 Eylül 1999. Ed: Fikret Adaman. Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği Sempozyum Bildirileri Kitabı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2000.
- Alpkaya, G. ve Tellal, E. (1999). Türkiye’de Üniversitelerin Gelişimi ve YÖK. **Toplum ve Hekim**. Temmuz, Ağustos 1999, Cilt: 14, Sayı: 4.
- Altıntaş, M. (1998). 68’den 97’ye Üniversitelerimiz Açık Oturumu. İçinde: **Yaşanan Üniversite ve Sorunları**. 2. Basım. Ankara: Tüm Öğretim Üyeleri Derneği Yayınları.
- Altunluoğlu, A.E. ve Karaman, F. (2005). İş Tatmini ve Organizasyon Yapısı Kamu Üniversiteleri Üzerine Ampirik Bir İnceleme. **Hacettepe Üniversitesi İİBF Dergisi** 23(2): 85-97.
- Arıcı, H. (1997). Sosyal Bilimler Alanında Bilim Adamı Yetiştirme. Lisansüstü Eğitim. İçinde: **Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim**. TÜBA Bilimsel Toplantılar Serisi: 7. Ankara: TÜBA Yayınları.
- Arslan, A. (1995). **Darülfünun'dan Üniversiteye**. İstanbul: Kitabevi Yayını.
- Ataünal, A. (1993). **Cumhuriyet Döneminde Yükseköğretimdeki Gelişmeler**. Ankara: MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü Yayını.
- Ateş, T. (2000). Eğitim sorunları. **Cumhuriyet Gazetesi**. (15 Nisan 2000). s:3.
- Aytaç, M., Aytaç, S., Fırat, Z., Bayram, N. ve Keser, A. (2001). **Akademisyenlerin Çalışma Yaşamı ve Kariyer Sorunları**. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Bakan, İ., Büyükbeşe, T., Güven, M. ve Taşlıyan, M. (2001). Akademik personelin kararlara katılması üniversitelerdeki yöneticilerin başarısını etkiler mi? <http://iibf.ogu.edu.tr/kongre/bildiriler/03-01.pdf>

- Baldrige, J.V. ve Deal T.E. (1983). The Basics of Change in Educational Organizations. In: **Dynamics of Organizational Change in Education**. Ed: J. Victor Baldrige, Terence Deal. USA: McCutchan Publishing.
- Baloğlu, Z. (1990). **Türkiye'de Eğitim Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri**. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Baş, T. ve Ardıç, K. (2002). Yükseköğretimde İş Tatmini ve Tatminsizliği. **İktisat İşletme Finans Dergisi**, Yıl:17, Eylül 2002, s:72-81.
- Baş, T. ve Ardıç, K. (2006). Kamu ve Vakıf Üniversitelerindeki Akademik Personelin İş Tatmin Düzeyinin Karşılaştırılması. [http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl\\_gos.php?nt=498](http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=498)
- Başaran İE (1982). **Örgütsel Davranış**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1996). **Türkiye Eğitim Sistemi**. (3. baskı) Ankara.
- Başbakanlık. (1992). **Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite**. Ankara: Başbakanlık Yayınları.
- Başbakanlık. (1996). **Türk Yükseköğretiminin 1) Bugünkü Durumu, Sorunları, Çözüm Önerileri, 2) Türk Cumhuriyetleri İle Türk Akraba Topluluklarından Gelen Öğrencilerin Sorunları, Çözüm Önerileri, 3) 2547 Sayılı Yükseköğretim Kurumu Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun Taslağı Önerisi**. Ankara: Başbakanlık Yayınları.
- Başbakanlık. (1996). **Üniversitelerimizin Temel Sorunları Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite Üniversitelerimizin Gelişmişlik Durumu**. Ankara: Başbakanlık Yayınları.
- Başer, G. (1996). **Türkiye'nin Üniversite Sorununun İrdelenmesi**. İzmir Üniversiteleri Öğretim Elemanları Derneği. 3. Üniversite Kurultayı Bildiriler. 6–7 Aralık 1996. İzmir.

Berberoğlu, G., Besler, S. ve Tonus, Z. (1998). Örgüt Kültürü: Anadolu Üniversitesi İİBF Örgüt Kültürü Araştırması. **Anadolu Üniversitesi İİBF Dergisi**. Cilt:14, Sayı:1-2, s: 29- 52.

Batuhan, H. (1993). **Bilim ve Şarlatanlık**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Bowen, H.R., ve Schuster, J.H. (1986). **American Professors: A National Resource Imperiled**. New York: McGraw Hill

Bourdieu, P. (1984/1988). **Homo Academicus**, Cambridge: Polity Press.

Bursalıoğlu, Z. (1998). Yeni YÖK yasası için alan araştırması yapılmalı. **Milliyet Gazetesi** (19 Mart 1998).

Cameron, K.S. (1978). Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education. **Administrative Science Quarterly** 23: 604-632.

Cangızbay, K. (1994). Üniversite Hocaları ve Üniversite. **Birikim**. Kasım 1994, sayı: 67, s: 41-49.

The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2000). **The Control of the Campus- A Report on the Governance of Higher Education**. Princeton: Princeton University Press.

Charle, C. ve Verger, J. (2005). **Üniversitelerin Tarihi**. Çev: İsmail Yerguz. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Clark, B.R. (1989). The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds **Educational Researcher**, Vol. 18, No. 5 (Jun. - Jul., 1989) , ss. 4-8

Coşkun, H. (1996). Yükseköğretim Sistemimizin Sorunları ve Çözüm Önerileri, **Yeni Türkiye**, Sayı: 7 (Ocak-Şubat, 1996) s. 360

Çavdar, A. (1995). Açılış Konuşması. İçinde: **Üniversitelerde Akademik Yükseltmeler**. TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri: 4. Ankara: TÜBA Yayınları.

Çiğdem, A. (1994). Üniversitasın Çöküşü. **Birikim**. Kasım 1994, Sayı: 67.

- Demir, R. (1996). **Üniversitenin Bugünü ve Yarını Sorunlar, Sorumluluklar ve Çözüm Önerileri**. 2. Baskı Ankara: Palme Yayıncılık.
- Doğramacı, İ. (2000). Günümüzde Rektör Seçimi ve Atama Krizi. Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretimin Yönetimine Bir Bakış. Ankara: Meteksan AŞ
- Dolance, M. ve Norris, D. (1995). **Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the 21st Century**. USA: Society of College and University Planning.
- Donnay, J. ve Romainville, M. (1996). **Enseigner à l’Université, un Métier qui S’apprend ?** Brüksel: De Boeck Université Press.
- Dönmez, B. (1992). İnönü Üniversitesinin Örgütsel İklimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dülger, İ. (1991). Üniversite Yönetiminde Değişim ve Özerklik. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ile Müştereken Düzenlenen İkinci Uluslararası Yükseköğretim Konferansı: **Üniversite Yönetimi** Ankara 9–11 Ocak 1989, s: 10
- Erdoğan, İ. (1998). **SPSS Kullanım Örnekleriyle Araştırma Dizaynı ve İstatistik Yöntemleri**. Ankara.
- Eroğlu, F. (1983). İş Tatmini ile Cinsiyet Arasındaki İlişki **Atatürk Üniversitesi İİBF Araştırma Merkezi İşletme Dergisi**. C:6, s: 1-2, sayfa: 147-155.
- Esmer, Y. (1992). Topluma Üniversite Gerekir mi? **Cumhuriyet Gazetesi Bilim Teknik Dergisi**. Sayı: 264/4 Nisan 1992. Özel Sayı. s: 2-3.
- Gasset, J.O.Y (1998). **Üniversitenin Misyonu**. Çev.: Neyyire Gül Işık. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güler, Ali. (1994). **Türkiye’de Üniversite Reformları**. Ankara: Adım Yayıncılık

- Güler, A. (1997). Üniversiteli Olma Sorumluluğu...ama 1995'de...ama Türkiye'de. İçinde: **Bilim Bilim Politikası ve Üniversiteler**. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Gürkan, T. (2005). Üniversitelerde Dört Temel Zafiyet. **Cumhuriyet Gazetesi Bilim Teknik Dergisi**. 17 Eylül 2005. Sayı: 965/20.
- Gürüz, K., Şuhubi, E., Şengör, A.M.C., Türker, K. ve Yurtsever, E. (1994). **Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji**. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Gürüz, K. (2001). **Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Güvenç, B. (1985). **Kültür Konusu ve Sorunlarımız**. 2. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hall, R.H. (1995). **Organizations: Structures, Processes and Outcomes**. 4th Ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Hatipoğlu, T. (1996). **Yükseköğretim Mevzuatı**. 2. baskı. Ankara: Selvi Yayınevi.
- Hayran, O. (1999). Akademik Etik Sorunlar. **Cumhuriyetin 75. Yılında Üniversitelerimiz Sempozyumu**. 18-19 Eylül 1999. Ed: Fikret Adaman Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği Sempozyum Bildirileri Kitabı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Henkel, M. (2005). Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment. **Higher Education** 49: 155-176.
- Herzberg, F. (1974). Motivation – Hygiene Profiles, **Organizational Dynamics**. 3(2): 18-30.
- Hill, G.G. ve Petty, G.C. (1995). A New Look at Selected Employability Skills: A Factor Analysis of the Occupational Work Ethic. **Journal of Vocational Education Research**. Vol. 20, No.4, s.59-73.

- Hirsch, (Hirş), E.E. (1950). **Dünya Üniversiteleri ve Türkiye’de Üniversitelerin Gelişmesi**. İstanbul: Ankara Üniversitesi Yayınları. Cilt 1.
- Hirsch, E.E. (1997). **Anılarım. Kayzer Dönemi, Weimar Cumhuriyeti, Atatürk Ülkesi**. Çev: Fatma Suphi. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Hovardaoğlu, S. (2000). **Davranış Bilimleri İçin İstatistik**. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- İdemen, M. (2004). Üniversitelerin Amacı Ne Olmalıdır? **Günce TÜBA Bülteni**. Haziran 2004, sayı:30, s: 5-6
- İnalçık, H. (2001). TÜBA Konferansları “**Tarih ve Akademi**”. Ankara: TÜBA Yayınları.
- Kaya, Y.K. (1984). **İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika/ Eğitim/ Kalkınma**. 4. Baskı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Yayınları
- Kence, A. (1994). Bilimi Etkileyen Faktör Olarak Eğitim. Biyoloji Eğitiminde Evrim ve Yaratılışçılık. İçinde: **Bilim Eğitim**. TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri: 2 Ankara: TÜBA Yayınları.
- Kennedy, D. (1999). **Academic Duty**. Cambridge: Harvard University Press
- Kerr, C. (1995). **The Uses of the University**. 4th ed. Cambridge: Harvard University Press
- Keskin, A. (1996). **Özgürleştirici Özeleştirinin Azaldığı Çizgide Üniversite, Çağcılışmanın Öncü Kurumu Üniversite**. İçinde: İZÜNİDER 3. Üniversite Kurultayı Bildiriler. 6-7 Aralık 1996, İzmir.
- Kısakürek, M.A. (1976). **Üniversitelerimizde Yenileşme "Programlar ve Öğretim Açısından"**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Kocatürk, U. (1995). Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi. Sayı: 7.

- Koçer, H.A. (1974). **Eğitim Sorunlarımız Üzerine İncelemeler ve Düşünceler**. Ankara: Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları, Şafak Matbaası.
- Kongar, E. (2000). **Türkiye’de Araştırma Kültürünü Engelleyen Öğeler ve Bunların Aşılma Yolları**. Yıldız Teknik Üniversitesi, 11 Eylül 2000. www.kongar.org.
- Korkut, H. (1984). **Türk Üniversiteleri ve Üniversite Araştırmaları**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- Korkut, H. (2002). **Sorgulanan Yükseköğretim**. Geliştirilmiş 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köksal, G. ve Nalçacı, B. (2006). The Relative Efficiency on Departments at a Turkish Engineering College: A Data Envelopment Analysis. **Higher Education** 51: 173-189.
- Kurnaz, Ş. (1996). İkinci Meşrutiyet Döneminde Türk Kadını. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Marangoz, C. (2004). Çağdaş Üniversite Üzerine Düşünceler. İçinde: **Nasıl Bir Üniversite**. Ed: Coşkun Can Aktan. İstanbul: Değişim Yayınları
- Miner, J.B. (1992). **Industrial – Organizational Psychology**. New York: McGraw-Hill.
- Mutlu, L. (1997). **Eğitim Düşünceleri Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim**. İstanbul: Ana Yayıncılık
- Nalbantoğlu, H.Ü. (2003). Üniversite A.Ş.’de ‘Ersatz’ Yuppie Akademisyen. **Toplum ve Bilim**. Güz 2003, s: 7-42
- Newstrom, J.W. ve Davis, K. (1997). **Organizational Behavior. Human Behavior at Work**. 10th ed. New York: McGraw-Hill.
- OECD (1981) **The Future of University Research**.



- Onvunli, A.U. ve Agho, A.U. (2004). Faculty Opinion Shared Authority: a Nigerian National Survey. **Higher Education** 48: 397-418.
- Omay, E. (1990). Üniversitenin Toplum Yapısındaki Yeri. İçinde: **Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler**. İstanbul: Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği Yayınları.
- Ortaş, İ. (2004). Sorun Rektör Atanmasında Değil, YÖK Sistemi ve Öğretim Üyesi Seçiminde. **Eğitim Bilim Düşünce Dergisi**. Eylül 2004, Cilt 4, Sayı 3, Sayfa: 1-3
- Oshagbemi, T. (1997). Job Satisfaction Profiles of University Teachers. **Journal of Managerial Psychology**. 12 (1), s: 27-39.
- Ozankaya, Ö. (1999). **Toplumbilim**. Genişletilmiş 10. basım. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Öktem, N. (1973). **Atatürk Döneminde Darülfünun Reformu**. İzmir: Ege Üniversitesi Rektörlük Yayınları.
- Önder, İ. (1996). **Üniversitelerin Toplumsal İşlevi**. İzmir Üniversiteleri Öğretim Elemanları Derneği. 3. Üniversite Kurultayı Bildiriler. 6-7 Aralık 1996. İzmir.
- Öz-Alp, Ş. (1995). Türkiye’de Üniversitelerin Yönetiminde ve Organizasyonunda Karşılaşılan Sorunlar. **Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Dergisi**. C:1, S:2, Kış 1995, s: 29-46.
- Özcan, C.K. (1997). Yükseköğretimde Kalite. İçinde: **Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu**, 2 Mayıs 1997, Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayınları.
- Özdemir, Ç. (2005). Türkiye’de Üniversite Profili ve Bazı Değerlendirmeler. **Günce TÜBA Bülteni**, Mayıs 2005, sayı:32, s: 12-14.
- Özen, H. (1999). **Türkiye Cumhuriyetinde Yükseköğretimin ve Üniversitenin 75 Yılı**. İçinde: **75 Yılda Eğitim**. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

- Özen, H. (2002). **Entelektüelin Dramı. 12 Eylül'ün Cadı Kazanı**. Ankara: İmge Kitabevi
- Özkanlı, Ö. ve Korkmaz, A. (2000). **Kadın Akademisyenler**. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, M.O. (2002). TÜBA Konferansları **Sorma-Bilme Dürtüsü ve Girişim Duygusu Nasıl Yok Ediliyor?** Ankara: TÜBA Yayınları.
- Pak, N.K. (1995). Üniversitelerde Akademik Yükseltmeler. İçinde: **Üniversitelerde Akademik Yükseltmeler**. TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri: 4. Ankara: TÜBA Yayınları.
- Patrick, S.K. (2006). Faculty Life and Institutional Change in the 1990s: Interviews with Faculty from One U.S. University. **Higher Education Perspectives** Vol: 2, no:1, s: 191-193.
- Parsons, T. ve Platt, G. (1973). **The American University**. Massachusetts: Harvard University Press.
- Pelikan, J. (1992). **The Idea of the University**. London: Yale University Press.
- Quarstein, V.A., Mcaffee, R.B. ve Galssman, M. (1992). The Situational Occurances Theory of Job Satisfaction, **Human Relations**, 45 (8): 859-873.
- Ronan, C. (2003). **Bilim Tarihi**. Çev.: Ekmeleddin İhsanoğlu ve Feza Günergun. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Rosovsky, H. (1994). **Üniversite Bir Dekan Anlatıyor**. Çev.: Süreyya Ersoy. 2. Baskı. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Russel, B. (1984). **Eğitim Üzerine**. İstanbul: Say Yayınları
- Sagan, C. (1998). **Karanlık Bir Dünyada Bilimin Mum Işığı**. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Yayınları, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

- Serin, N. (1979). **Eğitim Ekonomisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Sertlek, T. (1997). Bilim, Üniversite ve Toplumsal Düzen. İçinde: **Bilim, Bilim Politikası ve Üniversiteler**. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Smart, J.C. ve St. John, E.P. (1996). Organizational Culture and Effectiveness in Higher Education: A Test of the “Culture Type” and “Strong Culture” Hypotheses. **Educational Evaluation and Policy Analysis**. 18: 219-241
- Snow, C.P. (2001). **İki Kültür**. Çev.: Tuncay Birken. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Sürvegil, S. (1996). **Üniversite Sendromu**. İçinde: İZÜNİDER 3. Üniversite Kurultayı Bildiriler. 6–7 Aralık 1996, İzmir.
- Sewerinsky, M. (1992). University-A Place that Teaches Democracy , **CRE-Action**, No.100, 1992/4, s.123
- Şenatalar, B. (1999). Türkiye Cumhuriyetinin 75. Yılında Yükseköğretim. İçinde: **Türkiye Cumhuriyetinin 75. Yılında Bilim “Bilânço 1923–1998” Ulusal Toplantısı II. Kitap 1. Cilt**. Ankara: TÜBA Yayınları.
- Şenel, D. (1998). Çalışma Yaşamında Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık. **İktisat Dergisi**, Sayı:11, s:54-61.
- Şengör, A.M.C. (1999). **Zümrütname**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şimşek, H. ve Aytemiz, D. (1998). Anomaly-Based Change in Higher Education: The Case of a Large Turkish Public University. **Higher Education** 36: 155-179.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (1996). **Using Multivariate Statistics**. New York: Harpercollins College Publishers.
- Tatlıldil, H. (1992). **Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Taylor, A.N. (1989). Institutional Effectiveness and Academic Quality. In: Assessing Institutional Effectiveness: Issues, Methods and Management. Ed. C. Fincher. Athens: The University of Georgia Institute of Higher Education. s: 11-18.
- Tekeli, İ. (2003)a. Üniversiteye Dair Konuşmak. **Toplum ve Bilim**. Sayı: 97, Güz 2003
- Tekeli, İ. (2003)b. **Eğitim Üzerine Düşünmek**. Ankara: TÜBA Yayınları.
- Timur, T. (2000). **Toplumsal Değişme ve Üniversiteler**. Ankara: İmge Kitabevi
- Tunlu, T., Can, G., Atalayer, G. ve Hayran, O. (1998). Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği Akademik Etik Komisyonu Yayınlanmamış Komisyon Raporu.
- Turhan, M. (1980). **Garplışmanın Neresindeyiz?** İstanbul: İstanbul Yayınevi.
- TÜBİTAK (2005). **Teknoloji Öngörü Projesi, Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi**. Ankara: TÜBİTAK.
- Türk Dil Kurumu (1988) **Türkçe Sözlük** . Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Türkcan, E. (2002). Bilgi - Bilim ve Teknoloji. İçinde: **Bilgi Toplumuna Geçiş: Sorunsallar/Görüşler, Yorumlar/Eleştiriler ve Tartışmalar** Ankara: TÜBA Yayınları.
- Tütüncü, Ö. (2000). Kâr Amacı Gütmeyen Yiyecek İçecek İşletmelerinde İş Doyumunun Analizi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** Yıl: 2000, Cilt 2, Sayı:3.
- UNESCO (1990) **Social Responsibility and Academic Freedom and Autonomy**, International Association of Universities. [http://www.unesco.org/iau/tfaf\\_working\\_do.html](http://www.unesco.org/iau/tfaf_working_do.html)

- UNESCO (1998) **World declaration on Higher Education for the Twenty First Century: Vision and Action**. October 9, 1998. [http://www.unesco.org/iau/tfaf\\_working\\_do.html](http://www.unesco.org/iau/tfaf_working_do.html)
- Usluata, A. (1997). Üniversitelerde Yaşanan İkilem. İçinde: **Bilim Bilim Politikası ve Üniversiteler**. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Uyar, H. (1999). Üniversiteler ve Sorunları Üzerine Bazı Düşünceler. **Müdafaai Hukuk**, Yıl: 2, Sayı 15, s: 47-49
- Volkwein, J.F. ve Malik, S.M. (1997). State Regulation and Administrative Flexibility at Public University. **Research in Higher Education** 38 (1): 17-42.
- Volkwein, J.F., Malik, S.M. ve Napierski-Prancl, M. (1998). Administrative Satisfaction and the Regulatory Climate at Public Universities. **Research in Higher Education** 39(1): 43-63.
- Volkwein, J.F. ve Parmley, K. (2000). Comparing Administrative Satisfaction in Public and Private Universities. **Research in Higher Education** Vol:41, No:1, s: 95-116.
- Vroom, V.H. (1964). **Work Motivation**. New York: John Wiley Press.
- Weick, K. (1983) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: **Dynamics of Organizational Change in Education**. Ed: J. Victor Baldrige, Terence Deal. USA: McCutchan Publishing.
- West, P.W.A. (2006). Conflict in Higher Education and its Solutions. **Higher Education Quarterly**. Vol. 60, No: 2, April 2006, s:187-197.
- Yalçın, C. (2004). Akademik Özgürlük Üzerine Bir Değerlendirme. İçinde: **Nasıl Bir Üniversite**. Ed: Coşkun Can Aktan, İstanbul: Değişim Yayınları.
- Yetkin, Ç. (1999). YÖK Üniversitelerinden Kesitler. **Müdafaai Hukuk**, Yıl: 2, Sayı 15, s: 23-30.

Yıldız, N., Yolsal, N., Ay, P. ve Kıyan, A. (2003). İstanbul Tıp Fakültesi' nde Çalışan Hekimlerde İş Doyumu. **İstanbul Tıp Fakültesi Mecmuası**, Sayı: 66:1, s:3-5

YÖK (2005). Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu. <http://www.yok.gov.tr>

Yurtsever, E. (2004). Üniversiteler ve Çağın Koşulları. **Günce TÜBA Bülteni**, Haziran 2004, sayı: 30, s: 4-5.

Yüce, R. (1992). **Yükseköğretimde Nasıl Bir Yasa**. "Açılış Konuşması", Ankara: TED Yayınları.

## **EKLER**

**Ek1. Yükseköğretimde yönetim sorunları ölçeği**